



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Haroldo Junior Evangelista Vidal

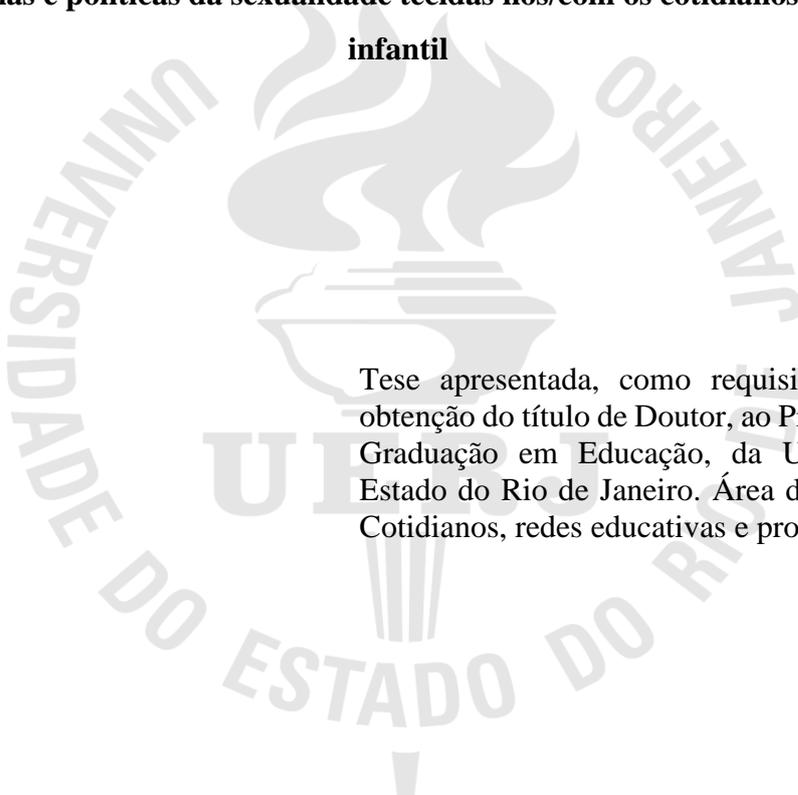
**Práticas-teorias e políticas da sexualidade tecidas nos/com os cotidianos da
educação infantil**

Rio de Janeiro

2021

Haroldo Junior Evangelista Vidal

Práticas-teorias e políticas da sexualidade tecidas nos/com os cotidianos da educação infantil



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, redes educativas e processos culturais

Orientadora Prof.^a Dra. Maria da Conceição Silva Soares

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V648 Vidal, Haroldo Junior Evangelista.
Práticas-teorias e políticas da sexualidade tecidas nos/com os cotidianos da
educação infantil / Haroldo Junior Evangelista Vidal. – 2021.
134 f.

Orientadora: Maria da Conceição Silva Soares.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação Infantil – Teses. 2. Corpo – Teses. 3. Gênero – Teses. 4.
Sexualidade – Teses. 5. Currículos – Teses. I. Soares, Maria da Conceição Silva.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Haroldo Junior Evangelista Vidal

Práticas-teorias e políticas da sexualidade tecidas nos/com os cotidianos da educação infantil

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidianos, redes educativas e processos culturais.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Maria da Conceição Silva Soares (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Leonardo Nolasco-Silva
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Mailsa Carla Pinto Passos
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. João Barreto da Fonseca
Universidade Federal de São João Del-Rei - UFSJ

Prof.^a Dr.^a. Sônia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Rio de Janeiro

2021

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho significou uma oportunidade de rever posições e descobrir realidades diferenciadas. Considero que o curso de doutorado representou um momento fértil de inquietude intelectual, ainda em reverberação.

Agradeço principalmente aos meus pais, que sempre me motivaram, entenderam as minhas faltas e momentos de afastamento e reclusão e me mostraram o quanto era importante estudar, mesmo não tendo eles a mesma oportunidade no passado.

Tal trajetória contou com o especial apoio da amiga, a professora da vida Dr^a. Maria da Conceição Silva Soares na orientação da pesquisa. Com uma sensibilidade singular e inovadora no campo da igualdade e dos direitos humanos, Ceíça introduziu provocações, semeou ideias e fomentou a produção e desenvolvimento dos argumentos do estudo. Sua colaboração contribuiu ainda para a crença no valor do relacionamento humano e consolidação de laços de convivência fraterna.

A meus amados irmãos e amigos Elizangela Vidal, Jove Deriz, Jove Fagundes, Marluce Leila Simões Lopes, Geraldo Ferreira dos Santos minha parte mais adorada, minha sobrinha Ana Elisa Vidal e minha guia espiritual Iene Monteiro de Jesus eu sei o quanto estiveram na torcida, amo vocês.

Ao meu orixá Oxaguian que abriu os meus caminhos e me deu força durante essa etapa ímpar da minha vida. Axé!

Ao meu Pai de Santo Luiz Henrique Oliveira que cuidou da minha espiritualidade durante esse processo, e com sábias palavras me disse: “cair faz parte, o melhor é quando você se levantar, forte, muito forte”. Obrigado por cuidar de mim.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa, “Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença” (CUNADI/UERJ).

A todos os amigos/as e colegas que de uma forma direta e/ou indireta, contribuíram, ou auxiliaram na elaboração do presente estudo, pela paciência, atenção e força que prestaram em momentos menos fáceis. Para não correr o risco de não enumerar algum não vou identificar ninguém, aqueles/as a quem este agradecimento se dirige sabê-lo-ão.

Enfim, quero demonstrar a minha gratificação, a todos/as aqueles/as que, de um modo ou de outro, tornaram possível a realização da presente tese.

Deixo aqui o meu sincero e profundo Muito Obrigado!

Eles podem fazer qualquer coisa conosco, mas nossas ideias
estão no ar.
(LULA, 2018)¹

¹ Discurso do ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva no Fórum Social Mundial em Salvador, Bahia, no dia 15 de março de 2018.

Não sou um homem. Não sou uma mulher. Não sou heterossexual. Não sou homossexual. Tampouco sou bissexual. Sou um dissidente do sistema sexo-gênero. Sou a multiplicidade do cosmos encerrada num regime político e epistemológico binário gritando diante de vocês.

(Paul B. Preciado, 2020)

RESUMO

VIDAL, Haroldo. **Práticas-teorias e políticas da sexualidade tecidas nos/com os cotidianos da educação infantil**. 2021. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Aprender sobre/com a sexualidade é tão importante para as crianças quanto qualquer outro aprendizado. As crianças precisam experimentar as potências das partes sexualizadas de seus corpos, assim como aprendem com o que podem fazer com braços e pernas. Elas precisam se sentir bem com seu corpo e orgulhosas em serem elas mesmas. As crianças vão criando, afirmando e/ou recusando significações em relação às diferenças, valores e relacionamentos sexuais cotidianamente à medida que crescem e amadurecem, em meio a encontros, práticas e discursos que constituem as diversas redes em que vivem e atribuem sentidos às suas existências, aos modos de vida dos outros e ao mundo como *espaçotempo* de ser, estar, experimentar, significar, se formar e se transformar, permanentemente. O objetivo deste estudo foi pensar, nos/com os cotidianos de uma escola de ensino municipal da rede pública de Vitória/ES, as práticas-teorias e políticas relativas à sexualidade que se engendram nos processos curriculares *praticadospensados*. A passos lentos, a educação vem se propondo a problematizar as disputas em torno da questão da sexualidade. No caminho que trilhamos para desenvolver o trabalho, movidos pela nossa própria história de vida e memórias em relação ao nosso processo de escolarização, abordamos estudos sobre as concepções de gênero e sexualidade, currículos e dissidências, infância e sexualidade e sobre as práticas cotidianas na escola em questão no que diz respeito ao tema proposto.

Palavras-chave: Corpo. Gênero. Sexualidade. Educação Infantil. Currículos.

ABSTRACT

VIDAL, Haroldo. Practices theories and policies of sexuality woven in/with the daily life of early childhood education. 2021. 134 f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, State University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Learning about / with sexuality is just as important for children as any other learning. Children need to experience the potencies of the sexualized parts of their bodies, as well as learn from what they can do with their arms and legs. They need to feel good about their body and proud to be themselves. Children create, affirm and/or refuse meanings in relation to differences, values and sexual relationships on a daily basis as they grow and mature, in the midst of encounters, practices and discourses that constitute the various networks in which they live and assign meanings to their existences, to the ways of life of others and to the world as a space-time to be, to be, to experience, to signify, to form and to transform, permanently. The objective of this study was to think, in / with the daily lives of a public school in the public school of Vitória/ES, the practices-theories and policies related to sexuality that are engendered in the curricular processes practiced. Slowly, education has been proposing to problematize disputes around the issue of sexuality. On the path we took to develop the work, driven by our own life history and memories in relation to our schooling process, we approached studies on the concepts of gender and sexuality, curricula and dissidences, childhood and sexuality and on the daily practices at school in question with regard to the proposed theme.

Keywords: Body. Genre. Sexuality. Child Education. Resumes.

RESUMEN

VIDAL, Haroldo. **Prácticas teorías y políticas de sexualidad entrelazadas en la vida cotidiana de la educación de la primera infancia.** 2021. 134 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Estatal de Río de Janeiro, Río de Janeiro, 2021.

Aprender sobre / con la sexualidad es tan importante para los niños como cualquier otro aprendizaje. Los niños necesitan experimentar las potencias de las partes sexualizadas de sus cuerpos, así como aprender de lo que pueden hacer con sus brazos y piernas. Necesitan sentirse bien con su cuerpo y orgullosos de ser ellos mismos. Los niños crean, afirman y/o rechazan significados en relación a las diferencias, valores y relaciones sexuales en el día a día a medida que crecen y maduran, en medio de encuentros, prácticas y discursos que constituyen las diversas redes en las que viven y asignan significados a sus existencias., a las formas de vida de los demás y al mundo como espacio-tiempo para ser, ser, experimentar, significar, formar y transformar, permanentemente. El objetivo de este estudio fue pensar, en / con la vida cotidiana de una escuela pública en la escuela pública de Vitória/ES, las prácticas-teorías y políticas relacionadas con la sexualidad que se engendran en los procesos curriculares practicados. Lentamente, la educación se ha ido proponiendo problematizar las disputas en torno al tema de la sexualidad. En el camino que tomamos para desarrollar el trabajo, impulsados por nuestra propia historia de vida y recuerdos en relación con nuestro proceso de escolarización, abordamos estudios sobre las concepciones de género y sexualidad, currículos y disidencias, infancia y sexualidad y sobre las prácticas cotidianas en la escuela. en cuestión con respecto al tema propuesto.

Palabras clave: Cuerpo. Género. Sexualidad. Educación Infantil. Se Reanuda.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1- Desfile da escola de samba carioca Estação Primeira de Mangueira 2019. | 46 |
| Figura 2- Renúncia do Deputado Federal Jean Wyllys em janeiro de 2019 | 74 |
| Figura 3 - Os estereótipos nos materiais..... | 105 |
| Figura 4 - Espaços de meninos e de meninas | 108 |
| Figura 5 - Espaço do aniversariante do dia..... | 110 |
| Figura 6 - Os brinquedos de meninos e de meninas | 112 |
| Figura 7 - Momentos de interação das meninas e dos meninos | 114 |
| Figura 8 - Materiais escolares das meninas e dos meninos. | 115 |
| Figura 9 - Materiais escolares das meninas e dos meninos. | 116 |

SUMÁRIO

| | | |
|---------|--|-----|
| | INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 | GÊNERO, SEXUALIDADE E BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA NO CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO | 25 |
| 1.1 | O conceito de gênero, a mulher e o povo LGBTQI+ | 32 |
| 1.1.1 | <u>A questão do gênero no cenário internacional</u> | 37 |
| 1.2 | Currículo, gênero, sexualidade e diversidade/diferença | 48 |
| 1.2.1 | <u>Contextualização do tema no cenário político brasileiro: Onda conservadora: BNCC, escola sem partido e planos de educação</u> | 55 |
| 1.2.1.1 | Uma história de luta por igualdade de direitos e visibilidade | 63 |
| 1.2.1.2 | Apesar de você... A resistência permanece | |
| 2 | COTIDIANOS, CURRÍCULOS DISSIDENTES E PRIMEIRAS PISTAS SOBRE O TRABALHO DE CAMPO | 77 |
| 2.1 | A prática pedagógica nos/com os cotidianos das escolas | 78 |
| 2.2 | Currículos dissidentes | 81 |
| 2.3 | Questões teóricas, metodológicas e políticas | 82 |
| 2.4 | Infância, gênero e sexualidade | 90 |
| 3 | INFÂNCIAS, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 95 |
| 3.1 | O currículo, a prática pedagógica e os discursos sobre meninos e meninas | 101 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 120 |
| | REFERÊNCIAS | 126 |

INTRODUÇÃO

“Eu sou apenas um rapaz latino-americano, sem dinheiro no banco sem parentes importantes, e vindo do interior, mas trago de cabeça uma canção do rádio em que um antigo compositor baiano me dizia, tudo é divino tudo é maravilhoso” (BELCHIOR, 1976)²

Começo com o trecho da música de Belchior “Apenas um rapaz latino-americano”. A canção apresenta meu local de fala. Um menino gay, do interior, mas que acreditava que tudo poderia ser divino e maravilhoso. E por mais utópico que parecesse, toda a informação que aparecia em Córrego do Cristal, local onde está situado o sítio do meu pai no interior de Nova Venécia, região norte do Espírito Santo, era por meio da pequena rádio da cidade, a Jovem Barra FM, e da revista Veja, que chegava semanalmente na biblioteca da Escola Estadual “Alarico José de Lima”.

Minha luta contra a homofobia sempre foi constante, embora nem soubesse o que era isso, mas sentia na pele e nas experiências vivenciadas na comunidade, na escola, na família, com exceção dos meus pais e irmãos. Sentia, também, na convivência com tios, tias, primos e na igreja evangélica fui obrigado a frequentar até a adolescência. Naquela época não sabia o que era resistência, porém, atualmente percebo que sempre resisti a todas as armadilhas e/ou crueldades de uma cultura machista, homofóbica, sexista, racista, burguesa, patriarcal e cristã.

Até a adolescência eu era a “bichinha, o viadinho, a mulherzinha” do colégio, da comunidade e da igreja. As aulas de educação física eram terríveis, pois além de não gostar de futebol, jogo atribuído aos meninos dito héteros, as festas juninas onde teria que formar casal menino e menina e os banheiros masculinos, espaço constante de atitudes homofóbicas, preferia não participar/frequentar. Por outro lado, a escola me proporcionou outras possibilidades: gostava de fazer murais, de decorar e enfeitar a escola, apesar de um dia, por discordar de uma cor, uma professora pediu para que eu parasse de ajudá-la, pois segundo ela, “aquilo não era coisa de menino”. Ou seja, uma prática que generifica os corpos, classifica e produz sentidos para o que se entende por feminilidade e

² Apenas um Rapaz Latino-Americano é uma canção composta e gravada por Belchior para o álbum *Alucinação*, de 1976. A música foi escrita no período da Ditadura Militar no Brasil. Por isso, em sua letra, Belchior expressa tudo o que o povo brasileiro, principalmente os cantores, os artistas em geral, sentiam naquele momento. Impedidos de criticarem a política do país, os intérpretes de canções, os atores de peças teatrais eram tratados como principais opositores ao regime militar. (MOTTA, 2000, p. 174).

masculinidade: “[...] o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído etc.” (FOUCAULT, 1991, p. 70).

Toda essa opressão que senti-vivi dentro-fora da escola fez com que eu viesse a acreditar que eu era realmente um problema, mas tinha que guardar em mim todas essas violências físicas e psicológicas, sozinho e calado. Minha mãe, uma mulher que criou cinco filhos, com muitas atividades do lar, percebia isso, mas, talvez, nem entendesse direito o que estava acontecendo. Ela é uma mulher que nasceu e cresceu naquele lugar (interior) e que não teve a oportunidade de estudar e/ou compreender o que estava acontecendo comigo, em relação a minha sexualidade. Do mesmo modo, meu pai, analfabeto, viveu sua história no contexto de um corpo produzido para o trabalho, um corpo produzido para a subserviência. “[...] que se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1991, p. 117). Na época em que meu pai foi criado, trabalhar era muito mais interessante que estudar, mesmo sem saber ler e escrever, eu não era acolhido pela minha família por eles não terem conhecimentos para me proteger/orientar.

Minha adolescência foi marcada psicologicamente e corporalmente pelo preconceito, discriminação e exclusão. Carrego no meu corpo marcas da homofobia, como uma memória de e marcas físicas de agressões, desqualificações e diversas discriminações cotidianas. Não me enquadrava nas brincadeiras, no uniforme e na fila, formada uma vez por semana, para cantar o hino nacional. “Que crimes e sofrimentos acometem a humanidade?” Essa pergunta é essencial para, de acordo com Deleuze (2013), compreender-se a crueldade contra a tudo aquilo que foge do padrão produzido por uma sociedade, como, por exemplo, a fila das meninas e a fila dos meninos para cantar o hino nacional.

Produzindo permanentemente e confirmado em muitas práticas cotidianas, o binarismo de gênero parece estar presente em todas as dinâmicas das escolas. Atividades escolares cotidianas, aparentemente neutras, podem ser pensadas como modos de produzir o que Foucault (1991) descreve como outra forma de poder, aquela que promove a “articulação corpo-objeto”: os meninos vestem azul, jogam futebol, e gostam de matemática; as meninas vestem rosa, brincam de boneca e gostam de artes e literatura. Essas práticas de controle eram apresentadas por meio da justificativa de uma relação

entre o corpo e as atividades que deveriam ser desenvolvidas, naturalmente, pelo menino/menina que, no entanto, resultam de uma operação de poder, por meio da classificação dos corpos, unicamente pela genitália, uma metonímia, que institui o sistema corpo-sexo-gênero-sexualidade e que o naturaliza.

As escolas, muitas vezes, se tornam responsáveis por confirmar e fiscalizar a adequação à generificação dos corpos, isto é, contribuem para que seja instituída e reconhecida a diferenciação sexual por meio de suas práticas pedagógicas. Contudo, vale destacar que nos cotidianos escolares há linhas de fugas, corpos e currículos dissidentes. Suas presenças nas escolas são sempre uma ameaça de desestabilização das normas e da própria normalização. (ALVES, 2008).

Ainda sobre minha história de vida no interior, com pouco contato com a informação, gostava de assistir o carnaval pela TV, transmito pela Rede Globo via antena parabólica. Adorava as escolas de samba do Rio de Janeiro: Salgueiro, Mangueira, Portela, Unidos da Tijuca... Aliás, o meu sonho era conhecer o Rio, a Marquês de Sapucaí, o Cristo Redentor, Copacabana, Ipanema, Leblon... esses eram os lugares que narravam os cotidianos das novelas da TV Globo, assim como cantava Cazuza e suas músicas, “Vendo estrelas e anúncios luminosos por baixo da mesa eu te escolhi, Rio de Janeiro *love blues*”.

Aquele sonho transmitido na tela da TV de 14 polegadas da minha casa, na rádio da cidade e na revista *Veja* que chegava na escola Estadual semanalmente, de ter minha vida, de conhecer o Rio de Janeiro. Como no romance do livro “Capitães da Areia” de Jorge Amado, me identifico muito com a personagem de Pedro Bala que foi para o Rio de Janeiro ser artista. Não houve um dia em que eu tenha entrado na UERJ que um filme não passasse na minha cabeça. Minha ligação com o Rio vinha da música, do cinema, das telenovelas e hoje estou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Quando terminei o ensino médio e decidi fazer faculdade, tive todo o apoio dos meus pais, eles sabiam, mesmo que inconscientemente, que eu tinha que estudar. Em 2003, entrei na faculdade FAESA (Faculdades Integradas São Pedro), em Vitória, capital do Espírito Santo. A escolha do curso de Comunicação Social com habilitação em Rádio Televisão veio da saudosa MTV, pois todas as quartas-feiras assistia o programa “Fica Comigo”, apresentado pela jornalista Fernanda Lima. Foi nesse programa que vi o primeiro beijo entre dois homens – nunca vou esquecer a sensação de prazer, e a alegria

de saber que existiam pessoas como eu; foi ali também que comecei a entender os posicionamentos feministas da apresentadora.

Sempre fui muito ligado à música “O portão”, de Roberto Carlos, a qual marcou minha saída de Barra do Cristal, comunidade do interior de Nova Venécia, onde passei minha vida até a adolescência, para Vitória do Espírito Santo, em 2003. Uma grande conquista na época, e naquele momento tinha certeza de que era um caminho sem volta. Era o início de um sonho ir para a capital, era o segundo ano do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República. Sentia uma paixão pelo Lula desde criança, tocado que fui pelo *jingle* “Lula lá, brilha uma estrela, Lula lá, cresce a esperança, Lula lá, o Brasil criança, na alegria de se abraçar” (1989)³ (FREIRE, 1999).

Fui um estudante FIES - Financiamento Estudantil, programa que financiava a graduação no Ensino Superior de estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação. Sem esse programa eu não teria nenhuma possibilidade de fazer o curso.

Nesse sentido, políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o FIES (Programa de Financiamento Estudantil), têm trazido possibilidades, abrindo espaço para que os estudantes, diante da insuficiência de vagas no ensino superior público, possam assumir vagas em instituições privadas, financiados pelo governo. Estas políticas têm oportunizado condições de acesso a uma formação superior que antes não passaria de um ideal, em alguns casos e, embora ainda não alcancem a totalidade dos alunos por conta da grande demanda, pode-se afirmar que tem ampliado as oportunidades e a inclusão social no âmbito do ensino superior (SADER, 2013, p. 275).

Meu primeiro estágio foi como produtor na Rádio Espírito Santo AM, uma emissora pública do governo do Estado, onde fiquei dois anos, tempo máximo de um vínculo de um contrato de estagiário. Com o término deste estágio fui para as Rádios Gazeta AM e Litoral FM, emissoras que fazem parte do grupo Globo no Espírito Santo, onde trabalhei por mais um ano.

Como na faculdade já produzíamos documentários, vídeos de ficção e programas de TV, não queria trabalhar mais em Rádio, pois estava apaixonado pelas imagens e como contar histórias a partir delas. A bravura de um Capitão da Areia do romance já citado, me fez bater na porta da TV Vitória, emissora filiada à Record TV, onde comecei como

³ O *jingle* “Lula Lá” também é conhecido como “Sem medo de ser feliz” é uma canção escrita pelo cantor e compositor brasileiro Hilton Aciole para o segundo turno da campanha presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva - Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1989.

estagiário e logo fui contratado. Um ato quase impossível, pois ainda estava no quinto período da faculdade.

Este contato me deu a certeza que eu seria o primeiro da família ter um diploma do ensino superior. A TV Vitória me deu oportunidades, tive a possibilidade de ser *trainee* na Record São Paulo, e no *RecNov*, cidade cenográfica da Rede Record no Rio de Janeiro, onde passei quinze dias e tive a oportunidade de conhecer a cidade maravilhosa que até então estava na memória da minha adolescência na TV de 14 polegadas via antena parabólica. E não é que o Rio de Janeiro “continuava lindo” como canta-cantou Gilberto Gil.

Em 2008, ingressei em uma pós-graduação em Gestão Estratégica de Comunicação e Marketing pela Universidade Candido Mendes, curso ofertado para os produtores da TV Vitória, emissora em que trabalhei por sete anos. Neste momento comecei minha vida docente no Centro Estadual de Educação Técnica Vasco Coutinho, na cidade de Vila Velha, onde sou atualmente professor do curso de Rádio e Televisão e coordenador da TV CEET, uma parceria do governo do Estado do Espírito Santo com a TV Educativa/ES e a TV Ufes.

Apaixonado pela docência, entrei no mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Social, no Centro Universitário Vale do Cricaré (UVC), uma instituição privada. Fui bolsista e, como em todas as oportunidades que tive na minha vida, abracei mais esta, ou seja, o mestrado. Minha pesquisa foi sobre sexualidade, e em 2017 tive a oportunidade de publicar minha dissertação em um livro intitulado “Crianças & sexualidade: saberes-fazer⁴ produzidos dentro-fora das escolas” (VIDAL, 2017, p. 13), com o apoio da FAPES⁵ e da Secretária de Educação da Prefeitura de Nova Venécia/ES. Parte da tiragem dos livros foi distribuída nas bibliotecas das escolas do município, local onde vi-vivi toda homofobia. O título do livro, contudo, foi dado quando eu já estava no Proped/UERJ, pois até então não conhecia as pesquisas nos/dos/com os cotidianos e suas concepções sobre currículos praticados e tecidos em redes.

A pesquisa realizada apontou que as escolas, são cotidianamente atravessadas pelas questões de gênero, sexualidade, disputas, narrativas e práticas pedagógicas em torno de suas significações e, principalmente, na produção de verdade sobre os sujeitos. Esses atravessamentos acontecem por meio dos discursos e práticas de professores,

⁴ Sic.

⁵ Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo.

estudantes e pais, cujas performatividades de gênero e sexualidade são consideradas aceitáveis, desviantes ou até mesmo abjetas (FOUCAULT, 2004). Assim, necessita-se ter a compreensão de que o gênero mantém o sexo aprisionado a uma natureza que não se pode alcançar à nossa desconstrução e crítica. “O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”, defende Butler (2015, p. 25), “[...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos”.

As crianças expressam curiosidades a respeito da sexualidade. Este desejo de saber/compreender ocorre ao longo de suas vidas, e acaba criando, em muitas delas, ansiedade, tristeza e a negação do próprio corpo. As escolas, nesse contexto, podem ser um *espaçotempo*⁶ para que as crianças venham a problematizar as suas dúvidas, compartilhando possíveis alternativas para viver bem com seus corpos e na relação com os outros. O currículo no cotidiano da escola não pode se tornar lugar de diminuição dos sujeitos praticantes, mas sim de *espaçostempos* de potencializá-los.

A sociedade brasileira é conservadora e desigual, sendo comum nos depararmos com episódios de homofobia, machismo, racismo, lesbofobia, transfobia, gordofobia, intolerância religiosa e/ou desigualdades sociais e culturais (ASSUNÇÃO, 2018). Lutar contra essas discriminações, violências, segregações, exclusões, depende de todos: famílias, poder público, e instituições privadas. Isto significa o quão importante que todos os setores, dentre eles as escolas, eduquem para combater as desigualdades e afirmar as diferenças ao invés de produzir e reproduzir discursos e práticas cotidianas machistas e sexistas. “Hoje o cenário é mais favorável para combater a desigualdade de gênero na escola, mas ainda não vejo um movimento concreto”, opinião reforçada em 2014 pelo então deputado federal Jean Wyllys, titular à época da Comissão de Direitos Humanos e Minorias e membro da Comissão Especial da Câmara dos Deputados responsável pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo Wyllys (2014, p. 54);

⁶ Optamos, nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, por marcar em nossas grafias o entendimento de que seria mais adequado romper com algumas dicotomias que, no bojo da Modernidade, expressam modelos supostamente antagônicos. Na contramão desse movimento, escrevemos *ensinaraprender*, *tempoespaço*, *prácticasteorias*, etc. (NOLASCO-SILVA; VIDAL, 2020).

A escola é o ambiente de debates e espaço do diálogo, da colaboração e também do comprometimento coletivo, elementos estes que podem potencializar os processos educativos do sujeito. O contrário disso, ou seja, práticas de ensino alheias à realidade social, a competitividade, o individualismo exacerbado, ausência de debates, de trocas de experiências, de negociações e de participação democrática, contribuem para o desencantamento com a instituição escolar. Assim, reproduzem-se sujeitos alheios às transformações sociais, e que não conseguirão compreender a complexidade social, fragmentando-a ou reproduzindo o senso comum. É a escola o primeiro ambiente de sociabilização das crianças e adolescentes, onde passam boa parte dos seus dias, e onde, pela primeira vez, têm contato com pessoas que não são de seu círculo de amizade ou de parentesco.

A família, por sua vez, poderia se desprender de determinados preconceitos e discutir a orientação sexual de seus filhos, mas nos últimos anos vivemos em um país no qual o discurso de ódio e o fundamentalismo cristão religioso estão presentes não só na internet, mas também nas escolas, onde este debate ainda é incipiente. É na família que a sexualidade é primeiramente abordada, na maioria das vezes, de forma preconceituosa ou propositalmente ignorada diante dos ditos “valores da família tradicional brasileira” (FOUCAULT, 2004). As ideias preconceituosas estão instituídas na sociedade, em geral: nas mídias, nas igrejas, nas comunidades e famílias, além disso, muitas concepções sobre gênero e sexualidade circulam, produzindo dúvidas, certezas, preconceitos. Se a criança vive nestes contextos excludentes, a escola deveria ser um *espaçotempo* de problematização de ideias e ações preconceituosas, oportunizando assim, um currículo baseado na “pedagogia da vida e de respeito à vida”, segundo Paulo Freire.

Os meios de comunicação de massa contribuem cotidianamente para uma formação racista, sexista e heteronormativa das crianças. As campanhas publicitárias, objetificam e normatizam historicamente o corpo da mulher loira, magra e heterossexual. A questão da sexualidade, da forma como é apresentada pela mídia, contribui para a produção dos modos desejáveis de ser e viver. Insta ressaltar, porém, que, por vivermos em um contexto de cibercultura, em cujo espaço a formação se dá em rede, devemos considerar que esta não é exclusiva a ponto de produzir algo que não será contestado ou desfeito em outras redes, de modo que as crianças não devem ser consideradas marionetes, mas, sim, produtoras de diferença, e é nesse contexto que a temática deve ser analisada (SANTOS, 2010).

Contudo, é importante levarmos em conta que o metro-padrão de ser menino e menina se modifica conforme as demandas sociais e de mercado, por ditar, constantemente, representações sob o ponto de vista do sexo biológico, como a norma. É por esses processos culturais e identitários que podemos afirmar que os currículos e

práticas escolares não apenas reprimem os desviantes, mas reforça a produção de identidades e subjetividades dóceis e tentam capturar e assimilar subjetividades rebeldes para que sejam mais facilmente codificáveis, formatáveis, moduláveis e manipuláveis.

Como sabemos, a cultura, em todas as suas operações produtoras de significações, constitui um campo de batalha, na qual as disputas em torno das significações estão presentes em diferentes contextos sociais. Vale destacar que, na contemporaneidade uma onda conservadora avança em nosso país, intensificando essa disputa por meio de diversas estratégias (CERTEAU, 1999), inclusive midiáticas, de problematizar questões referentes ao gênero, à sexualidade e à identidade de gênero. No entanto, ocorre, às vezes, sutilmente, por meio de propagandas que tentam mostrar outras/novas famílias, destoando do comum (família tradicional brasileira) são representadas, e neste cenário, recebem um bombardeio de críticas e ameaças daqueles que insistem em apresentar/apontar um modelo *heterocisnormativo* de vida. E neste contexto, as crianças vão se constituindo, reproduzindo ou se reinventando enquanto (ser) menino e (ser) menina.

Portanto, esta pesquisa que tem por objetivo pensar, nos/com os cotidianos uma instituição de educação infantil da rede municipal de Vitória/ES, as práticas-teorias e políticas relativas à sexualidade que se engendram nos processos curriculares *praticadospensados*. Tudo com o propósito de oportunizar aos professores/as da educação infantil uma perspectiva dialógica e problematizadora sobre o tema proposto. Pretende elaborar um questionamento de posicionamentos referentes ao sistema corpo-sexo-gênero e sexualidade, do modo que eles/elas possam buscar alternativas para a produção de currículos e práticas na educação infantil em prol da potencialização dos modos de existir e da afirmação da vida em relação à política da sexualidade.

Com a pesquisa, proponho investigar as práticas-teorias e políticas do sexo (FOUCAULT, 1976) que circulam e são produzidas nos/dos/com os cotidianos da educação infantil, entendendo, com Foucault, a sexualidade como uma política que regula os comportamentos e os prazeres do corpo, com o propósito de fabricar subjetividades dóceis e disciplinadas para o trabalho, no âmbito individual, e para a governamentalidade das populações, no âmbito coletivo (período longo). Não se pode, porém, desconsiderar que, de outro lado, tanto os currículos como as práticas curriculares também são produtoras de afrontas, (re)existências e coragem para ir além do já sabido.

Contudo, nessa tese, partiremos da ideia de que a disciplinarização dos corpos, a normalização dos comportamentos e a diversidade/diferença sexual (que instituem duas

categorias de pessoas a partir da classificação dos órgãos genitais) são produções culturais cotidianas que atravessam a vida das crianças. Essas produções estão engendradas por meio de práticas-teorias forjadas em diferentes domínios da vida social, entre elas certas ciências, as famílias, as igrejas, as mídias e até mesmo, na educação infantil. Nos interessa, especialmente ainda, identificar, destacar e valorizar a invenção de modos de (re)existência, com/apesar das práticas-teorias codificados pelos padrões hegemônicos.

A contextualização apresentada fez surgir a necessidade de se avaliar com os cotidianos da Educação Infantil para, a partir daí, investigarmos as práticas-teorias e políticas relativas ao gênero e à sexualidade que são criadas com as crianças nos processos curriculares, nos ajudando a pensar como a problemática posta para análise no presente estudo.

Em desdobramento, elaborou-se as seguintes questões-norteadoras para serem pensadas:

A instituição pesquisada têm desenvolvido atividades que promovam o reconhecimento do direito à diversidade de gênero e sexual?

Como os professores lidam com as disputas em torno das questões de gênero e sexualidade das crianças no contexto da instituição de ensino pesquisada?

Como as políticas educativas que dizem respeito às normas de gênero e à regulação das sexualidades são usadas, negociadas e burladas nos/com os cotidianos da escola?

O direcionamento dos apontamentos realizados na presente tese corresponde à análise de micropolíticas cotidianas na escola pesquisada. Diante disso, as premissas das quais partimos para pensar os corpos que se movem nesses *espaçostempos*, as sexualidades e os gêneros, no contexto de políticas-práticas de educação no Brasil, são:

- 1- O modelo binário de pensamento organiza a produção da ciência hegemônica, a partir de discursos que separam corpo e mente, homem-mulher, masculino-feminino, cisgênero-transgênero e este modelo está presente nas experiências das crianças.
- 2- O cotidiano da educação infantil é um espaço e lugar privilegiado para a difusão do discurso que distancia o corpo da mente no âmbito da sociedade moderna *heterocisnormativa*.
- 3- No currículo e práticas pedagógicas o afastamento da mente e do corpo, do prazer e do desejo, materializam-se a partir do mecanismo de docilização dos

corpos e pelo exercício do cancelamento das diversidades de gênero e sexuais, do erotismo e das paixões no espaço escolar, inclusive das crianças.

- 4- Por meio da educação, o Estado opera também sobre o corpo, o gênero e as sexualidades, tanto fabricando como obstruindo-os, no cotidiano educacional, a sua discussão;
- 5- Na maioria dos cursos de capacitação da rede pública do Espírito Santo, os professores não recebem o preparo necessário para abordar a questão de gênero na Educação Infantil.

De acordo com Gadelha (2015), coube à educação uma espécie de pedagogia da sexualidade, ou seja, uma prática de fiscalização da adequação dos corpos às expectativas normatizadoras, em um contexto social, religioso, científico e político mais amplo, que visa a produção da diversidade sexual, a regulação do sexo da criança, a vigilância sobre os comportamentos e a naturalização dos binarismos e das hierarquias entre os grupos nas relações desiguais de poder.

O que defendemos na presente tese é que a escola é e sempre foi, em seu cotidiano, um lugar de mobilização do Eros, mesclando prazer, desejo e erotismo, considerados subversivos, diabólicos já que potencializam a afirmação da diversidade/diferença e da energia vital (CERTEAU, 1999). Ao passo que o Estado, principalmente em tempos como este em que vivemos, de retrocesso político, tenta atuar sobre as concepções de gênero e sexualidade que podem se desdobrar nas práticas curriculares, no que se refere aos corpos das crianças na educação infantil, a partir de movimentos conservadores, discursos sexistas, homofóbicos, misóginos e transfóbicos.

Essa defesa está assentada tanto no sentido de escola enquanto espaço privilegiado da disciplina, do controle do gênero, da sexualidade e dos corpos, quanto no sentido de se ter essa instituição como sendo um lugar de encontro dos sujeitos humanos. Desse modo, quer em um ou outro sentido, a escola lida com corpos e suas respectivas experiências e expressões.

Por sua vez, o Estado opera sobre os corpos, dando ensejo ao que Foucault (2014) denominou de biopolítica. Na visão do filósofo, o Estado, a partir do século XVIII, passou a desenvolver um novo tipo de controle populacional, além da disciplina individual, ao impor novas maneiras de vida, da regulação e normatização da alimentação, da natalidade e da organização das cidades. Nesse sentido, tem-se um redirecionamento dos mecanismos de poder que passaram a se voltar “[...] ao corpo e à vida, ao que faz

proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada” (FOUCAULT, 2014, p. 194). Dessa forma, as tecnologias das disciplinas e o biopoder se combinam no controle dos indivíduos e das populações.

Pensar, nos/com os cotidianos de uma instituição de Educação Infantil, as práticas-teorias e políticas relativas à sexualidade que se engendram nos processos curriculares *praticadospensados* é a principal proposta/aposta dessa pesquisa.

Para tanto, nos propomos ainda a:

- 1) Indicar e analisar as atividades que vêm sendo desenvolvidas nos cotidianos da escola sobre o respeito à diversidade de gênero;
- 2) Compreender como *pensantespraticantes* das escolas criam estratégias para lidar com as disputas em torno das questões de gênero e sexualidade nos cotidianos escolares produzindo *conhecimentossignificações*.

O cenário traçado nos governos Lula e Dilma Rousseff foi bastante favorável à discussão da questão de gênero nos bancos escolares. Muito se fez em prol dos direitos e liberdade de pensamento e constituição de si, com vistas a se plantar o necessário respeito aos múltiplos posicionamentos éticos, estéticos e políticos de cada um e a negociações dos mesmos na coletividade. Para não dar azo à concepção de que se trata de uma visão panfletária, é preciso considerar os avanços experimentados nesses momentos históricos em contraponto ao vislumbrado a partir do ano de 2019, em que, em um governo com um viés nitidamente voltado para aquilo que entende ser o correto – posicionamento cristão, baseado no binômio homem-mulher, masculino-feminino, buscou desconstruir o que foi constituído nos governos anteriores em relação às liberdades individuais e de concepção de si enquanto ser sexuado.

A esse respeito, pontua-se que, durante os governos Lula e Dilma, a concepção religiosa arraigada no contexto histórico educacional brasileiro, foi afastada, abrindo espaço para uma discussão pautada na necessidade de se garantir o debate, a autonomia e o livre arbítrio diante das mais diferentes questões. Teve-se, pois, uma análise da questão do respeito à diversidade, despida de qualquer viés discriminatório, em oposição à visão constituída a partir do governo de Jair Bolsonaro, no qual se buscou propagar uma singularização nos processos de subjetivação existentes em um país como o Brasil.

Diante de tal constatação, vislumbra-se no tema sob análise, a oportunidade para ainda recorrer à efetivação do direito à liberdade de expressão e externar os avanços percebidos em relação às tratativas dadas pelos governos anteriores à questão do gênero

e sexualidade em contextos escolares, pontuando a necessidade de se incorporar as práticas-teorias criadas nos/com os cotidianos das escolas e apontando para a indesejabilidade e a impossibilidade do controle total. (GADELHA, 2015; WYLLYS, 2018).

Por outro lado, pode-se dizer que o interesse pelo estudo desta temática surgiu do desejo de entender as diversas instâncias que tratam deste tema, sejam elas relativas aos desafios da prática de problematização do modo como a educação infantil lida com as questões da identidade de gênero, do gênero e da sexualidade; seja em relação aos processos de produção e de identificação da subjetividade da criança; das influências socioculturais e na reprodução dos papéis de gênero, enfim, na força do que é criado no cotidiano da escola em todo esse emaranhado de fatos (KOHAN, 2011).

O trabalho se propôs, pois, a compreender e refletir sobre a importância efetiva da educação infantil na constituição do gênero, da identidade de gênero e da regulação da sexualidade dos indivíduos, assim como a reprodução dos papéis de gênero culturalmente construídos, atribuídos e fiscalizados.

A ênfase é conferida à compreensão das práticas-teorias e políticas da sexualidade adotadas no cotidiano escolar, investigando a situação fática existente nas instituições de educação infantil brasileiras a partir de uma pesquisa nos/com os cotidianos de uma escola de ensino municipal da rede pública de Vitória/ES, buscando-se, ainda, pontuar possíveis maneiras de se trabalhar este tema com as crianças e a importância de abordar as representações de “masculino” e “feminino” no cenário escolar como parte da produção da identidade do sujeito inserido nesse contexto.

Diante disso, pode-se pontuar que o propósito dessa pesquisa é estimular uma reflexão sobre o papel da escola e quais as possíveis contribuições das criações curriculares cotidianas para a reflexão sobre as questões da diversidade sexual e de gênero, visando enfrentar o preconceito, a discriminação e violência na educação infantil, ou, ao contrário, produzindo permanentemente uma posição de acolhimento por meio de seus processos curriculares.

Justifica-se, pois, a escolha do tema e elaboração da presente pesquisa pela necessidade de se promover tal debate, de forma clara e aberta, sem amarras religiosas ou ideológicas conservadoras.

A estruturação da tese está organizada em capítulos. Sendo assim, nessa introdução a narrativa da/com a pesquisa, propôs-se desvelar uma breve apresentação do

texto. Apresentou-se a problemática da presente pesquisa, que é referente à análise dos/com cotidianos da Educação Infantil de uma escola do Ensino Municipal em relação às práticas-teorias e políticas relativas ao gênero e às sexualidades engendradas com as crianças na instituição. Como forma de se proporcionar, futuramente, melhor norteamento para a identificação dos assuntos a serem pensados, elaborou-se algumas questões norteadoras, as quais servirão como fio condutor da análise pretendida.

As hipóteses/premissas adotadas também foram apresentadas, como forma de se deixar claro ao leitor, desde o início, o que se pretende desenvolver a partir da abordagem proposta, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão do texto e da argumentação que se pretende desenvolver.

Os objetivos da pesquisa (geral e específicos) também foram informados nessa introdução, assim como a justificativa para escolha do tema e abordagem pretendida e estruturação que se pretende conferir ao texto final.

No primeiro capítulo, o propósito foi dissertar sobre a produção social das significações sobre corpo-sexo-gênero-sexualidades, trazendo-se, também, uma breve contextualização sobre o tema no cenário político brasileiro. Para tanto, discutiu-se, inicialmente, o conceito de gênero, tratando, ainda, aspectos relativos à mulher e ao povo LGBTQI+, discorrendo, nesse âmbito, a questão do gênero no cenário internacional e a luta da mulher negra em uma sociedade racista, machista e sexista. Seguindo o objetivo do capítulo, foram analisados aspectos relativos a currículo, gênero, sexualidade e diversidade/diferença, abordando, nesse momento, a possível intervenção do movimento Escola Sem Partido na BNCC e nos planos de educação, revelando a ocorrência de uma verdadeira onda conservadora no país recentemente. Feito isso, realizou-se a contextualização do tema nas tratativas dirigidas ao assunto no cenário brasileiro no que tange à diversidade de gênero e sexualidade, tratando esses aspectos nos Governos Lula e Dilma, em que se experimentou grande avanço em comparação com o que se tinha até então de expressividade do assunto. Também foi tecida uma crítica à abordagem conferida pelo atual Governo Federal à questão, valendo-se da letra da música “Apesar de você” para entoar o cântico de resistência frente aos desmandos que pretenderam a retirada de direitos duramente conquistados pelo povo LGBTQI+ nos governos imediatamente anteriores.

No segundo capítulo, a proposta foi analisar aspectos relativos a cotidianos e currículos dissidentes, abordando-se, para isso, a prática pedagógica nos/com os

cotidianos da educação infantil, tendo por base essencialmente a obra de Michel de Certeau (1999), bem como questões teóricas, metodológicas e políticas referentes ao tema. Também buscou-se traçar os primeiros caminhos para o trabalho de campo a partir das considerações tecidas sobre infância, gênero e sexualidade, contrapondo esses dois últimos conceitos (gênero e sexualidade) em sua prática nos/com os cotidianos escolares. Diante disso, foi, ainda, apresentado o conceito de currículos dissidentes, apoiando-se em Silva (2010).

No terceiro capítulo, fez-se um apanhado dos capítulos anteriores seguindo-se a linha de estudos com infâncias, cruzando-as com as narrativas obtidas no campo de pesquisa (uma escola de ensino municipal da rede pública de Vitória/ES). Assim, em um primeiro momento, contrapuseram-se aspectos do currículo e da prática pedagógica com os discursos sobre meninos e meninas, invocando, nesse momento, as concepções de subversão e resistência em Certeau (1999), tratando-se, logo após, as interações entre crianças na Educação Infantil, posto ser este o nível de ensino analisado nesse estudo.

Após o mergulho no campo de pesquisa e de reflexão e análise das observações dos *espaçostempos*, fizemos uma imersão nos momentos de realização de atividades como brincadeiras, teatros, entrada e saída da instituição, encontros e despedidas, ruídos, enfim, na vida pulsante daquele cotidiano. Este, não é estático, pois se move, se modifica e produz, por meio destes múltiplos *saberesfazeres*, para além dos muros da escola e que representam a vida. Encontramos afetos, cuidados, acolhidas, porém, disputas presentes em todos os momentos. Quanto as práticas-teorias sobre a questão de gênero e sexualidade percebemos que a maioria das professoras pesquisadas não tiveram formação sobre o tema. Assim, não identificamos um fazer com objetivos de discussão com as crianças sobre o corpo infantil, gênero e sexualidade.

Observamos que o currículo ainda se apresenta como o prescrito a partir da norma e não da dimensão sociocultural. Entendemos as professoras, pois a formação é fundamental para uma prática-teoria contra a regulação e vigilância na relação com o corpo, sexo, gênero e sexualidade. No entanto, o que ainda prevalece são práticas em concepções heteronormativas que produzem as subjetividades das crianças. E a invisibilidade do debate sobre este tema, está engendrada pelo cenário político conservador, haja visto, a retirada de saberes sobre a diversidade sexual, da BNCC, fato que inviabiliza a produção de uma educação, pois entendemos que a continuidade não significa continuar na mesma direção, mas tomar outro rumo, no desafio de buscar, de

conhecer melhor, de levantar outras possibilidades, novas práticas-teorias e políticas da sexualidade tecidas nos/com os cotidianos da educação infantil.

1 GÊNERO, SEXUALIDADE E BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA NO CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO

Segundo Judith Butler, constituir-se como um sujeito feminino ou masculino é, para todo e qualquer sujeito, um processo contínuo e sempre incompleto ou inconcluso. Um processo do qual o fracasso faz parte. A falha em atender as normas de gênero é sempre possível, para todos. Na verdade, acrescenta Butler com um toque de provocação, talvez o fracasso seja mesmo desejável, pois é nele que se encontra espaço para a resignificação e subversão dos gêneros e das sexualidades. É precisamente na imprevisibilidade (e também na falha) que a agência dos sujeitos pode se manifestar. (LOURO, 2017, p.13)

No contexto educacional emergiram, nos últimos anos, intensos debates sobre o que se convencionou denominar “ideologia de gênero”, apresentada por Scala (2010) como sendo um instrumento de caráter político-discursivo de alienação. Esta suposta ideologia possui dimensões globais, a partir do qual é possível estabelecer um modelo de cariz totalitário, que tem o fim de “impor uma nova antropologia”, provocando alteração de pautas morais, desembocando, desse modo, na destruição da sociedade. Contudo, o que o autor e vários grupos moralistas (políticos, religiosos, influenciadores digitais de extrema direita) denominam “ideologia de gênero”, trata-se tão somente de discussões sobre gênero e sexualidade, de modo a produzir um debate amplo, especialmente, nas instituições educacionais.

Um exemplo deste cenário conservador contrários às discussões acerca de gênero e sexualidade, é do então senador Magno Malta⁷, um dos idealizadores do Programa “Escola sem Partido” quando justificou seu posicionamento na plenária do Senado Federal em relação a esse debate. Ele parte de um lugar-comum elevado ao senso comum ao afirmar que:

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral - especialmente moral sexual - incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

Apple (1993) afirma que, diante do avanço das políticas públicas que têm proporcionado a grupos anteriormente marginalizados o acesso aos direitos fundamentais e o acesso destas minorias em espaços, antes limitadas a indivíduos ditos,

⁷ O PL 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR/ES), e o PL 867/2015 protocolado pelo Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF).

heteronormativos ou encaixados a determinados padrões sociais e/ou moralistas. Assim, estes grupos conservadores se aliaram e elaboraram um programa de reforma reacionária, a ser implementada na educação e na instituição escolar ocuparia um lugar privilegiado.

Aliado ao Projeto “Escola sem Partido”, outros movimentos ganharam força na disputa por narrativas moralistas, principalmente por meio de *fake news* com o intuito de convencer a sociedade de que o país precisava de certo “controle” dos comportamentos/corpos, do currículo escolar e das práticas consideradas “libertinas” ou “pecaminosas” (MELLO, 2020). Esta experiência foi percebida por Hannah Arendt durante o nazismo. Conforme Arendt (1990), as perspectivas baseadas em aspectos factuais foram convertidas em meras opiniões, sendo, portanto, contestáveis por qualquer outra opinião, ainda que não fundamentada/justificada, pelo fato de que:

A finalidade das mais variadas e variáveis interpretações era sempre denunciar a história oficial [no sentido de veiculada pela academia e livros didáticos] como uma mentira, expor uma esfera de influências secretas das quais a realidade histórica visível, demonstrável e conhecida era apenas uma fachada externa construída com o fim maior de enganar o povo (ARENDR, 1990, p. 333).

No entanto, Arendt (1990) faz menção ao fato de que, para os que são adeptos dessas perspectivas totalitárias, tal lógica é tida como verdade, não sendo contemplada como ideologia. Assim, por tal perspectiva, sendo verdade e não mera ideologia, os apoiantes e defensores de perspectivas de cariz totalitária consideram-se parte de uma grande conquista, revelando-se esta, como uma oportunidade, quem sabe a única, de instituírem uma sociedade constituída de iguais, como se existisse uma essência humana universal. E se, como interroga Foucault (1976, p. 2), fosse isso diferente?

E se houvesse no centro da ‘política do sexo’ engrenagens bem diferentes? Não de rejeição e ocultação, mas de incitação? E se o poder não tivesse por função essencial dizer não, interditar e censurar, mas de ligar, segundo uma espiral indefinida a coerção, o prazer e a verdade?

Em outras palavras, mais do que reprimir, é preciso reconhecer que o poder fabrica subjetividades e verdades. Porém, em nosso país, a esse respeito, é necessário lembrar que a educação brasileira e seus agentes: professores e alunos/as foram oficialmente convidados para o diálogo sobre gênero e orientação sexual por meio da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e do Programa Brasil Sem Homofobia⁸. Pode-se perceber que ao invés da continuidade das políticas

⁸ Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

públicas de valorização da diversidade, vê-se movimentos de retrocessos em relação às questões de gênero e sexualidade.

O debate acerca de gênero e sexualidade significa compreender que o ser nasce primeiro, por determinação biológica, como macho ou fêmea da espécie humana, conforme explicação e classificação criadas pelas ciências e depois popularizadas sobre aspectos corporais, mas torna-se homem ou mulher, por condicionamentos socioculturais, posteriormente. Essa expectativa começa antes mesmo do nascimento da criança, quando a ultrassonografia identifica o “sexo” do bebê e uma série de expectativas em relação à criança começam a ser formuladas. Estes marcadores podem ser identificados no contexto da educação infantil, nos *tempospaços* como: brincadeiras, murais, cores das mochilas, lancheiras, nas aulas de Artes e Educação Física, na relação entre os sujeitos adultos - crianças e com as famílias.

A sexualidade, vislumbrada como pulsão de vida, como prazer e desejo pelo contato e toque, está presente em todo o desenvolvimento psicológico e físico dos indivíduos, manifestando-se a partir do seu nascimento, acompanhando-o até a sua morte. É importante, porém, que se pontue que a sexualidade vai para além do ato sexual em si, na medida em que é Para Foucault (1994), a sexualidade, especialmente a homossexualidade, estabelece modos de vida que vão muito além do ato sexual:

Penso que é isto o que torna “perturbadora” a homossexualidade: o modo de vida homossexual muito mais que o ato sexual mesmo. Imaginar um ato sexual que não seja conforme a lei ou a natureza, não é isso que inquieta as pessoas. Mas que indivíduos comecem a se amar: aí está o problema. A instituição é sacudida, intensidades afetivas a atravessam; ao mesmo tempo, a dominam e perturbam (FOUCAULT, 1994, p. 164).

Embora se trate de um tema bastante relevante para a vida das pessoas e o convívio social, parece que ele é pouco estudado, principalmente no que se refere às práticas educativas centradas na sexualidade infantil no ambiente escolar, por ser um assunto fortemente associado a crenças, tabus e preconceitos.

É esperado que nas instituições de educação infantil, na formação de professores sejam discutidas as questões associadas ao gênero e à sexualidade a partir de um enfoque sociocultural, ampliando, deste modo o sentido de que o currículo e suas práticas-teorias considerem a percepção de mundo da criança e a forma como as disputas em torno das questões de gênero e sexualidade se apresentam em sua cultura. Portanto, a educação infantil, a partir das informações, agenciamentos e experiências vividas, poderá produzir uma educação comprometida com a vida, a partir do diálogo com as crianças, sobre o que

concebem sobre gênero, sexo e sexualidade, as sensações, seus corpos, diferenças, medos, afetos, enfim, ter a voz das crianças como ponto de partida e ponto de chegada para o conhecimento sobre as questões de gênero e sexualidade (VIDAL, 2017).

Entretanto, é preciso que o educador busque ampliar suas redes de *conhecimentos-significações* sobre o tema, para ajudar as crianças nas suas dúvidas e dilemas, questionando as concepções que se têm cristalizados a esse respeito, considerando, especialmente, a experiência da própria criança.

Caso o educador não assuma atitude de problematização e questionamentos de suas opiniões, crenças e valores, tidas como verdades absolutas, dificilmente irá produzir práticas-teorias que possibilitaria a criança o desenvolvimento da autonomia necessária para criar as suas próprias redes de significações.

Em se tratando de gênero, orientação sexual e identidade de gênero, uma intelectual de referência, Judith Butler⁹ traz a seriedade e a leveza em um assunto importante, mostrando que a questão de gênero “não é um bicho de sete cabeças” como muitos pensam.

Butler (2015) questiona a crença de que certos comportamentos de gênero seriam naturais, ilustrando as maneiras pelas quais a performance¹⁰ aprendida de gênero (o que comumente associamos a feminilidade e masculinidade) é um ato, uma performatividade que nos é imposta pela heterossexualidade normativa.

[...] o gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero (BUTLER, 2015, p. 200).

Butler (2015), portanto, oferece o que ela mesma chama de “um uso mais radical da doutrina da constituição, que toma o agente social como um objeto, em vez de objeto de atos constitutivos”. A mesma autora questiona até que ponto podemos supor que um determinado indivíduo pode ser considerado como constituindo ele próprio; ela se

⁹ Judith Butler é uma filósofa pós-estruturalista estadunidense, uma das principais teóricas da questão contemporânea do feminismo, teoria *queer*, filosofia, política e ética. Ela é professora do departamento de retórica e literatura comparada da Universidade da Califórnia em Berkeley.

¹⁰ Performance tem como origem latina a palavra *formare*, que chega até nós como “formar, dar forma a, criar”. Por sua ligação com criar, seu uso no campo das artes é bastante amplo. Pode designar “espetáculo em que o artista atua com inteira liberdade e por conta própria, interpretando papel ou criações de sua própria autoria” e “atividade artística inspirada em formas de arte diversas” (FERREIRA, 2001).

pergunta em que medida nossos atos são determinados para nós, antes, pelo nosso lugar dentro da linguagem e da convenção.

Ela segue o pensamento pós-modernista e pós-estruturalista ao usar o termo sujeito (em vez de indivíduo ou pessoa) para sublinhar a natureza linguística de nossa posição dentro do que Jacques Lacan denomina a ordem simbólica, o sistema de signos e convenções que determina nossa percepção do que vemos como realidade. Ao contrário da representação teatral, Butler (1993) argumenta que não podemos nem mesmo assumir uma subjetividade estável que desempenhe vários papéis de gênero; ao contrário, é o próprio ato de realizar o gênero que constitui quem somos.

A identidade em si, para Butler (2015), é uma ilusão retroativamente criada por nossas performances, em oposição aos modelos teatrais ou fenomenológicos que levam o *self* com gênero a ser anterior aos seus atos. Trata-se de entender atos constitutivos não apenas como constituintes da identidade do ator, mas como constituindo essa identidade como uma ilusão convincente, um objeto de crença.

Essa crença (em identidades estáveis e diversidade de gênero) é, de fato, forçada por sanção social e tabu, de modo que nossa crença no comportamento natural é realmente o resultado de coações sutis e gritantes.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma conformadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2015, p. 13).

Um efeito de tais coerções é também a criação daquilo que não pode ser articulado, um domínio de corpos impensáveis, abjetos, inabaláveis que, através da abjeção pelo sujeito “normal” ajuda o sujeito a se constituir. Nesse sentido, a zona de inabitabilidade constituirá o limite definidor do domínio do sujeito, constituindo aquele lugar de temível identificação contra, que - e em virtude do qual - o domínio do sujeito circunscreverá sua própria reivindicação à autonomia e à vida.

Esse repúdio é necessário para que o sujeito estabeleça “uma identificação com o fantasma normativo do ‘sexo’”, mas, como o ato não é natural ou biológico de qualquer forma, Butler (2015) usa esse domínio abjeto para questionar e rearticular os próprios

termos da legitimidade e inteligibilidade simbólicas. Ao sublinhar a natureza artificial, proscrita e performativa da identidade de gênero, Butler (2015) procura perturbar a definição de gênero, desafiando o *status quo* a fim de lutar pelos direitos das identidades marginalizadas (especialmente a identidade gay e lésbica).

De fato, Butler (2015) chega ao ponto de argumentar que o gênero, como uma coisa natural objetiva, não existe, a realidade de gênero é performativa, o que significa, simplesmente, que é real apenas na medida em que é realizada.

Essa gênese, segundo Butler (2015), não é corpórea, mas performativa (veja o próximo módulo), de modo que o corpo se torna seu gênero apenas a partir de uma série de atos que são renovados, revisados e consolidados através do tempo. Ao ilustrar a natureza artificial, convencional e histórica da construção de gênero, a autora tenta criticar os pressupostos da heterossexualidade normativa: aquelas regras punitivas (sociais, familiares e legais) que nos forçam a conformar-se a padrões heterogêneos e hegemônicos de identidade.

O fato de a realidade do gênero ser criada mediante *performances* sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter *performativo* do gênero e as possibilidades *performativas* de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2015, p. 201).

Butler (2015) leva suas formulações ainda mais longe ao questionar a própria distinção entre gênero e sexo. No passado, as feministas faziam regularmente uma distinção entre o sexo corporal (os fatos corpóreos da nossa existência) e o gênero (as convenções sociais que determinam a diversidade existente entre masculinidade e feminilidade).

Não se trata, assim, de estabelecer um novo lugar, mas de aceitar permanecer na oscilação e de não sucumbir a esta “comodidade metodológica” que novamente estabiliza, ainda que em outro lugar, o que poderia haver de oscilante na proposição “nem feminino/nem masculino”. Novas identidades, por mais diversas e múltiplas que sejam, são fixações que eliminam o caráter contingente da performance de gênero (BUTLER, 2015, p. 199).

Tais feministas aceitaram o fato de que certas diferenças anatômicas existem entre homens e mulheres, mas apontaram como a maioria das convenções que determinam os comportamentos de homens e mulheres são, na verdade, construções sociais de gênero que pouco ou nada têm a ver com nosso corpo, sexo. Segundo as feministas tradicionais, o sexo é uma categoria biológica; gênero é uma categoria histórica. Desse modo, Butler

(2015) aponta que a nossa própria concepção da realidade é determinada pela linguagem, de modo que é impossível até mesmo pensar ou articular o sexo sem impor normas linguísticas, portanto, não há referência a um corpo puro que não seja, ao mesmo tempo, uma nova formação desse corpo, um corpo social.

O próprio ato de dizer algo sobre sexo acaba impondo normas culturais ou ideológicas, segundo Butler (2015), sexo se torna algo como uma ficção, talvez uma fantasia, retroativamente instalado em um site pré-linguístico para o qual não há acesso direto. No entanto, essa ficção é central para o estabelecimento da subjetividade e da sociedade humana, o que equivale dizer que, mesmo assim, tem efeitos materiais ou não precede nem segue o processo desse gênero, mas emerge apenas dentro e como a matriz das relações de gênero em si.

Essa produção linguística também não é estável, funcionando, como sempre, ao restabelecer fronteiras (e uma zona de abjeção) através dos atos performativos interminavelmente repetidos que nos marcam como um sexo ou outro. O sexo é assim desvelado não apenas como uma norma artificial, mas também como uma norma sujeita a mudanças. O projeto de Butler (2015), então, é citar a lei para reiterar e cooptar seu poder, expor a matriz heterossexual¹¹ e deslocar o efeito de sua necessidade.

Isso nos leva a pensar que a educação infantil pode ter papel fundamental na produção de gênero, ao desvelar a matriz heterossexual naturalizada na sociedade, pois esta instituição é marcada como um ambiente plural que promove a produção do conhecimento, no qual se consolidam aprendizados que formarão os sujeitos em seus ideais sobre si mesmos e sobre o mundo.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (MEC, 1997, p. 23).

¹¹ De acordo com Butler (2015), o termo “matriz heterossexual” designa a “[...] grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados” (BUTLER, 2015, p. 216). A autora utiliza esse termo a partir das noções de “contrato heterossexual”, de Monique Wittig, e de “heterossexualidade compulsória”, de Adrienne Rich.

Considerando-se, pois, tais apontamentos, vislumbra-se grande relevância na discussão de questões de gênero e de diversidade sexual no cotidiano da educação infantil em razão de se pensar este espaço como um lugar de promoção à cidadania, e do respeito aos direitos humanos. Tal afirmação tem o seu sentido a partir da crença de que se trata de instituição que nunca ostentou o título de lugar apenas de aprendizagem de conteúdos curriculares, tendo se apresentado sempre como sendo um dos locais onde ocorrem as primeiras interações sociais, a construção dos vínculos afetivos, as identificações sociais, os processos de significação e, principalmente, a produção de subjetividades (BUTLER, 2015).

Percebe-se, desta forma, que a educação escolar desempenha muito além de seu papel de garantir os saberes socialmente legitimados e autorizados, sendo por esta razão que se torna importante discutir este tema tão atual e necessário, buscando contribuir para o desenvolvimento de uma cultura plural e de respeito à diversidade dentro de seu sistema de ensino. Pensando nas possíveis manifestações da sexualidade presentes no cotidiano de crianças no contexto escolar é que surgem demandas voltadas à promoção de uma reflexão acerca do papel das práticas cotidianas na construção das concepções e identidades de gênero.

1.1 O conceito de gênero, a mulher e o povo LGBTQI+

Nesse capítulo, o propósito é destacar apontamentos sobre o conceito de gênero e as tratativas dispensadas à mulher e ao povo LGBTQI+ na literatura pesquisada. Inicialmente, sobre o conceito de gênero, cite-se que, de acordo com Toneli (2012), esse termo pode ser assim concebido:

Cunhado pelo feminismo anglo-saxão, a partir da chamada “segunda onda” do movimento feminista e em oposição a sexo, gênero pressupunha a forma como cada grupo cultural “dramatiza” o binarismo sexual, rechaçando a fatalidade da natureza. Nesse texto datado, Scott define o conceito de forma a incorporar a assimetria atribuída aos sexos e ao gênero, e, portanto, a noção de que as relações de gênero são relações de poder. Analisa, ainda, as principais tradições teóricas que trabalhavam com o conceito, mostrando seus limites e possibilidades. Pode-se afirmar que, na época, o próprio conceito de gênero mantinha alguns binarismos que criticava como o de natureza–cultura, uma vez que o gênero seria socialmente construído e o sexo corresponderia ao que é biologicamente dado (TONELI, 2012: p. 147).

Dessa forma, a seu ver, uma concepção de gênero estaria atrelada a uma construção social, ao passo que o sexo, termo muitas vezes utilizados como sinônimo daquele, está relacionado à determinação biológica – binômio homem, mulher.

O conceito de gênero encontra seu lugar se considerarmos que, segundo Schmidt (2004), o que marca a trajetória das mulheres ao longo da história humana são justamente os estigmas do sexo mais fraco que determinaram, por muito tempo, a condição da mulher na sociedade. Como aponta Khoury (2014), a história é um processo que envolve disputas entre forças sociais de interesses, valores e sentimentos. Porém, conforme citado por Nascimento (2001), o debate sobre homem e gênero nos permite:

[...] a oportunidade de se perceber os homens na sua pluralidade, com diversas possibilidades de exercício de masculinidade. Desta forma, homem e masculinidade se transformaram em homens e masculinidades para dar conta da diversidade da experiência humana. Assim, a masculinidade não se resume a um modelo hegemônico que se conecta a uma versão tradicional do patriarcado. (...) Portanto, *as masculinidades não são outorgadas, mas construídas enquanto experiência subjetiva e social que são*. Se elas são construídas social, cultural e historicamente, podem ser desconstruídas e reconstruídas ao longo da vida de um homem. (NASCIMENTO, 2001, p. 88).

Complementa ainda Saffioti (2004) no sentido de que, nesse binômio dominação-exploração da mulher, deve-se reconhecer a ambos os polos da relação determinada fatia de poder, mas que se registra, ao mesmo tempo, uma desigualdade, já que se atribui ao sexo feminino, invariavelmente, pequena parcela do poder, em meio a uma relação de subordinação.

Segundo dispõe a autora em sua obra, pode-se afirmar que as relações entre os sexos, tanto no espaço privado de um lar, como nos espaços públicos, nos quais ocorrem às relações civis, existem características que apontam para a existência de uma relação hierárquica de poder (SAFFIOTI, 2004).

Em tal hierarquia, a exclusão das mulheres e a desigualdade entre os gêneros se manifestam claramente, sendo explicadas a partir de diferenças biológicas, sexuais e físicas (SAFFIOTI, 2004). Talvez, a mais importante operacionalidade do conceito de gênero, independente de suas variações e questionamentos, seja nos levar a pensar a história e a organização social a partir desse viés. Portanto, a desigualdade, violência e opressão contra as mulheres, justificadas por marcadores sexuais que resultam das significações, classificações e hierarquizações dos corpos no contexto de relações de poder.

Nesse contexto, a construção sociocultural da identidade feminina, bem como a definição dos papéis que a ela foram atribuídos ao longo dos séculos como sendo uma figura submissa e passiva na relação que estabelece com o homem, fazem surgir, nesse contexto, o espaço que se mostra propício para que se contemple o exercício da opressão masculina (SAFFIOTI, 2004).

Isto posto, em Saffioti (2004), historicamente, é possível compreender o conceito de patriarcado a partir da concepção de um tipo hierárquico de relação que se mostra presente em todos os espaços sociais (público e privado), sendo caracterizado como relação de natureza de caráter civil e não privada.

Ainda sobre a questão do gênero, a perspectiva sexual, será abordada nessa parte da tese recorrendo-se a Stuart Hall (2015) e Guacira Lopes Louro (2011), estabelecendo-se um diálogo entre ambos para analisar questões relativas à interferência das relações de poder na diferença e na identidade. Deste modo, expondo os binarismos nos quais elas normalmente estão organizadas, dada a feição de fator cultural que é determinado pelos sistemas simbólicos que a integram. Tratam-se, tanto o racismo como o sexismo/machismo, de mecanismos de fabricação do outro como diferente e inferior, legitimando, com isso, concepções como inferiorização, opressão, exploração e hierarquias, mecanismos estes que se apresentam quase sempre embaralhados, enredados.

Limitando-se ao recorte de gênero e sexualidade proposto nessa tese, e apoiando-se em Louro (2011), pode-se afirmar que, historicamente, os sujeitos tomam consciência de seus próprios corpos quando se tem um investimento disciplinar sobre eles. Desse modo, de acordo com a autora, é a partir da representação que a diferença e a identidade passam a existir, ligando-se a sistemas de poder. Nesse contexto, ainda segundo Louro (2011), meninos e meninas convivem em um espaço social que, desde cedo, lhes ensina piadas, gestos e apelidos a serem atribuídos aos que não seguem padrões de gênero e sexualidade que são admitidos na cultura em que vivem.

Tendo assim pontuado, Louro (2011) expõe que nossos corpos constituem nossa própria identidade, recebendo significação e sendo alterados pela cultura continuamente. Para embasar a sua afirmação, expõe que, há décadas, a sexualidade não parecia assumir uma dimensão social, tratando-se, na verdade, de um assunto particular que eventualmente era confidenciado a um/a amigo/a próximo/a, dado o tabu estabelecido. Nesse sentido, ainda de acordo com Louro (2011), viver de forma plena a sua sexualidade

era tido como um privilégio da vida adulta, que seria partilhado tão somente com um parceiro do sexo oposto.

Atualmente, contudo, há um maior esforço de divulgação da vivência de prazeres corporais pelos meios de comunicação, reforçando, desse modo, a concepção de que os estudos sobre as relações históricas entre as relações de poder e o discurso sobre a sexualidade compõem o que se pode considerar como sendo um projeto circular, com mútua dependência. Nesse sentido, fronteiras e categorias sexuais, que foram tidas por muito tempo como universais e imutáveis, assumem novas configurações, sendo definidas por relações de caráter social, moldadas a partir de redes de poder da sociedade. É, portanto, a partir do reconhecimento dessa realidade que se pode conceber a sexualidade não apenas como uma questão pessoal; antes, conforme Louro (2011), ela é social e política. Porém, “mulher e política” continua sendo um tema tabu na sociedade brasileira. Apesar de sabermos que muitas mulheres lutaram, juntamente com homens, pela democratização do país, militando nos partidos de esquerda, sua recuperação histórica ainda está por ser realizada. “A divisão entre político e privado – entende-se como público o político – é a divisão entre masculino e feminino. O lugar do homem é no comando, na liderança, no mundo político. À mulher resta o privado, onde muitas vezes os homens também comandam” (COLLING, 1997, p. 10).

Sobre a divisão de papéis sociais segundo o gênero, ao se considerar especificamente o ambiente/espço escolar, que é o que se amolda como *locus* da presente pesquisa, tem-se que os corpos são “[...] ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos” (LOURO, 2011, p. 18) para produzir mulheres e homens “de verdade”. Tal concepção de posição social e gênero binário (homem/mulher) seria produzido pelo próprio meio social, tomando-se o protótipo de um homem “de verdade” como sendo um indivíduo controlado, ponderado, que se contém na expressão de seus desejos e sentimentos e com suposta maior capacidade de liderança. Em contrapartida, as mulheres “de verdade”, conforme Louro (2011), seriam caracterizadas por demonstrarem mais entusiasticamente suas emoções.

Desse modo, ao se analisar a norma estabelecida com predominância histórica no meio social, verifica-se uma criação que remete ao homem branco, de classe média, heterossexual, cristão e urbano. Tal estereótipo foi divulgado como padrão referencial para o homem, da mesma forma que a mulher teve a si atribuída representação como

sendo o “segundo sexo”. Já lésbicas e gays foram descritos como desviantes da norma heterossexual, caracterizados socialmente como “[...] antinaturais, peculiares e anormais” (LOURO, 2011, p. 19). Esse tipo de posicionamento somente contribui para corroborar a afirmação da existência de um preconceito profundamente arraigado nas sociedades contemporâneas.

Tratando o tema identidade à luz de Stuart Hall (2015), tem-se, na obra desse autor, que a “crise de identidade” (HALL, 2015, p. 9) é por ele tratada como um processo mais amplo de mudança. Na visão desse autor, o que provoca tal crise é um duplo deslocamento do indivíduo – descentração “[...] de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo” (HALL, 2015, p. 9).

Desse modo, de acordo com Hall (2015), o processo de transformação por ele referido representaria três concepções de identidade propostas pelo autor: o Sujeito do Iluminismo, cujo “centro” seria um núcleo interior, em uma concepção “individualista”; o Sujeito Sociológico, que, ao contrário do Sujeito do Iluminismo, não era mais centrado tão somente em seu interior, antes percebendo a importância dos valores culturais do meio em que ele se encontrava inserido; e o Sujeito pós-moderno, concepção adotada atualmente, segundo a qual o indivíduo não tem uma identidade fixa, assumindo-a de várias formas conforme o momento que vivencia.

Para Sanches (2009), a configuração das diferenças a partir de uma identidade hegemônica e deteriorada instauram um discurso regulatório binário, excluindo os sujeitos que não se enquadram nesse contexto identitário sexual heterossexual/homossexual. Nesse contexto, a produção da identidade sexual perpassa pela aceitação e negação de condutas e práticas culturais, portanto, a cristalização da heterossexualidade se dá no reconhecimento da existência homossexual para que logo após seja negada essa homossexualidade, é nesse processo identitário que o corpo assume diferenças hierarquizantes.

De um modo geral, tomando-se as concepções de Hall (2015), Louro (2011) e Sanches (2009), pode-se afirmar que o ato construtivo da sexualidade enquanto poder regulatório já desestabilizaria a ideia de igualdade entre os corpos. Ou seja, a teia cultural e social faz com que os sujeitos encontrem mecanismos de separação dos corpos a partir das limitações identitárias adquiridas através dos discursos.

Assim, as ações performativas das identidades sexuais conformariam os corpos como produtos marcados por um construto histórico e sociocultural. “[...] Na relação

corpo e sexualidade, as normas que produzem o poder são inseridas nos corpos como algo inexorável e inacessível, o corpo já nasce datado numa cultura e marcado pelo seu sexo” (SANCHES, 2009, p. 3).

O fato é que as relações sociais em relação à identidade sexual necessitam, ainda, ser educadas, já que facilmente se identificam parcelas de discriminação que são causadas pela não aceitação de novas identidades atualmente assumidas e construídas, que são diferentes dos padrões sociais ditos tradicionais. Em outras palavras, as relações entre sexualidade, representação, identidade e corpo estão entrelaçadas a partir das performances sociais dos gêneros.

De um modo geral, e, agora, considerando o objetivo dessa parte da tese, tem-se que o principal argumento para trazer essas concepções e discussões para o contexto escolar utilizado por Nilma Lino Gomes (2017) é no sentido de que, ao se articular a perspectiva antropológica com o campo educacional, torna-se possível discutir a escola enquanto *espaçotempo* que é marcado por representações, identidades, rituais, crenças e todo um universo simbólico. De igual forma, permite também que se contemple tanto o docente como o/a aluno/a enquanto sujeitos socioculturais, sexuados, que possuem pertinência racial. Desse modo, ainda de acordo com Gomes (2017), ignorar ou ocultar tal realidade faria com que a escola adotasse cada dia mais uma prática sexista, racista e excludente.

Desse modo, indo ao encontro do objeto de estudo nessa tese, dispõe a autora sobre a necessidade de reconhecimento das diferenças e disseminação do respeito a elas no âmbito da instituição escolar. Para Gomes (2017), reconhecer a diferença corresponde à demonstração de consciência que se tem sobre a alteridade, de modo que, ao se discutir relações raciais e de gênero presentes na vida dos docentes e do alunado, rompe-se com um discurso de caráter homogeneizante que insiste em pairar sobre a escola, reconhecendo o outro em sua diferença.

1.1.1 A questão do gênero no cenário internacional

Se nos concentrarmos na interconectividade do gênero e da sexualidade e assim pudermos evitar as exclusões e segregações que os preconceitos promovem, muitas

possibilidades na educação podem emergir para ajudar a melhorar o ambiente de aprendizagem dos estudantes LGBTQI+, assim como contribuir para que todos os outros questionem e se libertem de suas amarras. Espera-se que o direito à liberdade e à singularidade se estenda para a sociedade em geral. As escolas sempre foram um microcosmo da sociedade, uma vez que “[...] os problemas da sociedade entram na escola; eles não ficam de fora” (TIROZZI; URO, 1997, p. 248). Isso não é diferente na educação infantil.

No âmbito da política educacional, tanto a nível nacional como internacional, a dominação de gênero assume o significado de se atentar para a discriminação contra as mulheres. Internacionalmente, o Conselho Executivo da UNICEF, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou, em 1989, a convenção dos Direitos da Criança, elegeu as meninas (*girl childs*) como foco das prioridades para os anos 1990. No documento intitulado “*The girl child: an investment in the future*”, cuja primeira publicação ocorreu em 1990, parece ser o ponto de partida para essa política (ROSEMBERG, 2001).

Neste cenário, é possível identificar um modelo essencialista, centrado no indivíduo que nasceu pobre e mulher. Os argumentos utilizados vão no sentido de direcionar investimentos para a educação de meninas e de mulheres têm efeitos bastante significativos na sobrevivência infantil, bem como na redução da fertilidade, na produtividade econômica e na qualidade da vida. Nesse contexto, foram estabelecidas recomendações para a edição de políticas públicas, promovendo, nesse ínterim, melhorias nos indicadores estatísticos desagregados por sexo (ROSEMBERG, 2001). É a partir dessa matriz que se tem um estabelecimento, no âmbito internacional, de novas tratativas direcionadas à questão do gênero, que, como se pode perceber, eram centradas no gênero feminino.

Além da discussão de gênero explicitadas neste texto, sem pretensão de aprofundamento, trago algumas considerações sobre as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades, configurando aquilo que Gilliam define como “a grande teoria do esperma em nossa formação nacional”. Segundo Gilliam (1996), o papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional; a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida em um romance (GOMES, 1996; CARNEIRO, 2003).

O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e

funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (GOMES, 1996; RIBEIRO, 2016).

Para Henriques (2002), a adoção histórica de uma postura segregacionista produziu consequências nefastas em vários âmbitos da vida humana, inclusive na educacional. A herança que foi recebida, oriunda da desigualdade racial também é mencionada pelo autor como fator responsável pelo estabelecimento desse quadro, como se pode verificar no seguinte trecho: “[...] discriminações derivadas, em parte, no interior do sistema educacional, e outra derivada da herança da discriminação infligida às gerações dos pais dos estudantes” (HENRIQUES, 2002, p. 10).

Suarez e Bandeira (2002), a seu turno, adentram a outro nível de considerações, apontando a existência de ações e seus desdobramentos verificados a partir da constituição de um novo horizonte temático, que carece da elaboração de novos estudos na contemporaneidade, qual seja, o de violência de gênero e de raça. Conforme os autores, todas estas ações contribuíram para a elaboração de políticas públicas com maior consistência. Verifique-se, pois, que, na visão dos autores, as diferentes discussões sobre o gênero e seu impacto na vida de homens e mulheres negras devem ser consideradas para se realizar abordagem sobre temáticas correlatas à que defendida neste trabalho, analisando-se, do mesmo modo, o encargo que fora historicamente atribuído a indivíduos generificados diante da sociedade.

Tem-se, na concepção de Suarez e Bandeira (2002), uma diferenciada atribuição de atividades a homens e mulheres em razão do gênero, tão somente. A partir de tal concepção, regras e normas sociais foram criadas para a perpetuação desse ideal, o que se mostra bem presente nas sociedades até os dias de hoje.

A violência contra as mulheres marcou um grande período e ainda é um problema social. A violência baseada em gênero e raça contra as mulheres é uma forma de discriminação e uma violação de suas liberdades e direitos fundamentais. Inclui todos os atos de violência contra as mulheres que resultem ou possam resultar em danos ou sofrimento físico, sexual, psicológico ou econômico para as mulheres, incluindo ameaças

de tais atos, coerção ou privação arbitrária de liberdade, quer ocorram em público ou na vida privada.

De acordo com Bandeira (2014), a violência baseada em gênero inclui formas de violência, como violência em relacionamentos íntimos, violência sexual (incluindo estupro, agressão sexual e assédio), racial, violência psicológica e econômica, tráfico de mulheres, prostituição forçada, escravização e diferentes formas de práticas nocivas, como casamentos infantis e/ou forçados, mutilação genital feminina, crimes cometidos em nome da chamada honra, aborto forçado, gravidez forçada e esterilização forçada.

Tal violência é baseada em relações hierárquicas e desiguais de poder estrutural enraizadas em normas de gênero e raça relacionadas à cultura. Também revela a dominação na ordem simbólica e cultural, e muitas vezes se manifesta em violência direta. Essa definição destaca o fato de que a violência contra a mulher é baseada no gênero, tem como objetivo tornar mais visível o desequilíbrio do poder histórico entre mulheres e homens, e tenta capturar o padrão opressivo de controle coercitivo que priva as mulheres das liberdades fundamentais, mesmo na sociedade contemporânea (BANDEIRA, 2014).

Esta perspectiva pode ser constatada por Bandeira (2014, p. 456/457), em seu estudo intitulado “Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação”:

Em pleno século XXI, os assassinatos de mulheres continuam sendo praticados e têm aumentado, embora não sejam mais explicados oficialmente como crimes de honra. Paradoxalmente, não houve mudanças significativas em relação às razões que continuam a justificar formalmente a persistência da violência de gênero, ainda, centrando-se principalmente na argumentação de que a mulher não está cumprindo bem seus papéis de mãe, dona de casa e esposa por estar voltada ao trabalho, ao estudo ou envolvida com as redes sociais, entre outras.

O Brasil ainda é caracterizado por pensamentos machistas, racistas e misóginos que acabam interferindo no modo de agir e pensar de muitas pessoas, principalmente das mulheres, que se veem vítimas desse pensamento produzido socialmente por um discurso branco, burguês e heterossexista. Um exemplo disso é o caso da vereadora Marielle Franco, uma mulher forte, negra, que não tinha medo de lutar pelo que acreditava ser certo, mas, na verdade, foi mais uma vítima que ficou no sistema. Ela era uma jovem de muita resistência política, articulada, uma voz da mulher negra da favela, muito distante dos políticos masculinos, endinheirados, de meia-idade e brancos, heterossexuais, aos quais os brasileiros estão acostumados, em um país onde mais da metade da população é negra ou mestiça e feminina. Representou a renovação, se tornou militante depois que um

amigo foi morto por uma bala “perdida” em um tiroteio entre policiais e membros de gangues, e ingressou em um curso pré-universitário no Centro Maré de Estudos e Ação Solidária, conhecido como CEASM em Português. Aos 19 anos, ela engravidou e teve uma filha (CATRACA LIVRE, 2020).

Marielle lutou pelos direitos das mulheres, mães solteiras como ela, gays e moradores de favelas. Ela denunciou a violência infligida pela polícia carioca à comunidade enquanto eles lutam - e ocasionalmente conspiram - com as gangues do narcotráfico e outra força ativa nas ruas: as milícias não oficiais cujos membros incluem policiais e ex-policiais (CATRACA LIVRE, 2020). No entanto, é importante explicar que, as periferias (ou comunidades) não são compostas apenas de criminalidade, existem pessoas de bem e que desejam alcançar seus objetivos.

A morte de Marielle é prova de que o Brasil ainda é caracterizado como um país dividido e desigual, que enfrenta tempos difíceis. Economistas liberais culpam as políticas econômicas da ex-presidenta Dilma Rousseff, que controversamente sofreu um *impeachment* por quebrar as regras orçamentárias em meio a revelações de um esquema de corrupção envolvendo seu partido e seus aliados (TIBURI, 2017).

Desde a sua morte, o assassinato de Marielle dominou a imprensa brasileira e internacional e as mídias sociais como nunca fez na vida, forçando um debate sobre muitas das questões que defendeu: racismo e representação, direitos LGBTQI+ e violência contra as mulheres, os pobres e os negros.

O assassinato de Marielle também concentrou a atenção, como nunca antes, na “intervenção federal” decretada pelo presidente Temer um mês antes, na qual ele citava o aumento do crime como uma razão para colocar o exército no comando das forças policiais e prisões do estado do Rio de Janeiro. Franco atacou a intervenção e serviu em uma comissão do conselho para supervisioná-la (CAPORAL; LIMA, 2018).

Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo (GOMES, 1996). O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos

para a ação política feminista e anti-racista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira (RIBEIRO, 2016).

Esse novo olhar feminista e anti-racista, ao integrar em si tanto as tradições de luta do movimento negro como a tradição de luta do movimento de mulheres, afirma essa nova identidade política decorrente da condição específica do ser mulher negra. O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimentos negros e de mulheres do país. Enegrece de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro (CARNEIRO, 2011).

Enegrecer o movimento feminista brasileiro tem significado, concretamente, demarcar e instituir na agenda do movimento de mulheres o peso que a questão racial tem na configuração, por exemplo, das políticas demográficas, na caracterização da questão da violência contra a mulher pela introdução do conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas por metade da população feminina do país que não é branca; introduzir a discussão sobre as doenças étnicas/raciais ou as doenças com maior incidência sobre a população negra como questões fundamentais na formulação de políticas públicas na área de saúde; instituir a crítica aos mecanismos de seleção no mercado de trabalho como a “boa aparência”, que mantém as desigualdades e os privilégios entre as mulheres brancas e negras (GOMES, 1996).

Tem-se, ainda, estudado e atuado politicamente sobre os aspectos éticos e eugênicos colocados pelos avanços das pesquisas nas áreas de biotecnologia, em particular da engenharia genética. Um exemplo concreto refere-se, por exemplo, às questões de saúde e de população. Se, historicamente, as práticas genocidas tais como a violência policial, o extermínio de crianças negras, a ausência de políticas sociais que assegurem o exercício dos direitos básicos de cidadania têm sido objetos prioritários da ação política dos movimentos negros, os problemas colocados hoje pelos temas de saúde e de população nos situam num quadro talvez ainda mais alarmantes em relação aos processos de genocídio do povo negro no Brasil (CARNEIRO, 2003).

Para Bhabha (2013) os “limites” epistemológicos das ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes,

até dissidentes – são mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas.

Contudo, essa prática pode ser tomada mais como relação não consensual, com o emprego de violência e opressão, tanto física como sexual. Na verdade, ao se considerar o contexto brasileiro, tem-se que uma democratização social, como bem exposto por Bhabha (2013), nunca aconteceu efetivamente. Para o autor, o que houve nesse âmbito foram negociações que apontaram para a tensão entre diferenças socialmente produzidas em contextos de relações de poder-saber sobre o outro que nunca desapareceram ou sequer foram apaziguadas, criando-se um mito de democratização racial incompatível com a realidade da época.

Assim, na visão de Bhabha (2007), os híbridos seriam sempre uma ameaça, já que não são classificáveis nem tampouco desclassificáveis. Estariam mais para inclassificáveis, considerando-se que nunca se vivenciou, realmente, algo que se possa denominar democracia de gênero ou racial no Brasil. Nesse sentido, assim dispôs o autor:

Uma perspectiva “híbrida” não tolera mitos de hegemonia nacionalista ou imperialista usados para justificar a dominação ou a discriminação cultural ou racial. Estas ideias justificam práticas oportunistas de expansão política e territorial. A hibridez não é menos crítica quando se trata de grupos e comunidades que reclamam a sua própria autoridade social ou espiritual com os argumentos de que seus valores são fundacionais – verdadeiros para todos os tempos e lugares – e de que as suas crenças são fundamentais – não passíveis de interpretação e intolerantes para com o diálogo e a dissensão (BHABHA, 2007, p. 31).

Nesse mesmo sentido, importante é a menção a Lilia Schwarcz (2001), tem sido uma das autoras que engrossa o coro de críticas a esse mito. Ela nos apresenta dados censitários que contribuem para desmascarar a suposta democratização racial existente no Brasil Colônia, conduziu, ainda, uma pesquisa acerca da percepção dos/das brasileiros/as com relação ao racismo, tendo concluído que “[...] todo brasileiro parece se sentir uma ‘ilha de democracia racial’, cercado de racistas por todos os lados” (SCHWARCZ, 2001, p. 76).

A autora chega a fazer menção a um racismo à brasileira. Isso porque, quando da análise da mestiçagem de nosso povo, bem como de políticas de branqueamento que se seguiram à abolição da escravidão no início do século XX, lidou-se no país com diferenças na coloração da pele muito mais do que com diferenças de caráter racial, que

demarcaram desigualdades sociais reconhecidas na intimidade. Desse modo, para Schwarcz (2001), ainda que já se tenha desconstruído a concepção de raça do ponto de vista biológico, esse conceito segue como um poderoso elemento analítico e descritivo das relações sociais.

Nilma Lino Gomes (2012) dispõe justamente nesse sentido, ao sustentar que a raça é como se fosse uma espécie de construção social, que imprime marcas estruturais e estruturantes nas sociedades latino-americanas – especialmente, na brasileira. Para a autora, os movimentos negros, enquanto movimentos sociais, promoveram ao longo dos anos, pelas suas ações políticas, especialmente em prol da educação, uma reeducação da sociedade, do Estado e de si próprios, ampliando, com isso, o campo educacional acerca das relações étnico-raciais no Brasil, traçando, desse modo, um caminho que segue rumo à emancipação social.

A importância dessas questões para as populações consideradas descartáveis, como são os negros, e o crescente interesse dos organismos internacionais pelo controle do crescimento dessas populações, levou o movimento de mulheres negras a desenvolver uma perspectiva internacionalista de luta (GOMES, 1996). Essa visão internacionalista está promovendo a diversificação das temáticas, com o desenvolvimento de novos acordos e associações e a ampliação da cooperação interétnica (RIBEIRO, 2016).

Cresce ente as mulheres negras a consciência de que o processo de globalização, determinado pela ordem neoliberal que, entre outras coisas, acentua o processo de feminização da pobreza, coloca a necessidade de articulação e intervenção da sociedade civil a nível mundial. Essa nova consciência tem nos levado ao desenvolvimento de ações regionais no âmbito da América Latina, do Caribe, e com as mulheres negras dos países do primeiro mundo, além da participação crescente nos fóruns internacionais, nos quais governos e sociedade civil se defrontam e definem a inserção dos povos terceiro-mundistas no terceiro milênio (RIBEIRO, 2016).

Essa intervenção internacional, em especial nas conferências mundiais convocadas pela ONU a partir da década de 1990, tem nos permitido ampliar o debate sobre a questão racial a nível nacional e internacional e sensibilizar movimentos, governos e a ONU para a inclusão da perspectiva anti-racista e de respeito à diversidade em todos os seus temas. A partir dessa perspectiva, atuamos junto à Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, realizada no Cairo, em 1994, em relação à qual as mulheres negras operaram a partir da ideia de que, em tempos de difusão

do conceito de populações supérfluas, liberdade reprodutiva é essencial para as etnias discriminadas para barrar as políticas controladoras e racistas (CARNEIRO, 2003).

Assim, estivemos em Viena, na Conferência de Direitos Humanos, da qual saiu o compromisso sugerido pelo governo brasileiro, de realização de uma conferência mundial sobre racismo e outra sobre imigração, para antes do ano 2000. Atuamos no processo de preparação da Conferência de Beijing, durante o qual foi realizado um conjunto de ações através das quais é possível medir o crescimento da temática racial no movimento de mulheres do Brasil e no mundo. Vale destacar que a Conferência de Viena assumiu que os direitos da mulher são direitos humanos, o que está consubstanciado na Declaração e no Programa de Ação de Viena, que dão grande destaque à questão da mulher e pregam a sua plena participação, em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural nos níveis nacional, regional e internacional, e a erradicação de todas as formas de discriminação sexual, considerando-as objetivos prioritários da comunidade internacional (RIBEIRO, 2016).

Se a Declaração de Viena avança na compreensão da universalidade dos direitos humanos das mulheres, para as mulheres não brancas era fundamental uma referência explícita à violação dos direitos da mulher baseada na discriminação racial. Entendíamos que a Conferência de Beijing deveria fazer uma referência explícita à opressão sofrida por um contingente significativo de mulheres em função da origem étnica ou racial. Essas conferências mundiais se tornaram espaços importantes no processo de reorganização do mundo após a queda do muro de Berlim e constituem hoje fóruns de recomendações de políticas públicas para o mundo (RIBEIRO, 2016).

O Brasil se encontra, promovendo importantes melhorias em tais questões. Entrando no contexto de representatividade, no ano de 2019 a escola campeã do carnaval do Rio de Janeiro, Estação Primeira de Mangueira, trouxe um lindíssimo samba enredo que mostra a luta do povo pobre, do negro, do índio e da mulher:

Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
 Tem sangue retinto pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não está no retrato
 Brasil, o teu nome é Dandara
 E a tua cara é de cariri
 Não veio do céu
 Nem das mãos de Isabel
 A liberdade é um dragão no mar de Aracati
 Salve os caboclos de julho
 Quem foi de aço nos anos de chumbo

Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês (TRECHO DO SAMBA
ENREDO DA ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA, RETIRADO DO
G1, 2019).

Figura 1- Desfile da escola de samba carioca Estação Primeira de Mangueira 2019.



Foto: Mídia Ninja

Tal samba, ou melhor, tal letra, constitui outra narrativa sobre a história do Brasil, desinibilizando o papel das mulheres e dos negros e pondo em xeque o mito da passividade dessas populações e da democracia racial. Narrativas como essas desconhecidas por muitos, uma vez que, geralmente, nas escolas e nos livros didáticos aprendemos a “história” oficial, escrita pelos vencedores, isto é, homens brancos, estrangeiros, cristãos, heterossexuais, com acesso à cultura e lugar de fala. Tais narrativas oficiais que pretendem falar em nome do real e da verdade operam, como explica Certeau (2011), como palavras de ordem e como modo de subjetivação e inferiorização de mulheres, pobres, pretos e LGBTQI+. Por outro lado, assim como o enredo da Mangueira, outras histórias começam a ser contadas por mulheres, povos indígenas, negros e outros grupos que foram oprimidos, sendo levadas em conta, problematizando a história única e até mesmo o sucesso da colonização, no que diz respeito à anulação das culturas, crenças, valores, lutas, dignidade e modos de existência dos colonizados. Essas histórias nós encontramos nos estudos acadêmicos pós-coloniais, antirracistas e de gênero e sexualidade, na literatura, na música e em outras expressões artísticas e culturais cotidianas.

Atualmente, no Brasil, vivemos sob um governo que não só defende como incentiva políticas e práticas fascistas, elitistas, misóginas, racistas, LGBTfóbicas, entre outras práticas e políticas discriminatórias e segregacionistas, patrocinadas por

empresários e políticos e que remetem ao patriarcado colonial e ao mesmo tempo ao capitalismo contemporâneo. Essas práticas e políticas se valem, principalmente, de notícias falsas nas redes sociais, da violência contra essas populações nas ruas, da aliança com milicianos e da censura, entre tantas outras atitudes impensáveis no século XXI. A resistência, com menos poder de fogo, também vem acontecendo nas redes sociais, por meio de atividades que vão de debates a intervenções culturais. Diversas disputas são travadas nas lutas cotidianas com diferentes e contraditórios interesses, contra o comunismo, contra a destruição da natureza, por uma vida saudável, pela posse do corpo pelas mulheres, pela diversidade de gênero, pela liberação das drogas, pelo respeito às diferenças (MOSÉ, 2018).

Foi somente a partir das lutas cotidianas realizadas na base, com aqueles que tinham de lidar diretamente com isso, nas malhas mais finas dessas redes, que começamos a entender o que é o poder. Foi aí que apareceu a concretude que permitiu estas análises. Pensar o poder foi uma urgência do século XX, uma necessidade (MOSÉ, 2018, p. 45).

Mosé (2018) nos faz pensar que neste momento é necessário partir de um ponto, propor um começo. Qual o alvo da luta? Contra o que lutar?

A música “A carne”, autoria de Seu Jorge, Marcelo Yuca, Wilson Capellette e interpretada por Elza Soares (2018)¹², nos dá pistas sobre o que pensar.

A carne mais barata do mercado é a carne negra

Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos

Que fez e faz história
Segurando esse país no braço
O cabra aqui não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador é lento
Mas muito bem intencionado
E esse país
Vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado

Mas mesmo assim
Ainda guardo o direito
De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito

¹² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kQf717_0LLg

De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar

A carne mais barata do mercado é a carne negra

(Álbum do Cócix Até o Pescoço, Warner Chappell)

Ainda hoje, as mulheres são detidas de seus direitos e devem fazê-los cumprir, mas muitas ainda têm medo e acabam se deixando oprimir. Porém a violência de gênero¹³ não é sofrida apenas por mulheres (apesar de ainda ser grande parte das estatísticas do sistema), a comunidade LGBTQI+ tem sido cada vez mais agredida por sua orientação sexual e identidade de gênero quando essas são dissidentes do padrão hétero-cis-normativo. Saindo da esfera homem-mulher, adentra-se mui brevemente às questões que pesam sobre a comunidade LGBTQI+ acerca do gênero e da sexualidade.

Considera-se que neste cenário histórico, antropológico, político e social, as crianças negras, especialmente as meninas, estão suscetíveis à dupla discriminação: gênero e raça, desde a educação infantil. Muitas delas, têm experiências com a precariedade de vida de suas mães, das violências presentes em seus territórios e também, na instituição educacional. Como nosso foco é a criança e a educação infantil, trouxemos essa discussão, pensando os meninos e meninas, na Interseccionalidade com a raça.

1.2 Currículo, gênero, sexualidade e diversidade/diferença

O debate sobre o que seja o currículo e sua concepção é preciso para saber como defini-lo e identificar as teorias que o apoiam no contexto educacional. Primeiro, é necessário esclarecer que um currículo não é apenas um apanhado de conteúdos que foram organizados pela escola a partir das diretrizes governamentais, embora essa concepção ainda prevaleça em muitas políticas para a área. Muito mais do que isso, o seu processo de elaboração requer a concorrência de vários aspectos, como, por exemplo, de uma ou de mais teorias sobre a concepção do que seja o conhecimento escolar; o entendimento de que o currículo consiste no produto de um processo de conflito cultural estabelecido entre os diferentes grupos de educadores que o desenvolvem; e

¹³ A violência contra pessoas LGBT - lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros - são ações que podem ocorrer tanto pelas mãos de indivíduos ou grupos, como por parte da aplicação de leis governamentais visando às pessoas que contrariam as regras da heterocisnormatividade.

conhecimento dos processos de escolha por um determinado conteúdo em detrimento de outro, abrangendo, nesse âmbito, aspectos relacionados à disputa de poder por grupos. O currículo é, principalmente, o que é tecido com as operações de uso (CERTEAU, 1999) dessas prescrições, teorias, conteúdos, *espaçostempos*, encontros, experiências, crenças, valores, festas e todo tipo de atividade escolar.

Desse modo, para dar início aos apontamentos que se pretende lançar nessa parte do estudo, apresentam-se algumas definições de currículo para melhor entender as teorias expostas entre os educadores para a sua definição. A primeira ideia da qual se partirá é a de que o currículo tecido em cada escola com e apesar das diretrizes curriculares impostas a partir dos usos que delas fazem seus praticantes (CERTEAU, 1999), o que leva a cada ação pedagógica de sua cultura e à memória de outras escolas e de outros cotidianos em que vivem. É a partir deste cotidiano, atravessado por uma rede multifacetária de subjetividades, *saberesfazeres* e poderes que cada um refaz as histórias dos discentes e, também, dos docentes ali inseridos.

De outro lado, pode-se conceber ainda que o currículo de cada escola se enreda com outros, formando texturas que se diferem entre si, apresentando-se mais ou menos belas segundo as relações culturais que são mantidas, bem como ao tipo de memória que se cria da escola. Essa concepção está em convergência com a que foi apresentada por Silva (2010, p. 15), segundo quem “[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”.

Dessa forma, podemos vê-lo como um conjunto de conhecimentos ou assuntos que a criança deve superar no nível do ciclo educacional ou do método de ensino; o currículo como uma experiência que é recriada nos estudantes a partir do qual eles podem se desenvolver; o currículo enquanto habilidade e tarefa a dominar; o currículo enquanto programa que fornece vivências e conteúdos aos alunos para que estes possam contribuir e entregar melhorias à sociedade quanto a uma possível reconstrução.

Na visão de Silva (2010), é preciso que se compreenda o significado de teoria enquanto texto ou discurso político. Conforme o autor, uma proposta curricular seria um discurso ou texto político acerca do currículo pelo fato de apresentar intenções que são estabelecidas por certo grupo social. Então uma Teoria do Currículo, ou, ainda, um discurso formulado sobre o currículo, ainda que tenha a pretensão de simplesmente

descrevê-lo tal como ele é, a sua efetiva contribuição consiste na produção de uma noção acerca do que seja o currículo e uma indicação para o que ele vai ser.

A esse respeito, as denominadas “teorias do currículo”, como ocorre com as teorias educacionais com maior amplitude, possuem afirmações mil acerca de como devem ser as coisas. Nesse contexto, é preciso que se compreenda a produção das teorias do currículo nas/com as propostas curriculares, e qual a interferência disso na prática pedagógica.

Primeiramente, deve-se considerar que uma teoria tem por definição conceitos por ela aplicados para a concepção do que seja a realidade. Nesse sentido, os conceitos em uma linha teórica dirigiriam a atenção do pesquisador para determinados aspectos sem os quais não seria possível contemplá-los. Assim, há uma organização dos conceitos teóricos para a estruturação do modo de se vislumbrar o que seria a realidade (SILVA, 2010).

Na visão de Silva (2010), as teorias do currículo são caracterizadas pelos aspectos por elas enfatizados. Nesse contexto, são elas as seguintes: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas.

As Teorias Tradicionais são aquelas que enfatizam os objetivos, a eficiência, o planejamento, a organização-didática-metodologia e a aprendizagem-avaliação. São, pois, teorias consideradas desinteressadas, científicas e neutras (SILVA, 2010), que não refletem sobre os conhecimentos a serem ministrados, os quais são considerados como dados.

Já as Teorias Críticas enfatizam a ideologia, a hegemonia, a reprodução social e cultural, a resistência, o currículo oculto, a emancipação, a conscientização, as relações sociais de produção, o capitalismo, a concepção de classe social e o poder. Nesse contexto, a finalidade do currículo crítico seria o inverso da identificada para o currículo tradicional (SILVA, 2010).

Isso porque, enquanto esta última teria a tendência de naturalização dos acontecimentos, enquanto as perspectivas críticas buscam nos levar ao questionamento dos comportamentos e atitudes que se tem por naturais. Sendo assim, um currículo crítico entregaria uma concepção da realidade enquanto processo contínuo e mutante, com os seres humanos como agentes em condições de conduzir sua transformação da realidade. Nas Teorias Críticas, o currículo não teria a função de refletir determinada realidade, mas, sim, de pensar acerca da realidade social, já que tem os fatos e conhecimento social como produtos historicamente concebidos, o que ressalta a concepção de que eles poderiam ter

sido diferentes em determinado momento (SILVA, 2010). A questão que se coloca é: que conhecimentos ficaram de fora dos currículos e a quem interessa os conhecimentos que foram incluídos nele?

Para os teóricos críticos, não existiriam teorias desinteressadas, científicas e neutras, como para os adeptos das Teorias Tradicionais; ao contrário, toda teoria estaria implicada diretamente em relações de poder (SILVA, 2010).

As Teorias Pós-Críticas enfatizam o multiculturalismo, a sexualidade, a etnia, a raça, o gênero, a cultura, a representação, o poder e o saber, o discurso e a significação, a subjetividade, a diversidade/as, as diferenças, a alteridade e a identidade. No cenário nacional, as Teorias da linha Pós-Crítica têm poucas questões representativas nos currículos prescritos existentes. Ainda assim, elas existem, podendo ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), nos temas transversais (pluralidade cultural, consumo, trabalho, meio ambiente, orientação sexual, saúde e ética), bem como em certas produções literárias produzidas no campo do multiculturalismo (SILVA, 2010). No entanto, tais questões, para além das prescrições, estão presentes nos cotidianos dentro-fora das escolas e são instrumentos importantes para as problematizações a serem realizadas pelas/os professoras/res.

O que é político em relação à qualquer teoria é indagar qual conhecimento deve ser ensinado e justificar o porquê desses conhecimentos e não outros serem legitimados como conhecimentos escolares. Diante disso, surgem os seguintes questionamentos:

Quantas vezes, no cotidiano escolar, refletimos sobre Teorias de Currículo e sobre o Currículo?

Quando se elabora um planejamento bimestral, anual pensando na distribuição de conteúdos de forma crítica e/ou pós-crítica?

A partir daí, podemos afirmar que, tal como defendido por Silva (2010), o ponto de partida para a construção do conteúdo curricular deve ser o aluno concreto, razão pela qual todos os aspectos a ele relacionados devem ser contemplados, o que abre espaço para discussão, a partir da Teoria Pós-Crítica, de aspectos relacionados à onda conservadora, ao BNCC e à ideologia da escola sem partido e aos planos de educação.

O fato é que somos todos diversos. Mesmo que pontos de nossa biologia sejam comuns aos outros, a experiência vivenciada sobre o corpo é de fato bem singular para cada um. A imagem apresentada de nossos corpos pode ser utilizada para nos distinguir, seja pela própria anatomia ou pelas características físicas que trazemos que, de certo

modo, nos classificam desde o nosso nascimento ou até antes dele, através dos exames de ultrassom feitos nas gestantes. Dessa forma, o corpo, seus sentidos e possibilidades, também são produções culturais.

Nossa anatomia não faz parte de nossas escolhas. A mesma se configura a partir da terceira semana de gestação e, posteriormente, conforme a classificação dos órgãos genitais, resultado de operação de poder no contexto de uma constelação de relações de forças, nos é atribuído a qual sexo pertencemos.

A generificação, associada ao sexo dito biológico, é compulsória, com o propósito que nos adaptamos às perspectivas dos modelos de comportamento de acordo com as representações sociais de cada um. Desta forma, o que convencionalmente chamamos de sexo biológico é, na verdade, uma criação cultural que resulta de uma classificação do corpo a partir dos órgãos genitais e que cria duas categorias de pessoas: machos e fêmeas, homens e mulheres.

Alguns outros aspectos de nossos corpos também operam como marcadores sociais de diferenciação, como a cor da pele e as capacidades físicas e mentais. Todas essas produções de categorias de pessoas não produzem oposições binárias com valores simétricos, mas sim, assimetrias, hierarquizações e desigualdades, visando à subalternização de uns pelos outros.

Mas, e nos casos em que o sujeito não consegue se identificar com o sexo-gênero a si atribuído, vendo-se em uma situação fática em que os padrões sociais que são estabelecidos para cada sexo não mostram compatibilidade com as vontades e os desejos do indivíduo?

A esse respeito, Michel de Certeau apresenta uma primeira afirmação sobre o corpo, no sentido de que ele se configura como uma espécie de “ficção”, na medida em que revela uma produção de sentidos que catalisa um efeito de realidade, metaforizando as luzes reais que norteiam a vida social (CERTEAU, 1999). Veja-se:

Deste corpo fugidio e disseminado, embora controlado, cada grupo tem necessidade de ter referências e imagens que tenham valor topográfico e canônico. São representações substitutivas – ‘ficções’ de corpos, se ao termo ‘ficção’ for dado o sentido de produção. Esses sucedâneos têm a dupla função de representar o corpo por meio de citações (fragmentos representativos) e de normalizá-lo com a ajuda de modelos. Eles têm um papel análogo àquele dos ‘exemplos’, que, em uma gramática, fornecem igualmente representações fragmentárias da língua e de modelos para seu bom uso (CERTEAU, 1999. p. 408).

Acerca da percepção de Certeau (1999), teria destacado a cidade como um espaço ou corpo habitado, extrapolando-se continuamente a “ordem” estabelecida, considerada em sua representação cartográfica-arquitetural, veja-se o seguinte trecho, retirado da obra de Nogueira (2012):

Se retomarmos Michel de Certeau, poderíamos localizar esse conhecimento nos usos e apropriações constituídos no e pelo movimento [...] O corpo, ainda que comporte sempre inventividade e seja capaz de inscrever plasticidade mesmo em ambientes blindados, é marcado pelo espaço, pela reprodução social do espaço. O espaço, ainda que nunca esteja acabado, adquire diferentes sentidos de acordo com os modos de corporar que se lançam sobre ele. Assim, o que é feito dos espaços públicos da cidade impacta o corpo. [...] Em qualquer uma das densidades possíveis da conexão espacial (que sempre simbólica) público/privado, há sempre impactos aos modos de subjetivação. Por isso, a produção dos espaços privados, em sua conexão gradual aos espaços públicos, condiciona a experiência corpo-subjetivação (NOGUEIRA, 2012, p. 7).

De fato, nossa sociedade adquiriu ao longo do tempo uma ordem binária de conhecimento das coisas, na qual uma se opõe e exclui a outra, de modo que as divisões estabelecidas assumiram uma ordem natural.

Pierre Bordieu (2011) atentou para as condições sociais das divisões binárias, especialmente na divisão socialmente construída dos sexos, em que adquirem o sentimento de legitimidade pela dominação histórica dos homens sobre as mulheres, bem como pela divisão social do trabalho, com a atribuição, para cada sexo, de atividades específicas. Considera que:

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social (BORDIEU, 2011, p. 20).

De acordo com, a diversidade/diferença presente no corpo entre os sexos serve como justificativa natural para a divergência que é construída socialmente, dando-se, com o tempo, uma espécie de naturalização da noção que se tem estabelecida sobre o sexo como algo que é inato ao ser humano (BORDIEU, 2011).

É necessário esclarecer o conceito de gênero, que, de acordo com Schmidt (2004, p. 18), deve ser concebido como termo que incluiria dois significados distintos, estando relacionado à concepção de um instrumento utilizado “[...] para reivindicar certo terreno de definição, para insistir sobre a inadequação das teorias existentes em explicar as desigualdades persistentes entre as mulheres e os homens”, bem como um movimento de

saída, de expansão das fronteiras da crítica feminista, cujos paradigmas já não davam conta das demandas colocadas pelos embates vividos tanto nos enfrentamentos teóricos quanto nas disputas políticas travadas pelas feministas. O gênero é, pois, uma porta que se abre, de saída da casa matriarcal em direção ao mundo, rompendo, assim com as relações de poder na sociedade (SCHMIDT, 2004).

Segundo Foucault (2014), o poder afeta todas as relações em uma sociedade de forma tênue e não fragmentada. O poder moderno é disciplinar, o que significa que se trata de uma forma mais sofisticada, embora sendo repressivo, é mais produtivo, mascarando as relações de poder e subjetivação. Em sua obra, Foucault constata como seres humanos são constituídos como sujeitos de discurso de saber, articulados e sofisticados. Conclui-se que a construção de poder pressupõe um saber e vice-versa. A esse respeito:

A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 2014, p. 32).

O espaço da educação infantil, também, torna-se um desses dispositivos institucionais, que enfrenta os problemas da sexualidade dos sujeitos, sendo, nessa direção, igualmente responsável pela produção de corpos sexualizados e de gênero, produção esta que se daria em meio a forças desiguais estabelecidas nas relações de poder. Nesse sentido, uma sociedade que seja hegemonicamente cristã, cisgênera, heterossexual, masculina, branca e normativa denomina aqueles que não compartilham tais atributos como diferentes, excluídos de suas práticas e currículos e grupos sociais, articulando-os em diferentes dimensões, tais como de classe, geração, etnia, raça, gênero, dentre outras.

1.2.1 Contextualização do tema no cenário político brasileiro: Onda conservadora: BNCC¹⁴, escola sem partido e planos de educação

Após a experiência de 13 anos de governos marcadamente por políticas de inclusão social, num contexto de profunda crise do capitalismo com impactos sobre a economia brasileira, principalmente, a partir de 2014, a saída encontrada pela burguesia foi o gradativo fechamento do regime sem uma ruptura aberta ou uma virada à direita, mantendo certa aparência de legalidade, ainda que tenha operado um golpe. O *impeachment* carregou essa capa da legalidade, do ponto de vista jurídico, porque está previsto na Constituição Federal Brasileira. Nesse caso, constituiria um instrumento da democracia burguesa.

Contudo, com o impedimento da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff, em agosto de 2016, o país entrou em um clima de retrocessos políticos e econômicos e de reorganização das políticas à luz do mercado e dos princípios neoliberais. O *impeachment*, que pode ser interpretado como um novo tipo de golpe de Estado que assolou o Brasil e se desenvolveu em outros países da América Latina, a partir da segunda década dos anos 2000, é marcado por uma reorientação neoliberal das políticas, na qual questões de gênero, diversidade sexual, raça, juventude e direitos humanos, as leis trabalhistas, a previdência social, a garantia do emprego têm sido drasticamente negadas e vários direitos conquistados pelos brasileiros e brasileiras, desde a década do século XX, passaram a ser ameaçados. (SANTOS, 2017, p. 113)

Politicamente, contudo, o *impeachment* da ex-presidenta Dilma significou uma ruptura da burguesia com o projeto de colaboração de classes, num contexto de crise econômica que não permitia mais ao reformismo petista continuar aplicando uma política de concessões à classe trabalhadora, característica do período anterior sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva – Lula (2003-2011). Políticas como redução do desemprego a taxas menores àquelas da década de 1990, recuperação relativa do salário médio, elevação real do salário mínimo acima da inflação, ampliação dos benefícios do Programa Bolsa Família etc., concessões estas que só foram possíveis porque o governo Lula se beneficiou de uma conjuntura internacional favorável, todavia, efêmera.

Um dos principais legados da primeira presidenta mulher do Brasil, Dilma Rousseff, que beneficiou a população LGBTQI+ foi a decisão da Suprema Corte brasileira que levou à legalização do casamento homossexual, ambos em 2011.

¹⁴ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. Aprovada em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017.

Legislação que representou um marco na história do gênero e da sexualidade na nossa sociedade.

Observamos que esses avanços contrastam com o clima político que produziu o *impeachment* de Rousseff em 2016, quando a votação no Congresso Nacional Brasileiro, foi pontuada por insultos homofóbicos e, como muitas feministas brasileiras apontaram, as críticas a Dilma estavam repletas de misoginia. Sucessor da presidenta Dilma, Michel Temer¹⁵ (MDB)¹⁶ sinalizou o retorno de seu governo a estruturas mais antigas de domínio político, eliminando ministérios dedicados à inclusão social e nomeando um gabinete composto inteiramente por homens brancos, alguns dos quais foram acusados de crimes mais sérios do que Rousseff. (PAZ, 2019).

O *impeachment* de Dilma marcou um ponto de partida da ênfase na justiça social que era a marca registrada das administrações esquerdistas que chegaram ao poder em 2003. Esses governos fizeram progressos significativos em direção à igualdade de gênero e aos direitos sexuais, acelerando processos legais iniciados em meados da década de 1980, quando uma multidão de movimentos sociais moldou o retorno do Brasil à democracia, após uma ditadura militar de vinte e um anos.

Se tem uma coisa que o Brasil não precisa é de moral cristã e ordem militar. Tudo o que a gente teve até hoje é porrada e missa. E a gente é a prova viva do fracasso de ambos. Ninguém no Brasil nunca fez merda em nome do Capeta, da Maconha ou da sacanagem. Toda vez que mataram, escravizaram e torturaram no Brasil foi em nome de Deus, da Pátria e da Família (DUVIVIER, 2018, p. 5).

Já durante o governo Dilma (2011-2016), o país começou a enfrentar de forma mais intensa os efeitos da crise mundial aberta em 2007/2008 e, dessa forma, o governo passa a sofrer mais pressão para realizar a qualquer custo o ajuste fiscal, tornando-se cada vez mais fragilizado porque não consegue responder as exigências do capital rentista. Ao governo, caberia a tarefa de não apenas conservar os lucros, mas ampliá-los numa situação de crise econômica.

Para tanto, o governo foi desarticulando o consentimento dos subalternos construído no período anterior de estabilidade econômica por meio das políticas compensatórias. Nesse sentido, o golpe parlamentar tinha como finalidade dar prosseguimento ao ajuste fiscal e aniquilar as concessões, mas também as conquistas de períodos históricos anteriores, revelando o caráter conservador da burguesia brasileira

¹⁵ Governou o Brasil após o Golpe de 2016 até 2018.

¹⁶ Movimento Democrático Brasileiro.

que se explicita de forma aguda em momentos de crise econômica (GRAZZIOTIN, 2018).

Da análise da situação política brasileira pós-golpe, defende-se a tese de que estaríamos sob um regime novo, o da democracia blindada, parte constitutiva do projeto neoliberal de gestão do Estado burguês, mas que caracterizaria, por adotar procedimentos de blindagem das conquistas populares de forma a garantir o êxito da implantação das contrarreformas, de medidas extremamente impopulares como soluções fatalistas, ou seja, como únicas soluções possíveis.

Nesse contexto, os elementos que constituem um núcleo ideológico reacionário nesse período seriam os seguintes: anticomunismo, ultranacionalismo, antipolítica, militarismo, armamentismo, culto da violência, mitificação do líder, misoginia, racismo, LGBTfobia, criação sistemática de inimigos, disseminação do ódio aos direitos humanos.

Outro elemento de análise do caráter do governo Bolsonaro está circundado nas chamadas ditaduras de Terror de Estado, que assolaram parte da América Latina nos anos 1960 e 1970, pela forte presença militar nos principais cargos do governo e a disseminação de uma ideologia do ódio que marca o bolsonarismo, caracterizando-se na realidade brasileira a existência de uma democracia autoritária, constituída pelo gradativo fechamento do regime sem uma ruptura aberta, com uma preocupação significativa em manter a aparência de legalidade. Tal processo seria marcado pela progressiva restrição das liberdades sem uma ruptura política aberta.

Tais concepções abrem espaço para apontamentos sobre o significativo crescimento, nos últimos anos, de publicações brasileiras ligadas ao conservadorismo, seguindo linha formulada por Edmund Burke, bem como defensores do liberalismo, que passaram a se identificar, também, com algumas ideias do conservadorismo. Assim, atualmente, a noção de conservadorismo geralmente é associada às posições contrárias às pautas da esquerda, assim como, é tido como conservador o indivíduo ou grupo político contrário, por exemplo, à luta pela universalização dos direitos e às demandas pela radicalização da democracia.

Diante de tais apontamentos, para se fazer menção à onda conservadora especificamente na política educacional brasileira, analisando-a à luz dos ensinamentos de Silva (2010), é preciso que se compreenda, inicialmente, as origens de seu estabelecimento, e as ideologias a ela circundantes nessa área.

O movimento que se autodenominou Escola sem Partido (ESP) tem a sua origem em 2004 como sendo uma “[...] iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020). Inicialmente, sua principal estratégia foi a judicialização da relação travada entre alunos e professores, seguindo-se a uma atitude de pressionar as assembleias municipais e estaduais a aprovarem projetos de leis que buscassem legitimar as suas ideias, processo este que veio se intensificando.

Em decorrência dessa ação, a partir de 2015 e 2016, respectivamente, foram elaborados projetos de lei alterando o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/2016), passando-se a nela incluir um “Programa Escola Sem Partido” (BRASIL, 2015; 2016). O vínculo estabelecido entre os projetos e o movimento são explicitados no texto dos próprios projetos de lei, que apostam em um antagonismo na relação entre alunos, professores e pais, estimulando-se as secretarias de educação, em ambos os projetos, a criarem “[...] um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato” (BRASIL, 2015; 2016).

Muito embora não seja possível afirmar que houve interferência direta do Escola Sem Partido (ESP) em sua elaboração, a presença do movimento nos debates vem se intensificando. Isso é percebido até mesmo na agenda criada pelo próprio movimento para si, que aponta para o “combate a uma mentalidade progressista, favorável ao PT que auxiliou a manutenção deles no poder”, à “desqualifica(ção) (d)a religião, e “à naturaliza(ção) (d)o comportamento homossexual” (FRIGOTTO, 2017). Pode-se, pois, afirmar que se trata este de um movimento com estrutura conservadora, cujo propósito é mobilizar princípios religiosos, promovendo a defesa da família em seus moldes tradicionais, opondo-se a partidos de esquerda, que têm origem popular.

Para entrar nas considerações previstas para esta parte do estudo, é importante lembrar que as articulações políticas para a definição de uma base comum para o currículo são responsáveis não apenas por propor um currículo nacional, mas também por criar sua própria necessidade. Assim, em um nível ainda mais profundo, a naturalização dessa necessidade repousa e ajuda a dar sentido ao currículo, limitando a multiplicidade contida no termo em Silva (2010).

Embora no Brasil o debate sobre esse tema seja antigo, há, nas recentes articulações que produziram as duas versões do documento denominado BNCC,

produtivas reiteraões de tantas outras articulaões realizadas ao longo de muitos anos, envolvendo demandas de múltiplos atores sociais, como, por exemplo, nas reivindicaões que disputavam espaço no processo político que faziam a ideia de que era necessária uma base comum, integrando-a no Plano Nacional de Educaão (PNE), e que atuavam com vigor nos primeiros movimentos de redaão do BNCC.

Portanto, no estudo das políticas educacionais, é possível mapear as redes de governança que envolvem os agentes públicos e privados envolvidos nessa tarefa: Ministério da Educaão e Cultura – MEC, União Nacional dos Diretores Municipais de Educaão (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educaão (CONSED), movimentos acadêmicos e sociais, além de outros movimentos como “Todos pela Educaão”, grupos educacionais privados como Centro de Estudos e Pesquisas em Educaão, Cultura e Aão Comunitária (CENPEC), Fundação Victor Civita, Instituto Ayrton Senna e fundações ligadas a empresas como Natura, Gerdau, Itaú e, principalmente, a Fundação Lemann.

Assim, podemos verificar, a partir disso, o que Ball (2012) chamou de “[...] acordo político do pós-estado da Providência” (BALL, 2012, p. 5), indicando uma realidade factual na qual se vive um reterritorializaão de políticas que cria “comunidades políticas” descentralizadas (BALL, 2012, p. 5). Nesse contexto, o que temos é que o cerne estável das articulaões dessas comunidades é o antagonismo e, ao mesmo tempo, a dependência entre Estado e mercado, que produz “novas narrativas sobre o que conta como boa política” (BALL, 2012, p. 6).

À luz dessas notas, analisando a elaboraão da política educacional brasileira, nota-se que a estrutura significativa da base curricular comum / qualidade da educaão tem funcionado como um aglutinador de demandas de diferentes comunidades políticas. Tal aglutinaão foi possibilitada pela expulsão da imprevisibilidade do plano escolar, que funcionaria como exterior hegemonzante da estrutura básica / de qualidade.

Considerando a concepção de cotidiano, do ponto de vista da teoria pós-crítica de Silva (2010), também podemos relacionar essa imprevisibilidade com o cotidiano escolar, atravessado, por assim dizer, das demandas de grupos minoritários nos currículos criados na sociedade.

Tais percepções ficam muito claras pela leitura das versões da BNCC (BRASIL, 2015), bem como das versões preliminares que não foram amplamente divulgadas (BRASIL, 2014), é possível identificar que, na luta pelo sentido do subjacente articulados

mostram mais uma vez certo antagonismo entre duas concepções: de responsabilidade, sob uma perspectiva neoliberal, e de justiça federal, sob um olhar crítico (BALL, 2012).

Analisando as versões do BNCC, verifica-se que, na segunda, esses direitos adquirem maior centralidade e sua definição explícita, em relação à primeira versão, um deslocamento do maior compromisso do texto com as demandas críticas de justiça social. Vários são os exemplos dessa mudança, como a utilização do termo “cidadania”: “A educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2016, p. 26). Diversidade, inclusão, direitos humanos também se alternam na caracterização dos direitos de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto que pode ser reconhecido é que o próprio conhecimento tem sido defendido por demandas críticas de justiça social, não se choca com o instrumentalismo das demandas de responsabilidade. Pode-se supor que isso ocorra porque as demandas críticas por justiça social, ao se projetar um sujeito abstrato, acabam explorando o conhecimento.

Assim, embora o significante “objetivo” concretize as demandas neoliberais por responsabilidade, ele se fortalece em sua luta pela hegemonia pelas demandas por justiça social. Assim, o jogo político entre as demandas críticas por justiça social e as demandas neoliberais por *accountability* enuncia as distâncias e aproximações entre elas (FREITAS, 2018).

Diante disso, o movimento apresentou novas reclamações contra o BNCC, especialmente no que se refere ao órgão competente para sua homologação e no que se refere ao seu conteúdo, mais especificamente, aos objetivos educacionais e de aprendizagem, questionando a competência do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do MEC para definir a BNCC, argumentando que a organização do documento sobre direitos de aprendizagem, amparado na lei que instituiu o PNE, é uma invasão de competências, defendendo a alteração da aprovação da BNCC do CNE pelo Congresso Nacional (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

De outro lado, deve-se notar que, mesmo que os direitos de aprender e de ensinar se baseiem em uma noção abstrata de matéria, tanto na defesa de um cidadão genérico de direito, quanto na leitura de uma cidadania consumidora, esse significante ainda é o espaço privilegiado por demandas críticas de justiça social. Assim, o ataque frontal e central do ESP aos direitos, no sentido de reduzir o BNCC a um conjunto de conteúdos a

serem ensinados, potencialmente desloca o jogo político no sentido de fortalecer as demandas neoliberais por *accountability*.

No que se refere especificamente aos objetivos de ensino e aprendizagem, os pedidos da ala conservadora podem resumir-se, sem prejuízo dos argumentos levantados, em alguns pontos, pautando-se a defesa de tais demandas em uma série de exemplos de uma pretensa doutrinação que seria produzida a partir do currículo, com o apoio da “[...] burocracia do MEC e das secretarias de educação” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020), bem como da mídia. São eles os seguintes:

1. **“Em prol da separação entre espaço público e privado, transferindo a educação para o espaço privado da família, a quem caberia toda a formação moral e ética das crianças. O espaço público da escola é destinado ao aprendizado de conteúdos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020) (Esquema 1).**

Esquema 1 – Política defendida pela Escola Sem Partido

| |
|---|
| <p>Vamos deixar de utilizar o termo educação ao nos referirmos ao ensino?</p> <p>Educação = Valores morais → Pais, Família.</p> <p>Ensino/Instrução = Conhecimentos e Habilidades → Professor, Escola</p> |
|---|

Fonte: Escola Sem Partido, 2020

Este objetivo parte da ideia de que educar é promover sentimentos e hábitos na pessoa que tornem possível a sua adaptação ao meio em que vive. Perante isso, a educação estaria subordinada à tarefa de entregar habilidades e proporcionar que possibilitem o sustento da pessoa.

2. **“Contra o viés ideológico de esquerda que sustentaria o documento apresentado à consulta pública” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).**

Não podemos ser ingênuos. Há um pensamento hegemônico da esquerda nas universidades e foram essas pessoas que majoritariamente construíram esse documento.

É possível inferir a hegemonia da epistemologia marxista e do método crítico-cultural não somente na parte das ciências humanas, mas até mesmo nas chamadas ciências duras, até na matemática, em química, em física, em biologia. Quais as intenções políticas e as consequências para o nosso futuro democrático como resultado dessa escolha? (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

3. **“Contra a diversidade cultural nos currículos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).**

O último desabamento foi provocado pela proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dias atrás, o historiador Marco Antonio Villa demonstrou, em artigo publicado no jornal O Globo, que, se a proposta do MEC for aprovada, os estudantes brasileiros que quiserem aprender alguma coisa sobre o antigo Egito, a Mesopotâmia e a Grécia; o Império Romano e o nascimento

do cristianismo; a Idade Média, o Renascimento, a Revolução Industrial e até mesmo a Revolução Francesa serão obrigados a se virar por conta própria. Na sala de aula, terão de estudar os mundos ameríndios, africanos e afrobrasileiros; interpretar os movimentos sociais negros e quilombolas; valorizar e promover o respeito às culturas africanas e afroamericanas. É um assombro (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

4. “Contra a ideologia de gênero nos currículos” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

Menos comentada, mas não menos importante, é a presença da famigerada ideologia de gênero. Como já se adivinhava, a perspectiva de gênero — cuja inclusão, nos planos de educação, foi rejeitada de maneira veemente pela quase totalidade das nossas casas legislativas — atravessa toda a proposta do MEC (ESCOLA SEM PARTIDO, 2020).

Tal conjunto de demandas conservadoras pautadas pelo movimento do ESP quanto ao conteúdo integrante da BNCC parece cuidar tão somente de apontar o que deve ser excluído do currículo do que o deve integrá-lo, em uma perspectiva de escola inclusiva. Pontue-se, ainda, que todas as exclusões propostas são relativas a demandas político-partidárias, de sexualidade, gênero e raciais, podendo afetar a conquista de algum espaço pelos grupos minoritários – de sexualidade, gênero e raça – construído historicamente.

O atual cenário vislumbrado na sociedade brasileira tem despertado o debate de diversas e múltiplas questões atravessadas nas vivências cotidianas. A facilidade no acesso à informação, decorrente da grande modernização e evolução dos meios de comunicação e tecnologias digitais, proporciona a qualquer um que tenha um computador ou um *smartphone* com acesso à internet, conseguir obter um rápido panorama acerca das questões importantes de âmbito local, nacional ou mundial, em pequenas frações de segundos, nas suas próprias mãos.

Vivemos em uma sociedade que, por meio da dialética da identidade, se produz machismo, racismo, sexismo, homofobia, xenofobia...Uma sociedade que, em meio a relações de força e operações de poder, classifica os indivíduos a partir de alguns marcadores como cor da pele, genitália, orientação sexual, pelo que veste, fala, a região onde mora, pelo que faz e até por seu pacto ou não com o sagrado, com o divino. As diferenças categorizadas e fixadas “nos diferentes”, são constantemente produzidas no contexto das relações cotidianas e microfísicas de poder, muito embora silenciadas.

Entendo a diversidade/diferença como processo de expansão da vida e de criação de nossa existência individual e coletiva, ainda que esse processo muitas vezes seja negado, deslegitimado ou contido pelas práticas sociais que se propõem a formatizar a existência, padronizar os modos de estar no mundo, disciplinar e normalizar as subjetividades e operações produtoras de significados.

[...] o tabu da homossexualidade é um dos mais sólidos ferrolhos morais das sociedades pós-industriais, com base em novos e velhos argumentos. Além de ser inútil para a reprodução da espécie, a prática homossexual solaparia a família [...] e seus padrões ideológicos [...] (TREVISAN, 2018, p. 19).

As diferentes configurações de família no Brasil vêm conferindo, nos últimos anos, a tônica necessária para abordagem de uma importante questão no cotidiano escolar, qual seja, a de gênero. A sexualidade também vem sendo constantemente suscitada, havendo atualmente, por exemplo, mais discussões sobre pessoas assexuais, que são indiferentes à prática sexual e não possuem a atração sexual por nenhum gênero.

É possível observar, na mesma sociedade, a coexistência de diferentes arranjos, incluindo modelos tradicionais (pai/provedor, mãe/cuidadora e filhos), e configurações mais contemporâneas (casais dividindo ou alternando os cuidados dos filhos e da organização familiar, mulheres e homens assumindo sozinhos o sustento financeiro do grupo, pais e mães independentes/monoparentalidade, famílias reconstituídas/ recasadas, casais sem filhos, casais homossexuais, casais com filhos adotivos ou com filhos “de criação”, entre outros. A família caracteriza-se, assim, por sua pluralidade de interpretações e de modos de organização e se constrói num processo de interação constante entre seus membros e os contextos sóciohistórico, cultural e político engendrados no curso da história. Independentemente da diversidade conceitual e de configuração, todas as concepções apresentadas convergem no sentido de reconhecer a importância da instituição familiar como célula mater da sociedade (SILVA, 2012, p. 37).

Queiram ou não, estas diferentes famílias estão presentes nas instituições educacionais de várias formas: pelas famílias ditas tradicionais e homoparentais das crianças, pela presença de professores gays, lésbicas e transexuais, pelas históricas de cinema, novela e revistas assimiladas pelos estudantes e levadas para a sala de aula, entre muitas outras circunstâncias.

1.2.1.1 Uma história de luta por igualdade de direitos e visibilidade

Em 1988, com a promulgação de uma nova Constituição Federal (BRASIL, 2015), a Constituição cidadã, não apenas estabeleceu a dignidade e a justiça social como princípios fundamentais, mas especificamente, e repetidamente, determinou a ação do Estado para garantir a igualdade de gênero. As lutas para definir o escopo e a substância das garantias constitucionais se seguiram ao longo das décadas, à medida que os ativistas enfrentavam respostas inconsistentes do Estado e inúmeros revezes - o chefe da reversão

do pós-impeachment entre eles. No balanço, no entanto, as resistências superaram as políticas de retrocessos.

A expansão dos direitos civis e políticos para as mulheres e as minorias sexuais na virada do século XXI parece especialmente impressionante para uma nação que há muito tempo é caracterizada como profundamente patriarcal e peculiarmente marcada por formas sexualizadas de repressão (TIBURI, 2020). Os intelectuais mais eminentes do início do século XX do Brasil identificaram o patriarcado, ou patriarcalismo, como um legado poderoso do passado colonial que moldou as estruturas políticas e econômicas da nação, bem como o caráter de seu povo, marcado fortemente pelo machismo e pela heteronormatividade.

A partir dos anos 1970, feministas e intelectuais feministas brasileiras (cada vez mais aliadas a defensores de minorias sexuais) tomaram a autoridade sobre o discurso do patriarcado e, em parte por sua influência, historiadores sociais das décadas de 1980 e 1990 desafiaram representações anteriores da vida e da mulher, assim como da sexualidade não heteronormativa, definida inteiramente por homens dominantes.

Muitos desses historiadores resistiram a situar seu trabalho nos subcampos de história de mulheres ou de gênero, tanto porque a forte influência marxista desde o florescimento do campo no final da ditadura militar (1964-1985) priorizou a análise de classe e porque a categoria de “gênero” estava associada com tendências teóricas pesadas na história cultural e intelectual e nas ciências sociais, particularmente na antropologia.

Na virada do século XXI, no entanto, uma nova geração de historiadores sociais se inspirou em ambos os lados dessa divisão intelectual, aplicando a análise de gênero à sua pesquisa empírica e, em alguns casos, incorporando o termo “gênero” em vários subcampos históricos (MOEHLECKE, 2009).

Como historiadores descobriram a agência de mulheres e minorias sexuais no passado, descrevendo como manobram, desafiaram ou viveram fora das normas patriarcais, feministas e outros ativistas também enfatizaram as maneiras pelas quais os defensores das normas patriarcais retrocedem continuamente, reproduzindo a desigualdade de gênero e repressão sexual no presente (ARAUJO; COSTA; FITTIPALDI, 2016).

Múltiplas formas de discriminação e desigualdade persistem, apesar de muitas décadas de mobilização feminista e LGBTQI+ em torno de questões como igualdade salarial e representação política, direitos reprodutivos e discriminação e violência contra

mulheres e pessoas LGBTQI+, particularmente quando essas questões se cruzam com a discriminação baseada em outros marcadores sociais, como origem regional, classe e raça.

Um exemplo das tensões entre visões feministas e antifeministas da história brasileira explodiram em uma intensa batalha política sobre o Plano Nacional de Educação em 2015, quando parlamentares conservadores fizeram referências contrárias à análise de gênero do texto original, provocando protestos por uma série de direitos acadêmicos e civis e organizações.

O *impeachment* de Rousseff em 2016, nos lembra que o movimento notavelmente rápido em direção à igualdade legal formal para mulheres e minorias sexuais no início do século XXI não pode ser visto simplesmente como o capítulo final de um movimento histórico linear ou um resultado predeterminado da modernização ocidental. Em vez disso, como o gênero e a sexualidade são formas fundamentais de representar e afirmar o poder, ambos estão implicados em múltiplas camadas da história brasileira.

Em uma tendência comum a muitas nações, as mulheres ultrapassaram os homens desde 1980 em conquistas educacionais nas últimas três décadas e hoje representam 61% dos graduados (12% das mulheres e 10% dos homens formados em 2012). As mulheres ainda estão sub-representadas nas profissões mais bem remuneradas, e o poder econômico e político continua sendo predominantemente dominado por homens brancos (ARAÚJO; COSTA; FITTIPALDI, 2016).

Em geral, as mulheres ganham cerca de 30% menos do que os homens, apesar de terem, em média, um nível de escolaridade mais alta. Elas também representam uma pequena minoria de autoridades eleitas. A pressão feminista levou a cotas de gênero para as listas de candidatos dos partidos políticos desde 1997, mas como nem todas as leis são efetivadas, o progresso tem sido lento (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Embora a eleição de Dilma Rousseff como a primeira mulher presidenta em 2011 representasse um marco, a candidata não deu a devida relevância às questões das mulheres discutidas em suas campanhas políticas. Sua presidência não levou a mais mulheres em outros cargos eleitos. Por exemplo, a partir de 2016, as mulheres representam apenas cerca de 10% da legislatura federal, entre as menores proporções do mundo. Isso mudou com a crise política de 2016, quando a denúncia de Rousseff sobre a misoginia e o elitismo de seus oponentes aproximou-a de feministas e outros grupos progressistas.

Por outro prisma, embora o número de mulheres nos cargos eleitos tenha permanecido baixa, as políticas para capacitar as mulheres sob regimes de esquerda levaram a alguns ganhos significativos. Um número sem precedentes de mulheres foi nomeado para cargos ministeriais sob os presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff, incluindo um ministério criado para promover a igualdade de gênero (ALMEIDA, 2013).

Programas de ação afirmativa, introduzidos timidamente durante a presidência do presidente centrista Fernando Henrique Cardoso (PSDB)¹⁷ (1995-2002), foram implementados em uma escala mais ampla sob os governos esquerdistas subsequentes que tiveram a liderança do então Presidente Lula, abrangendo medidas que buscavam empoderar as mulheres, como, por exemplo, transferência de renda, dentre outros programas sociais que favorecem as mães, aos negros, as diversas étnicas e os pobres, programas de cotas, implementados com maior destaque nas universidades públicas.

A primeira universidade a adotar as cotas raciais no vestibular foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), em 2003, em seguida pela Universidade de Brasília (Unb), em 2004. As novas políticas universitárias transformaram o perfil dos alunos ingressantes: ao contrário do que muita gente afirmava quando essas políticas começaram a ser implementadas, o desenho positivo de alunos cotistas trouxe grandes avanços para o saber do país. (RIBEIRO, 2019, p. 45)

Ao provocar o debate público a respeito do racismo e da discriminação, a ação afirmativa abriu espaço para as mulheres discutirem a interseção entre discriminação de classe, raça e gênero e, especificamente, desafiar os estereótipos sexuais racializados.

Outra mudança legal que abordou a discriminação cruzada de classe, raça e gênero envolveu o serviço doméstico. Muitos observadores notaram que o serviço doméstico ainda representa um dos legados mais tenazes da sociedade escravista brasileira. Entre 2003 e 2014, empregou cerca de 12 a 15% da força de trabalho feminina, constituindo uma das maiores e mais mal remuneradas profissões ocupadas por mulheres (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Quase todas (95%) são mulheres, 61% são negras e a maioria trabalha informalmente. Essas características tornaram extremamente difícil a organização dos trabalhadores domésticos, embora os esforços da infatigável Laudelina de Campos Mello, em Campinas, tenham ajudado a inspirar a formação de várias pessoas, tais como associações de empregadas domésticas em São Paulo e no Rio de Janeiro nos anos 1980,

¹⁷ Partido da Social Democracia Brasileira.

o primeiro sindicato de trabalhadores domésticos em 1988 e uma federação nacional em 1997 (a própria Mello faleceu em 1991) (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

No novo século, a federação se expandiu rapidamente, tanto nos níveis de base como internacional, incorporando vinte e seis sindicatos locais e obtendo apoio financeiro e legitimação de várias ONGs e IGOs, incluindo o Fundo do Milênio das Nações Unidas e a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

De 2003 a 2013, o crescimento econômico e as políticas estatais redistributivas e de emprego levaram a uma queda acentuada na oferta de trabalho doméstico, contribuindo para um notável aumento de 69,9%. O mais elevado de todos os grupos no Brasil. A posição de negociação reforçada dos trabalhadores domésticos foi refletida no âmbito político em 2013, quando os legisladores alteraram a Constituição de 1988 para garantir aos trabalhadores domésticos os mesmos padrões de direitos de outras profissões reconhecidas (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

A votação quase unânime foi bem recebida pela maioria dos observadores, embora muitos notem que seu impacto será limitado, já que a crise econômica e política desde 2013 teve um impacto negativo desproporcional sobre as mulheres da classe trabalhadora, empurrando muito mais para o trabalho doméstico não regulamentado.

Tentativas semelhantes de organizações de trabalhadores do sexo para obter direitos iguais aos trabalhadores seguiram uma trajetória desigual. Grupos de prostitutas começaram a se formar durante o período de novos movimentos sociais, no final dos anos 1970 e início dos anos 80. Como muitos outros, eles estabeleceram contatos com organizações semelhantes em todo o mundo e formularam suas demandas dentro de uma estrutura de direitos humanos.

Em 1987, eles organizaram a Rede Nacional Brasileira de Prostitutas¹⁸, que pressionou com sucesso pelo apoio do governo a iniciativas educacionais e de saúde, como campanhas de prevenção e anti-estigma do HIV-Aids, e em 2002 obteve o reconhecimento estatal da profissão. Isso era semelhante ao reconhecimento que os funcionários domésticos haviam conquistado em 1972, o que trouxe acesso a benefícios como a seguridade social, mas não toda a gama de direitos trabalhistas garantidos constitucionalmente.

¹⁸ A Rede Brasileira Das Prostitutas, é uma organização que busca a consolidação e ampliação de parcerias para a construção das políticas públicas a serem desenvolvidas nas três esferas de governo.

Desde o final dos anos 1970, muitas feministas aplaudiram essas conquistas e associações de prostitutas receberam apoio de várias ONGs, particularmente por seu trabalho anti-Aids. Outros, no entanto, expressaram preocupação de que o apoio aos direitos trabalhistas das prostitutas obscureça o que eles argumentam ser a natureza essencialmente sexista e exploradora da prostituição e facilita o tráfico de pessoas e o abuso de menores.

Essas perspectivas divergentes moldaram o discurso público e as políticas estatais relativas ao “turismo sexual” e ao “tráfico de mulheres e crianças” - questões que ganharam enorme atenção nacional e internacional a partir dos anos 90. A imagem de “mulatas” exotizadas e infantilizadas à venda ao branco e aos estrangeiros nas praias do nordeste predominaram nos relatos da mídia que invocam implícita ou explicitamente o imperialismo cultural e sexual.

De acordo com antropólogos que estudaram vários locais do suposto turismo sexual, essas imagens frequentemente confundem o turismo sexual com a prostituição infantil e a migração com o tráfico, obscurecendo as condições de abuso real e restringindo a liberdade de movimento das mulheres e os direitos individuais. Em contraste com os relatos que retratam todas as mulheres envolvidas no trabalho sexual como vítimas, suas pesquisas revelam uma grande diversidade entre profissionais do sexo e mulheres migrantes e as várias estratégias usadas para moldar seu trabalho e suas relações afetivas.

Outros cientistas sociais estudando crianças desaparecidas em uma região do estado de São Paulo em 2011, chegaram a conclusões semelhantes: a pobreza e a violência sexual doméstica e outras levaram um grande número de crianças ao sexo comercial e exploração, a maioria das quais não foram vítimas de sequestro ou tráfico. Os autores enfatizam que mais pesquisas são necessárias para avaliar a forma e a escala desses crimes em todo o país, mas essa política deve levar em consideração as diversas condições sob as quais as crianças oferecem sexo (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

A atenção global ao tráfico de pessoas no Brasil na última década aumentou os debates entre feministas e legisladores, produzindo políticas estatais conflitantes. De um lado está uma abordagem baseada em segurança ou crime que enfoca medidas repressivas, incluindo uma lei de 2009 que reforçou a antiga posição abolicionista do Brasil (criminalizando a facilitação da prostituição e considerando as prostitutas como vítimas) e aumentando o número de policiais. vigilância de prostitutas, particularmente

durante eventos internacionais como a Copa do Mundo de 2014 (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Do outro lado está a abordagem dos direitos humanos, apoiada por vários funcionários proeminentes do Ministério do Trabalho e do Ministério Público durante os regimes de Lula e Dilma, que visa punir a exploração de menores, coerção ou força, apoiando direitos iguais de prostitutas adultas como trabalhadoras.

Outro debate que inicialmente dividiu as feministas da geração pós-ditadura foi sobre a possibilidade de apoiar a luta pelos direitos LGBTQI+, mas isso foi em grande parte resolvido no início dos anos 2000. Grupos de direitos LGBTQI+ tinham conseguido estabelecer alianças com pelo menos alguns grupos feministas na época da Assembleia Constituinte de 1987 (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

As propostas para reconhecer explicitamente os direitos de gays e lésbicas foram derrotadas durante a elaboração da Constituição de 1988, mas esses esforços bem divulgados resultaram em uma visibilidade sem precedentes para a faixa LGBTQI+ sob o amplo guarda-chuva de direitos humanos.

Nos anos que se seguiram, à crise da Aids devastou o movimento recentemente legitimado, mas ao longo da década de 1990, novas formas de defesa e novas alianças com mulheres e outros movimentos sociais colocaram a igualdade LGBTQI+ e a luta contra o HIV-Aids mais firmemente dentro de um humano quadro de direitos.

Várias ONGs processaram com sucesso o Estado, argumentando que o fracasso em fornecer terapia medicamentosa a todas as vítimas violava o direito à saúde garantido pela Constituição de 1988. Em conformidade com as decisões judiciais, o estado desafiou instituições financeiras internacionais e os Estados Unidos produzindo e distribuindo drogas de baixo custo, forçando os preços internacionais de drogas a cair e fornecendo um modelo de incorporação bem-sucedida da sociedade civil na criação de políticas públicas (GREEN; QUINALHA, 2019).

Com respostas cada vez mais positivas à crise da Aids, na década de 2000 surgiu uma crescente visibilidade para gays e lésbicas e renovada mobilização, frequentemente sob a bandeira internacionalmente reconhecida de que direitos homossexuais são direitos humanos. Alguns defensores da “diversidade sexual” argumentaram que “políticas de identidade” e categorias como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e *queer* não eram apropriadas no Brasil, onde a sexualidade costumava ser mais fluida.

Diversas posições nesse debate foram expressas nas paradas anuais de orgulho gay que cresceram e se multiplicaram, começando em 1995 no Rio de Janeiro. Nas duas décadas subsequentes, quando os desfiles ganharam apelo de massa e aumentaram o apoio do Estado, particularmente desde 2003, a sigla internacional “GLBT” ou “GLBTT” se consolidou.

Mais recentemente, contudo, a atenção concentrou-se em “TT” — travesti¹⁹ (travestis) e pessoas transexuais —, na medida em que os ativistas passaram a reconhecer que esses grupos seriam alvos específicos de estigmatização e violência, mesmo quando a aceitação de mulheres e homens gays mais convencionais se expandiu.

Nesse sentido, de acordo com o ex-deputado federal do (PSOL/RJ), pesquisador, professor e ativista Jean Wyllys:

Transexuais e travestis não têm como se esconder em “armários” a partir de certa idade. Por isso, em muitos casos, mulheres e homens trans são expulsos de casa, da escola, da família, do bairro, até da cidade. O preconceito e a violência que sofrem são muito maiores. (WYLLYS, 2019, p. 156)

No livro “Cidadania Trans: O acesso à cidadania por travestis e transsexuais no Brasil”, o autor nos ajuda com uma fresta de luz e por dias melhores para a população LGBTQI+.

Esses dois direitos, o de manter a vida e o de vivê-la com dignidade, são, no Brasil, marcadamente violados nas experiências de travestis e transexuais, um subgrupo muito específico da população LGBT. Nesse sentido, é preciso que esse grupo seja compreendido a partir de suas particularidades sob o risco de ser invisibilizado por qualquer generalização. É fundamental e necessário que se dê especial atenção a um grupo cujo direito à vida é tão ameaçado (PEDRA, 2020, p. 87).

Entendemos que a crescente visibilidade pública e mobilização de ativistas LGBTQI+ foi impulsionada por retratos positivos de respeitáveis casais gays de classe média na mídia, no horário nobre (telenovelas) veiculadas pela TV Globo, a maior rede de comunicação do Brasil, além de uma ampla produção audiovisual, filmes, séries, documentários e campanhas publicitárias. Em 2017 um dos maiores festivais de música do mundo surpreendeu com apresentação da primeira artista trans Pablllo Vittar no Palco

¹⁹ [...] o travesti também revela a distinção dos aspectos da experiência do gênero que são falsamente naturalizados como uma unidade através da ficção reguladora da coerência heterossexual. Ao imitar o gênero, o drag revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero – assim como sua contingência. (BUTLER, 2015, p. 196).

Mundo do Rock in Rio. Em entrevista para o jornal Extra a cantora diz: “marcou minha história e a dos LGBTQI+”.²⁰

Na vida real, mais e mais casais do mesmo sexo ganharam a confiança para se aproximar dos tribunais buscando legitimar seus relacionamentos ou resolver questões conjuntas de propriedade e família, incluindo a custódia de crianças. Jurisprudência substancial que favorece direitos de parceiros em uniões do mesmo sexo acumulada ao longo das duas décadas anteriores a 2011, quando o Supremo Tribunal Federal determinou que o Estado reconhecesse uniões civis de pessoas com o mesmo sexo como “entidades familiares”, iguais às dos heterossexuais, padrão adotado pela religião cristã e respaldado pela sociedade que tende a não reconhecer a diversidade/diferença.

Dois anos depois, o Conselho Nacional da Justiça decidiu que isso significava que o Estado também deveria permitir o casamento entre pessoas do mesmo sexo. A decisão refletiu a eficácia da estratégia de vincular os direitos LGBTQI+ a movimentos mais amplos de direitos humanos desde a década de 1970, uma vez que a decisão do tribunal se centrou em direitos familiares iguais, essenciais à dignidade humana, alargando as possibilidades e entendimento sobre tipos de família.

1.2.1.2 Apesar de você... A resistência permanece

Nos últimos 10 anos, a população LGBTQI+ do Brasil conquistou várias vitórias dos direitos civis nos tribunais, incluindo o casamento entre pessoas do mesmo sexo em 2013 e mudanças de gênero e transgêneros em 2018. Mas, na medida em que a comunidade LGBTQI+ avançava, ganhando novos direitos, o Brasil ficou mais conservador. Um terço do país é agora evangélico, o dobro dos 15% em 2000, segundo o instituto de pesquisas Datafolha (BULGARELLI, 2020).

²⁰ Fonte: <https://extra.globo.com/famosos/pablo-vittar-sobre-causa-lgbt-no-rock-in-rio-nao-adianta-levantar-bandeira-colorida-em-festival-depois-nao-defender-23983860.html>. Acesso em: 24 jul. 2020.

Essa mudança refletiu-se no *caucus*²¹ evangélico cada vez mais poderoso do Brasil, que agora reivindica 1 em cada 6 membros na câmara baixa do Brasil, tornando-o o Congresso Nacional mais conservador desde o retorno do Brasil à democracia em 1984.

Em 2017, o governo Temer, decidiu retirar a menção da identidade de gênero dos currículos. Alguns políticos conservadores nos governos estaduais e municipais estão agora pressionando pela proibição de qualquer discussão sobre diversidade de gênero e orientação sexual na sala de aula.

Com as eleições de 2018, essa onda conservadora que insistia em nos aterrorizar, se consolidou num verdadeiro *tsunami*, resultando na vitória de um governo de extrema direita e cunho fascista, a chamada era Bolsonaro, que a cada dia tem buscado suprimir direitos conquistados ao longo de décadas, num processo de silenciamento das minorias, em especial dos LGBTQI+.

No atual governo, o novo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, comandado por uma ministra evangélica, se recusou a adicionar a comunidade LGBTQI+ como um grupo explicitamente protegido por seu mandato. Em fevereiro de 2019, o oficial de saúde que liderou a força-tarefa de prevenção do HIV do país foi demitido, aparentemente por autorizar uma campanha destinada a educar os brasileiros transgêneros.

De acordo com Cleber Cabral Siedschlag, coordenador da Frente de Defesa da Família Cristã, um grupo conservador contra o ensino da “ideologia liberal nas escolas”: A ideologia de gênero é um campo de estudo sem respaldo científico que causa confusão para as crianças em desenvolvimento porque nega a identidade biológica da criança e destrói as distinções entre masculino e feminino. É um experimento social extremamente grave. Além da intervenção nas políticas públicas já conquistadas em prol dos grupos LGBTQI+, incluindo àquelas ligadas à educação e às salas de aula, essa população teme que ao longo desse governo, se dê nova vida aos projetos de lei que pedem que seus direitos sejam revogados ou reduzidos. Essas propostas, até agora, têm definhado no Congresso Nacional.

²¹ O termo *caucus* é também usado em mediação, negociação e em outros métodos alternativos de resolução de conflitos para descrever circunstâncias nas quais, no lugar de uma reunião em uma mesa comum, as partes em conflito se reúnem de forma apartada com o mediador ou simplesmente têm um “quarto de desabafo” para após as dificuldades emocionais decorrentes da interação que ocorrem na área comum em que as partes se encontram.

Um desses projetos visa definir uma família como uma relação entre um homem e uma mulher, que a comunidade LGBTQI+ entende que possa ter implicações para os benefícios de saúde, adoção e bem-estar. Apoiadores evangélicos de Bolsonaro também estão pressionando por uma nova exibição de uma lei do banheiro que obrigue as pessoas a usar os banheiros associados ao que interpretam como sexo biológico.

Os projetos enfrentam batalhas árduas em face da oposição de centro e esquerda, mas os críticos dizem que a postura agressiva do novo governo está alimentando uma atmosfera tóxica para as pessoas da comunidade LGBTQI+.

Nos últimos anos, os assassinatos de brasileiros LGBTQI+ dispararam, uma tendência que os ativistas dizem que está piorando à medida que a retórica homofóbica encontra um poleiro oficial. Os crimes de ódio em São Paulo, a maior cidade do Brasil, atingiram o pico nos meses que antecederam a eleição presidencial de outubro de 2018, quando Bolsonaro, outrora um político marginal, entrou na corrente principal da linha de disputa e sua vitória se consolidou (BULGARELLI, 2020).

Nessa época, a cidade registrou uma média de 16 casos de crimes de ódio por dia em agosto, setembro e outubro de 2018, mais do que o triplo da média diária do primeiro semestre do ano, segundo uma contagem de registros policiais obtidos pelo jornal Folha de São Paulo. Os crimes de ódio homofóbico, em particular, aumentaram 75% durante esses meses.

Passadas as eleições, Bolsonaro disse que rejeitou os votos de qualquer um que fosse violento. Mas especialistas que monitoram crimes de ódio dizem que estes estão se tornando mais frequentes. Sob a perspectiva tradicionalista e ultrapassada do atual presidente, o Brasil regride a época em que mulheres se calavam e a comunidade LGBTQI+ se escondia.

As ações políticas que estão sendo desenvolvidas, estão levantando preocupações entre liberais, visto um presidente que uma vez disse que “prefere um filho morto a um filho gay”. Nesse contexto, e como resultado de perseguição, em janeiro de 2019, Jean Wyllys, o único congressista assumidamente gay do Brasil, anunciou a desistência do seu terceiro mandato no Congresso Nacional após supostas ameaças de morte a ele direcionadas. Em suas redes sociais, o parlamentar teria publicado uma mensagem de despedida, agradecendo aos seus seguidores, e afirmando que, diante do contexto que se apresentava, para que fosse possível manter-se vivo, ele teria que se ausentar do país, e que isso seria, de igual forma, também uma forma de resistência:

Preservar a vida ameaçada é também uma estratégia da luta por dias melhores. Fizemos muito pelo bem comum. E faremos muito mais quando chegar o novo tempo, não importa que façamos por outros meios! Obrigado a todas e todos vocês, de todo coração. Axé!

Figura 2- Renúncia do Deputado Federal Jean Wyllys em janeiro de 2019



Foto: Rede Social

A renúncia de um deputado federal eleito, alvo de mais de um milhão de publicações falsas em seu nome durante a campanha, por perseguição política e sexual desses grupos conservadores, apoiadores de Bolsonaro e sua família, denota os danos que a democracia e as ditas minorias têm sofrido, em especial as LGBTQI+.

Nesse processo, altamente influenciado por dogmas cristãos, principalmente por religiosos evangélicos, neopentecostais, apoiadores desse governo, reverbera e corrobora para que esse atravessamento chegue até as escolas e a educação como um todo. Acredito que impedir a discussão de gênero e educação sexual no ambiente escolar seja um retrocesso e vai na contra mão dos estudos ligados a sexualidade desenvolvidos em todo mundo.

Pensamos que interferir desta forma na educação poderá trazer problemas futuros. Não discutir gênero e sexualidade dentro de sala de aula, de acordo com a idade de cada

criança, tornará as crianças desinformadas e sem entenderem o respeito mútuo entre meninos e meninas, não saberão respeitar os corpos uns dos outros.

Não debater identidade de gênero é sufocar milhares de crianças e adolescentes que não se sentem dentro de um padrão e fogem da própria realidade. De acordo com Louro (2008), um currículo e uma pedagogia *queer*²² trariam para o espaço escolar elementos relativos às multiplicidades e diversidade/diferenças de sujeitos:

Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocarem em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao dirigir para os processos que produzem diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (LOURO, 2011, p. 48-49).

Diante disso, compreende-se a importância de se ter nas instituições de educação infantil um currículo que tenham, não somente preocupações com a tolerância e o respeito, nem tampouco com momentos estanques ou datas comemorativas para promover a discussão dos processos que advém daquilo que é tomado como diversidade/diferença, seja ela qual for. É urgente que sejam produzidas formação de professores, comprometidos com uma educação que respeite a criança, seu corpo e singularidades, de qualquer dimensão seja étnica, de gênero ou sexualidade. Isso requer movimentos de resistência por uma educação para a liberdade e justiça social.

O fato é que, mesmo diante de ameaças assustadoras com as quais esse governo tenta intervir e atingir as minorias, especialmente as LGBTQI+, com estratégias de poder e a regulação dos corpos que transitam na nossa sociedade, codificando a heteronormatividade como um regime de verdade de uma lógica identitária dominante, a resistência se faz latente e pulsante para que a onda conservadora seja combatida.

Assim, trago um trecho de uma música do grande escritor, compositor e cantor Chico Buarque, na luta contra a ditadura, para urdir nossos pensamentos:

²² [...] Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2008, p. 8).

“Apesar de você²³
 Amanhã há de ser
 Outro dia
 Eu pergunto a você
 Onde vai se esconder
 Da enorme euforia
 Como vai proibir
 Quando o galo insistir
 Em cantar
 Água nova brotando
 E a gente se amando
 Sem parar” (...)

“Apesar de você
 Amanhã há de ser
 Outro dia
 Inda pago pra ver
 O jardim florescer
 Qual você não queria
 Você vai se amargar
 Vendo o dia raiar
 Sem lhe pedir licença
 E eu vou morrer de rir
 Que esse dia há de vir
 Antes do que você pensa” (...)

Assim, apesar de todo esse (des)governo, de todo conservadorismo, de toda a ideologia cristã que se impõe, amanhã será outro dia, a luta continua, a resistência é necessária.

²³ Chico Buarque volta do exílio e compõe “Apesar de Você”, samba que podia ser entendido tanto como uma briga de casal ou uma crítica à ditadura. Os censores não perceberam o duplo sentido da letra, mas o público entendeu o recado. Cem mil cópias foram vendidas em uma semana, tempo que as autoridades levaram para proibir a distribuição e a execução do samba em rádio e TV. A censura chegou tarde para impedir o sucesso popular de “Apesar de Você”, que se tornaria um hino de resistência e esperança ao longo dos anos de chumbo (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 1970).

2 COTIDIANOS, CURRÍCULOS DISSIDENTES E PRIMEIRAS PISTAS SOBRE O TRABALHO DE CAMPO

Inúmeras experiências do nosso dia-a-dia nos mostram como ainda existem tabus e preconceitos relacionados ao gênero e à sexualidade no contexto sócio-político-cultural atual. Estes são advindos não só de pessoas sem acesso à informação, ou com acesso a informações que levam a práticas de discriminação aos tomados como “diferentes”, mas também de alguns que deveriam lutar pela igualdade, ou seja, *os praticantespensantes* das instituições de educação infantil.

O ponto de partida a ser adotado para a presente reflexão é de que o currículo consiste em um projeto de formação cultural. Assim, não há como se estabelecer critérios de análise das práticas instituídas sem que se faça, em conjunto, menção a um projeto de formação humana conduzido pela escola e por quem o pratica – *sujeitospraticantes*.

Nesse contexto, pode-se asseverar que o currículo abrange muito mais do que uma simples lista de conteúdos a serem lecionados; antes, contempla também o que e quando determinados conhecimentos devem ensinar/problematizar determinados *saberesfazeres*. Na discussão acerca do currículo, Sacristàn, Gómez e Péres (1998) identificam quatro pontos importantes a serem tratados:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve.

Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também incidir nessa mesma sociedade.

Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente. Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele (SACRISTÀN; GÓMES; PÉRES, 1998, p. 148).

Nessa perspectiva, o currículo não é o instituído, um modelo a ser seguido, porém, vai na contramão da norma, considerando a expectativa de concepção de um ser humano a partir de quem ele é. Pensar o currículo como a força significa dar-lhe a constituição de um elemento que une a nossa visão de mundo e do ser humano que vivencia as dinâmicas, experiências, vivências, afetos e identidades no cotidiano escolar, buscando apreender os rumos que se pautam pela tradição, construída a partir do passado que se lança antes do futuro (DEMENECH; VIEIRA, 2017).

Demenech e Vieira (2017, p. 3), afirmam que:

Os currículos são produções cotidianas dos *praticantespensantes* das escolas, por meio de práticas, experiências, ações em que se hibridizam e enredam conhecimentos, valores, crenças e convicções. São currículos *praticadospensados* nos diversos *espaçostempos* da instituição. Currículos que articulem as redes de saberes, fazeres e poderes curriculares dos cotidianos e as culturas vividas pelos sujeitos praticantes desses cotidianos. Currículos, no plural, que se tecem, hibridizam e produzem na interação, entre professores e alunos, carregada de significação cultural, social, política, histórica e econômica que se interpenetram e se influenciam.

Na perspectiva das pesquisas com os cotidianos, são nas/com as redes de práticas cotidianas nas instituições educacionais que são tecidos os currículos. Isso porque no estudo da vida cotidiana, o gênero tem sido um aspecto importante, considerando as desigualdades inerentes a realidade deste grupo. As mulheres são representantes por excelência e vítimas da vida cotidiana. A conotação da vida cotidiana é muitas vezes negativa e distintamente separada de momentos excepcionais por sua falta de distinção e diferenciação, definida como o *continuum* essencial da atividade mundana, que considera as incursões em experiências mais esotéricas. É a realidade não negociável que existe entre todos os grupos sociais sem discriminação, e é uma base inevitável para a qual todo esforço humano existe (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008).

Grande parte da vida cotidiana é impulsionada por características ambientais atuais, mediadas pelo processamento cognitivo automático dessas características e sem qualquer mediação por escolha consciente. A vida cotidiana também é estudada pelos sociólogos para investigar como ela é organizada e recebe significado (FERRAÇO; PEREZ; OLIVEIRA, 2008). No entanto, os pesquisadores desse campo o cotidiano é pensado de outra forma, como *espaçotempo* de diferenciação do que é imposto, de produção da vida e de conhecimentos.

2.1 A prática pedagógica nos/com os cotidianos das escolas

Para começar a falar sobre cotidianos é importante mencionar Michel de Certeau e sua obra “A invenção do cotidiano, V.1, Artes de fazer” (1999). Esta obra é que examina as formas pelas quais as pessoas comuns com suas práticas desviacionistas praticam a cultura de massa, alterando coisas, de objetos utilitários a planos de rua, rituais, leis e linguagem, para torná-los seus. Foi originalmente publicado em francês como *L'invention*

du quotidien. Vol. 1, *Arts de faire*' (1980). A tradução de 1984 em inglês é de Steven Rendall. O livro é um dos textos-chave no estudo da vida cotidiana.

Nesse livro, Certeau reexamina fragmentos e teorias relacionados de Kant e Wittgenstein a Bourdieu, Foucault e Détienne, à luz de um modelo teórico proposto. Alguns consideram imensamente influente levar os estudos culturais do produtor ao consumidor.

A invenção do cotidiano começa apontando que, embora a ciência social possua a capacidade de estudar as tradições, a linguagem, os símbolos, a arte e os artigos de troca que compõem uma cultura, ela não tem um meio formal de examinar as maneiras pelas quais as pessoas os usam em situações cotidianas. Essa é uma omissão perigosa, argumenta Certeau, porque na atividade de reutilização existe uma abundância de oportunidades para as pessoas comuns subverterem as ordens, as normas, os rituais e representações que as instituições procuram impor a eles.

Sem uma compreensão clara de tal atividade, a ciência social está fadada a criar nada além de uma imagem de pessoas que não são ativas (ou seja, não são criadores e produtores), que seriam então passivas e altamente sujeitas à cultura (imposta) recebida. De fato, tal má interpretação é confirmada no termo “consumidor”. No livro, a palavra “usuário” é oferecida; o conceito de “consumo” é expandido na frase “procedimentos de consumo”, que depois se transforma em “táticas de consumo”.

O aspecto mais influente na epistemologia das práticas cotidianas surgiu do interesse acadêmico de Certeau que o levou a distinguir estratégia e tática. Certeau liga “estratégias” com instituições e estruturas de poder que são os “produtores” da ordem e das normas, enquanto os sujeitos ordinários, isto é, homens e mulheres comuns que não as produzem, seriam considerados “consumidores” desses artefatos, mas que atuam em ambientes definidos por estratégias usando “táticas”, ou seja, agindo astuciosamente em momentos oportunizados pelas brechas ou ambiguidades das estruturas de controle. A astúcia está em obedecer a uma ordem subvertendo-a. A estratégia é feita por qualquer um desde que seja planejada e a tática é no ímpeto como mecanismo de resistência ou escape. É o não planejado.

No influente capítulo “Caminhando na Cidade”, Certeau afirma que “a cidade” é gerada pelas estratégias de governos, corporações e outros órgãos institucionais que produzem coisas como mapas que a descrevem como um todo unificado. Certeau, em diálogo com Foucault, seu intercessor nesse texto, se vale do que era possível se avistar

alto do *World Trade Center* em *Nova York* para ilustrar a ideia de uma visão unificada e panóptica.

Por outro lado, distingue que o caminhante no nível da rua se move de maneiras que são táticas e nunca totalmente determinadas pelos planos de organizar corpos, tomando atalhos, criando trilhas, produzindo multiplicidades nas maneiras de usar os *espaçotempos*, o que só se pode enxergar estando em meio às multidões nas ruas.

Isso ilustra concretamente o argumento de Certeau de que a vida cotidiana funciona através de um processo de caça furtiva no território de outros, usando as regras e produtos que já existem na cultura de uma maneira que é influenciada, mas nunca totalmente determinada, por essas regras e produtos.

De acordo com Blauvelt (2003), as investigações de Certeau sobre o domínio das práticas rotineiras, ou as “artes de fazer”, como caminhar, falar, ler, morar e cozinhar, foram guiadas por sua crença de que, apesar dos aspectos repressivos da sociedade moderna, existe um elemento de resistência criativa engendrada com os “modos de fazer” das pessoas comuns.

Dessa forma, Certeau esboça uma importante distinção entre estratégias e táticas nesta batalha entre controle e resistência, entendida como criação. Segundo ele, as estratégias são produzidas por quem está dentro de estruturas de poder organizacional, sejam elas pequenas ou grandes, como o estado ou município, a corporação ou o proprietário, uma empresa científica ou o cientista.

Estratégias são implantadas para instituir um conjunto de relações para fins oficiais ou apropriados, seja com adversários, concorrentes, clientes, funcionários ou simplesmente sujeitos a serem comandados. As táticas, por outro lado, são usadas por aqueles que são subjugados, que nos usos que fazem do que lhe é imposto produzem sempre diversidade/diferença. Por sua própria natureza, as táticas são defensivas e oportunistas, usadas de maneiras mais limitadas e apreendidas momentaneamente dentro de *espaçotempos*, tanto físicos como psicológicos, instituídos e governados por relações estratégicas mais poderosas.

2.2 Currículos dissidentes

Pode-se articular que o currículo é também uma questão de poder, na medida em que se busca dizer ou delimitar o que o currículo deve ser. Desse modo, podemos entender que é precisamente a questão do poder que separa uma teoria considerada tradicional, de uma teoria crítica ou pós-crítica, ou seja, de um currículo que aceita mais facilmente o *status quo* dominante ou que busca questioná-lo (SILVA, 2010). Contudo, nos cotidianos escolares ainda ouvimos essas diferentes perspectivas se misturarem nos discursos pedagógicos.

A primeira pretende ser apenas “teoria” neutra, científica e desinteressada. A segunda, busca quebrar paradigmas e se posicionar criticamente diante das questões da sociedade. As teorias críticas apresentam diferenças consideráveis, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que trazem consigo relações de poder. A terceira, a perspectiva pós-crítica criticou duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal envolvido diretamente nesse cenário: o sujeito (SILVA, 2010).

À luz dessas notas e da finalidade desta parte da tese, pode-se entender a concepção de currículos dissidentes a partir da ideia de que são currículos que desafiam destinos predeterminados de qualquer ordem, através de criações, performances, autoapresentações e autorrepresentações que docentes e estudantes elaboram/atualizam/inventam/fazem considerando aquilo que lhes é imposto enquanto norma.

Tratam-se, pois, de currículos que se performatizam, se redesenham e se modificam de acordo com os usos aplicados por seus praticantes dos repertórios de que dispõem, desconsiderando as proibições impostas, transformando tais processos em experiência ética, política e estética de autoapresentação, autorrepresentação e constituição de si próprio e da perspectiva de mundo.

O que realmente interessa nesse conceito para a presente tese é, pois, identificar as possibilidades de contestação, de existência e de criação de significados exercidas das mais diversas maneiras nos cotidianos da educação infantil. Embora sejam atos que, a princípio, possam parecer insignificantes para aqueles que somente conseguem enxergar a homogeneização, trata-se de visão que subverte diversas questões, especialmente a

regulação da sexualidade e as fronteiras de gênero, que foram enaltecidas com a normalização dos prazeres e a classificação dos corpos, em um contexto pautado pelas relações de poder. Nesse sentido, importante é a contribuição de Rubin (2017), ao assim pontuar:

A sexualidade, assim como o gênero, é política. Ela está organizada em um sistema de poder que recompensam e incentivam alguns indivíduos e atividades, ao mesmo tempo que punem e suprimem outros. Assim como a organização capitalista do trabalho e o modo como ela distribui recompensas e atribui poderes, o sistema sexual moderno tem sido objeto de conflitos políticos desde que surgiu e ao longo de seu desenvolvimento, as, se as disputas entre trabalho e o capital são confusas, os conflitos sexuais são totalmente velados (RUBIN, 2017, p.127).

Tratam-se estes, pois, de contínuos e pequenos atos de contestação, abrangendo, também, a criação de outras possibilidades de *pensarpraticar* cotidianos escolares, ressaltando-se a presença de currículos dissidentes, que são produzidos por corpos dissidentes, sendo também produtores deles, não se deixando prender por subjetivação que se mostre condizente com interesses do capital e processos relacionados a sua regulação, por meio da utilidade e da docilização.

Diante disso, o que se pode afirmar em relação à internalização dos currículos dissidentes nos espaços escolares é que as políticas de Estado adotadas para os currículos, do mesmo modo que declarado em relação às teorias curriculares, citando Silva (2010), são partes dos repertórios integrantes do imaginário dos praticantes das escolas, sendo a partir deles que as redes de poderes e *saberes/fazer*s, integrantes do espaço escolar (da sala de aula), são criadas. Sendo assim, pontua-se que a luta deve ser para que essas políticas e diretrizes legitimem e contemplem o que se criou com as práticas, de modo a alargar as possibilidades existentes ao invés de tentar reduzi-las, interditá-las ou desqualificá-las.

2.3 Questões teóricas, metodológicas e políticas

Viver no/com o cotidiano, considerando-se a concepção do senso comum, seria reconhecer-se em uma existência aniquilada em uma repetição conservadora. Portanto, não é incomum que as pessoas temam a experiência de lidar com um relacionamento amoroso diariamente por medo de que tal envolvimento “volte a fazer parte da vida

cotidiana”. Esta expressão explica a ideia de que “todos os dias” é igualdade, e que a “vida”, e tudo o que aumenta a existência, se esconderia em outro lugar mais raro e excêntrico, separado da experiência várias vezes (re)conhecida. É, pois, nesta perspectiva que se pode anunciar, portanto, que o cotidiano é aquela vida dos mesmos ritmos, ritos e gestos de cada dia, abrangendo atividades em que é mais o gesto automatizado e mecânico que as dirige do que a própria consciência.

Então, ao caminharmos para encontros que tomam intensidade e forma em meio ao universo microsocial, é fácil se deparar com o acaso, alianças estranhas, dissensos, produção de ideias confusas, conflitos. É precisamente pela atenção conferida às misturas sociais na encruzilhada da criação de crises no/do/com o cotidiano que as obras de Nilda Alves apresentam uma forma de pensar diferente e com escolas, professores, alunos, funcionários, currículos e, conseqüentemente, nas diferentes concepções do que seja educação e práticas escolares.

A principal tese defendida por Alves (2008) diz respeito à perspectiva de que o cotidiano não é uma dinâmica estéril, mas, antes, confirma-se como sendo uma dimensão que produz conhecimento, que interfere efetivamente nos processos de aprendizagem, dentro e fora dos limites físicos das salas de aula. Nesse sentido, não se vê hesitação em problematizar o cotidiano como sendo uma dinâmica fecundada em diferentes formas de pensar e agir que produzem mudanças, ainda que mínimas, na existência social.

No que diz respeito ao que emancipa e inventa outras trajetórias de saber, procuram seguir não só o que se repete, mas, sobretudo, as dinâmicas que escapam, fluindo, na sutileza e/ou violência, entre as fendas dos modos dominantes de subjetivação. Alves (2008), em suas obras, demonstra a convicção de que o conhecimento não se cultiva de forma não cotidiana e asséptica nos contágios, mas em processos que se constroem em encontros cotidianos banais: nas formas de trabalhar, de promover a solidariedade e os conflitos, nas formas de preparar comida, brincar, compor reflexões, música, histórias, etc. Portanto, preste-se atenção à bifurcação da seguinte maneira:

Preferimos, assim, indicar as táticas, as linhas de fuga, as multiplicidades, as hibridizações, os atravessamentos e as diferenciações como processos vitais que criam outros modos de existência que não se limitam a reproduzir as formas de subjetividade dominantes (ALVES; BERINO; SOARES, 2012, p. 51).

Seguindo esse caminho, o pensamento e o cotidiano não se limitariam a se enraizar no que é constância, nem a definir a legitimidade da realidade a partir apenas do que se

apresenta como repetição. Ao trabalhar o cotidiano como uma dinâmica que também produz conhecimento, Alves procura seguir outras construções reais que, pela sua singularidade, muitas vezes não são consideradas válidas pelos saberes já consolidados pelo poder da sua redundância.

Isso, por sua vez, não os impede de buscar e seguir o que se repete e o que se imita nas tramas da socialização; entretanto, o autor acredita que algo nunca é imitado de forma idêntica, havendo variações minuciosas entre aqueles que imitam determinada expressão. Tais variações justificariam o fato de que, mesmo que as sociedades sejam constituídas por valores posturais e estabilizações, há elementos que se somam, subtraem e/ou se multiplicam aos que são imitados, a serviço dos interesses circunstanciais de indivíduos e/ou comunidades.

Em outras palavras, também existem diferenças na imitação, embora sutis, que abrem fendas para o imprevisível e incerto. Assim, por mais que comportamentos se repitam no cotidiano para favorecer ajustes consensuais entre os sujeitos, esses comportamentos nunca ocorrem exatamente da mesma forma, com pequenas flutuações que podem favorecer a inauguração de novos ritmos.

A impossibilidade da existência de repetição sem criação (mesmo que microscópica): “[...] temos chamado de ‘rebeldia do cotidiano’, que não se deixa dominar por normas e regulamentos formais, exatamente porque as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas no seu “como” (ALVES; OLIVEIRA, 2005, p. 86).

Ao contrário, portanto, do pensamento tradicionalmente aceito, o cotidiano de Alves é, antes de tudo, uma ação política, pois, não se limitando a uma experiência alienada e automatizada, os sujeitos são considerados como profissionais e produtores do cotidiano em que se inserem.

A consequência direta disso é que, nas pesquisas no/do/com o cotidiano escolar, os sujeitos buscados não são tomados como “objetos” de entrevistas e/ou observações, mas como coautores da investigação, pois seus discursos e ações são assumidos, não apenas como meros exemplos de uma teoria a ser demonstrada, mas como produtores de conhecimento sobre (e com) a escola.

[...] nos diversos contextos culturais cotidianos compreendendo-a como afirmativa e criadora de outras possibilidades para a existência e para o conhecimento, precisamos pensar o poder como um exercício, uma relação de forças, uma luta travada todo dia por indivíduos e grupos sociais, em todos os

espaçotempos em que os seres humanos se encontram e se relacionam. (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018, p. 77)

Assim, concebida e praticada por sujeitos plurais, a dimensão do cotidiano não seria mais uma circunstância de tédio e segurança garantida em redundância, mas de complexidade, desafio, invenções e incertezas. Por isso, Alves (2008) insiste na perspectiva de que, para “mergulhar” na complexidade do cotidiano, é preciso suspender certezas consolidadas e, ao contrário de se instalar em uma monocultura de ideias, produzir um movimento de diversidade em que “beber de todas as fontes”. Em outras palavras, para fazer pesquisas no cotidiano escolar, é preciso também mergulhar nas artes (oficiais e/ou marginais), música, história, geografia, filosofia, sociologia, psicologia, literatura, estética e problemas econômicos, nas linguagens, nas tecnologias, nos ditados populares, no conhecimento das práticas, usando o conhecimento mais como ferramentas na construção de uma disposição diferente de pensamento e ação do que como juízos finais na verdade primitiva.

Torna-se importante, portanto, acompanhar os movimentos que ocorrem na vida cotidiana não como entidades totais e finitas, mas como dinâmicas administradas em (e agentes de) múltiplos modos de subjetivação e, portanto, múltiplos mundos. Mundos que não podem ser captados em sua complexidade por um sistema de medida ou um regime de olhar que insiste em fixar um ponto de essência ou imutabilidade.

Assim, a proposta de pensar-intervir construída por Alves (2008) remete ao estudo no/do/com o cotidiano escolar e, conseqüentemente, no campo da formação docente, complexas problematizações acerca do ato educativo, do fracasso escolar, do currículo, aprendizagem, relação família/escola/comunidade etc.

No entanto, não propõe uma solução para os problemas da escola, pois tal atitude levaria a reduzir a realidade da educação a fórmulas e prescrições. Mais importante, porém, que as soluções precipitadas são as problematizações multiplicadoras, e Alves (2008) não hesita em pensar que a realidade não é algo pronto e definido na sua existência e no seu destino. Assim, a autora destaca que no cotidiano escolar as ordenações múltiplas assumem forma, sentido e realidade, a cada dia, ainda que tantas vezes sejam classificadas como desordem, caos, erro, pecado, por não condizerem com experiências estáveis no mundo do professores, alunos e políticas educacionais com seus modelos de educação, escola, professor, família, alunos e sociedade.

Porém, o cotidiano, na diversidade, insiste e persiste em trazer à existência novas expressões ausentes de um controle predefinido. Essa diversidade, que muitas vezes se constitui em relações promíscuas, é, segundo Alves (2008), anterior à organização dos saberes disciplinares que se reproduzem nos espaços escolares. Em vários momentos, tem sido contra essa diversidade - ou tentando neutralizá-la - que as políticas educacionais laicas disciplinaram o conhecimento e estabeleceram para ele valores, a partir das necessidades de formação para o mercado de trabalho.

Porém, num movimento contra a redução da pluralidade de expressões do conhecimento nas escolas, os trabalhos de Alves (2008) nos convidam a pensar a dinâmica do cotidiano escolar, não apenas como fatos organizados para responder a um mercado, a um currículo (tantas vezes desencarnadas da vida de aprendizes), a um modelo específico de escola ou sociedade.

Para a autora, a vida escolar consiste em relações mestiças e heterogêneas que não podem ser capitalizadas ou universalizadas, desenhando currículos diversos, muitas vezes clandestinos, que afirmam o cotidiano como rebelde, incômodo, com surpresas (des) agradáveis que obrigam os professores, funcionários, alunos, administradores, famílias, políticos, comunidades, para deixar o lugar – o lugar das rotinas e automatismos à vontade em sua estabilidade – e inventar.

Segundo Alves (2008), no campo educacional, existem duas posições que se confrontam nas questões teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas.

Por um lado, são aqueles que entendem que só é possível criar conhecimentos e significados na ciência com o maior domínio possível de uma determinada posição teórica. Só então é possível iniciar um trabalho de pesquisa prática em busca de alguns novos conhecimentos. Essa forma de pensar, portanto, requer a estabilidade do conhecimento teórico para poder praticar a pesquisa - geralmente a palavra usada é “descobrir” - novos conhecimentos. Foi assim que a ciência se desenvolveu de forma tão dominante no mundo ocidental e continua sendo a forma hegemônica em algumas áreas, como a biologia. Há, portanto, uma teoria que deve ser reconhecida e conhecida, integralmente, para que depois “continuemos” a fazer a ciência “necessária” (ALVES, 2008).

A segunda posição, à qual a autora agrega sua pesquisa no/com/o cotidiano, indica que o indispensável domínio das teorias - no plural - precisa sempre ser acompanhado, por um lado, pela compreensão de seus limites e, portanto, a compreensão de sua situação

sempre precária de conhecimentos necessários e, por outro lado, dos diálogos necessários com os praticantes do *espaçotempo* em suas práticas sociais nas diversas redes educacionais cotidianas em que vivem e nas narrativas que produzem sobre suas ações nelas. - imagens e sons diferentes e muitas maneiras de escrever e falar que conhecem e usam. Só assim nós, pesquisadores, poderemos tecer os conhecimentos necessários para compreender as múltiplas experiências do cotidiano, com suas múltiplas ações que sempre/nunca se repetem (ALVES, 2008).

Portanto, Alves (2007) afirma que essas muitas narrativas - imagens, sons, textos, etc. - mais do que fontes ou recursos metodológicos na pesquisa na/com vida cotidiana são personagens conceituais como Deleuze os entendia, quando afirma que os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens.

Uma questão fundamental que surge na pesquisa com a vida cotidiana é o que entendemos por cotidiano e, de fato, o que essa ideia de pesquisa significa com a vida cotidiana. Nas leituras propostas por Alves (2003a; 2007) e Alves e Ferraço (2015), procuramos problematizar as discussões dos autores que se dedicam ao estudo do cotidiano, a fim de trazer para o palco não a condição de adoção de categorias e/ou estruturas de análise, mas, ao contrário, a tentativa de pensar o cotidiano e buscar com o cotidiano a partir de outras possibilidades. No entanto, os autores reconhecem que qualquer tentativa de sistematizar um conceito de cotidiano e de investigação com o cotidiano passa inevitavelmente por engessá-lo, residindo justamente neste ponto, o maior desafio, nomeadamente o de extrair legitimidade no uso de estruturas para falar de algo que é efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível, identificando o sentido em extrair conceitos, atribuir classificações, estabelecer relações hierárquicas, propor estruturas conceituais ao permanente devir diário (ALVES, 2003a; 2007; ALVES; FERRAÇO, 2015).

Para Alves e Ferraço (2015), nas pesquisas com o cotidiano, os sujeitos do cotidiano devem ser assumidos não apenas como sujeitos de pesquisa, mas também como autores-autores, reconhecidos em seus discursos, da mesma forma que assumimos textos e discursos. elaboradas e compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa cotidiana, devem ser pensadas não como citações e/ou exemplos dos discursos dos autores-autores que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes como esses.

Alves (2003b) também defende, nas pesquisas sobre o cotidiano das escolas, o que temos é um movimento contínuo em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunos que fomos e como professores que somos. Sempre voltamos, de alguma forma, aos nossos “lugares,” “entre-lugares,” “não-lugares”, dos quais, aliás, acredito que nunca pudemos nos desligar completamente.

Assim, segundo Alves e Ferraço (2015), assumindo-nos como envolvidos no tecido do “nosso” objeto de estudo, ou seja, constituindo-nos como investigadores em exercício (FERRAÇO, 2011), confundindo-nos com os nossos temas, objetivos e interesses, nos deparamos impossibilidade de pesquisar ou falar sobre “o” cotidiano das escolas.

Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos sobre, de fato, acontecem os estudos com os cotidianos [...]. Então, em nossos estudos com os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como: que significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? Que significa esse texto? Qual o sentido dessa fala? Devemos perguntar: que leituras eu faço desse cartaz, texto ou fala? Assim, em nossos estudos com os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os outros no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros. Por vezes, quando nós nos explicamos, pensando que explicamos os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos caçador. E com essas explicações nos aproximamos das explicações dos outros (FERRAÇO, 2003, p. 160-161).

A partir dos movimentos de pesquisa propostos por Alves (2001), apontando em particular para a necessidade de “narrar a vida e a ciência literária”, em alusão ao quinto movimento das pesquisas com os cotidianos, procuramos realizar pesquisas produzindo imagens narrativas (ou imagens narrativas), que se revelaram extremamente interessantes. O propósito é partir de apontamentos como uma possibilidade menos estruturada e formal de problematizar o cotidiano escolar, pondo-o, de fato, como alternativa mais potente para compreender os processos de invenção/resistência que se vivenciam na complexidade das redes tecidas pelos profissionais da educação infantil.

Na verdade, as imagens narrativas dos profissionais da educação infantil produzidas durante a pesquisa da autora revelaram-se muito mais como potencialidades das redes, dos fluxos das redes, do que, precisamente, como descrição/identificação do ocorrido. Ou seja, as imagens narrativas não descrevem algo que já está dado a priori, mas inscrevem significados em acontecimentos vividos, envolvendo, nessa produção,

diferentes espaços temporais praticados e, também, diferentes retornos conhecidos pelos narradores praticantes (ALVES; FERRAÇO, 2015).

Parece-nos necessário observar que a narratividade, a história narrada, não significa um retorno à ‘descrição’ que marcou a historicidade na época clássica, pois, ao contrário dessa, não há na primeira a ‘obrigação’ de se aproximar da ‘realidade’, mas sim de criar um espaço de ficção, aparentemente se subtraindo à conjuntura ao dizer: ‘era uma vez...’. É preciso, pois, que incorporemos a ideia que ao dizer uma história, somos ‘narradores praticantes’ traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar (ALVES; GARCIA, 2002, p. 274).

Mesmo com todo o empenho e determinação de pesquisadores comprometidos, como sujeitos coletivos individuais que pensam “com” o cotidiano, ainda somos nós que, escrevendo sobre nossas pesquisas, decidimos quais imagens narrativas, quais fios, quais memórias, quais histórias se farão presentes aos “olhos” dos leitores. Somos poucos os que, ousando “invadir” o cotidiano das escolas na tentativa de falar aos que ainda não perceberam que nada é banal, repetição ou obviedade, acabaremos por decidir quais são os “signos” da vida cotidiana impressa em nossos textos.

Devemos, portanto, tomar nossas limitações não como problemas, mas como condições necessárias para estudar “com” a vida cotidiana. É necessário compreender a condição permanente dos textos inacabados e abertos. Portanto, para que a frase permaneça leve, nessa tentativa de dar conta de nós e dos outros em nossos estudos, devemos pensar nas possibilidades das imagens narrativas que podem registrar os pensamentos, palavras e sentidos que transbordam pelas paredes e corredores das escolas e isso sempre dizem (ALVES; FERRAÇO, 2015). A este respeito, os autores argumentam:

Discursos que precisam incluir outros discursos, alternativos, e que apostam sempre nas suas próprias explicações.

Discursos que ficam à espreita, esperando capturar microdiferenças que marcam as sutilezas das falas, dos gestos e das imagens que habitam os cotidianos.

Discursos que tentam traduzir os idiomas e os modos de ser e existir dos sujeitos cotidianos em cujos corpos encontramos registradas as marcas dos usos e das transgressões.

Discursos que têm olhos distraídos que deixam de ver outras tantas coisas além daquelas que foram tornadas visíveis.

Imagensnarrativas que, mesmo sujeitas ao nosso olhar congelador e a nossa escrita paralisante, nos ajudam a entender as dimensões movediças e híbridas das identidades dos sujeitos praticantes.

Narrativasimagens que, por mais intensas que possam parecer aos *leitoresleituras*, ainda estão muito longe de potencializar toda a intensidade da vida cotidiana. Os cotidianos estão pulsando mais fortemente do que qualquer produção de sentidos que possamos fazer em nossas pesquisas “com” os seus sujeitos praticantes.

Imagensnarrativas que nos angustiam pelos vazios que são deixados por entre as linhas escritas porque não há palavras que possam dar conta do que estamos querendo dizer naquele momento, como acontece com o autor deste texto, neste momento (ALVES; FERRAÇO, 2015, p. 315).

Por meio da pesquisa nos/dos/com os cotidianos mergulhamos no *tempoespaço* da educação infantil, tendo em vista, as capturas dos sujeitos praticantes - crianças e seus professores, na aposta de refletir sobre este cotidiano pulsante tendo como dimensões, a perspectiva destes sujeitos e seus modos de ser e existir enquanto corpos marcados e transgressores que ali habitam/resistem.

É, pois, a partir dessa perspectiva que se produziu o subcapítulo sobre a pesquisa dos/com os cotidianos, considerando os dados coletados em campo. Antes, porém, serão traçadas breves considerações sobre infância, gênero e sexualidade, considerando os apontamentos de autores-referência sobre o tema.

2.4 Infância, gênero e sexualidade

Seguindo a esteira do pensamento foucaultiano, Butler (2015) concebe os gêneros como sendo engendrados no seio das relações de poder. Assim, em seu texto intitulado “Inversões sexuais”, Butler (2009) retoma a leitura de Foucault sobre a invenção moderna da sexualidade, defendendo que a novidade e o escândalo trazidos pela modernidade foram um rompimento entre “[...] um regime sociopolítico em que o sexo existia como um atributo, uma atividade, uma dimensão da vida humana, e um regime mais recente em que o sexo foi estabelecido como uma identidade” (BUTLER, 2009, p. 91). Para a filósofa, essa foi a primeira vez em que o sexo, para além de mero aspecto arbitrário ou contingente da identidade, torna-se aí um elemento central, e mesmo uma condição de inteligibilidade dos sujeitos.

A partir desse momento histórico, o sexo passou a constituir nossas identidades com um poder radical, de modo que, mais do que ter um sexo, nós passamos a “ser” o nosso sexo. De modo que, ao enunciar que um corpo é de um ou de outro sexo, o que se está produzindo não é uma descrição objetiva e neutra sobre a materialidade corporal; essa própria descrição faz emergir os corpos dentro de uma série de dispositivos de

regulação, com uma demanda discursiva de que esses corpos sejam produzidos dentro de uma matriz heterossexual compulsória. Nesse contexto, a categorização binária, do tipo homem-mulher, macho-fêmea, faz com que os corpos se tornem produzidos de acordo com princípios de integridade e coerência, promovendo uma pretensa exigência de continuidade a elementos que seriam, de outro modo, descontínuos.

Assim, somos confrontados a uma matriz heterossexual que cria a oposição binária entre corpos-sexos-gêneros, compreendidos como regimes de regulação corporal que ficionam as unidades dos gêneros a partir de uma heterossexualidade oposicional e supostamente natural, complementar, macho-fêmea, já devedora de relações de poder consolidadas historicamente no Ocidente. Em decorrência disso, alguém “[...] não apenas é o seu sexo, mas alguém tem sexo, e, tendo-o, deve mostrar o sexo que ‘é’” (BUTLER, 2009, p. 91), o que faz com que os sujeitos se conformem a matrizes identitárias ontologicamente vazias, produzindo, por meio da performatividade de gênero, a “ilusão óptica” retroativa de que há uma substância por trás daquela identidade, substância que seria apenas refletida nos gêneros (BUTLER, 2015).

No entanto, o gênero atua como um mecanismo que esconde sua própria gênese; a repetição performativa de suas normas tenta apagar a contingência de suas convenções e faz surgir a aparência de uma necessidade, de uma naturalidade, de um encontro natural, normativo e desejável entre os dois sexos. Desse modo, na visão de Butler (2015, p. 69), o gênero é contemplado como sendo “[...] a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”.

Jean Laplanche (2015), em sua obra “O gênero, o sexo e o sexual”, argumenta que, no livro intitulado “*Bodies that matter*” (1993), tem-se, na verdade, uma revisão profunda da obra “*Gender trouble*” (2015), verificando-se em Butler uma recaída em um desvio biologizante, com a reintrodução imediata do “‘biológico’ do ‘sexo’ e suas ‘determinações’” (BUTLER, 2015, p. 160) em sua teoria.

Desse modo, a construção do sexo consiste em fazê-lo sempre em meio a um “[...] constrangimento constitutivo” (BUTLER, 1993, p. xi), na medida em que sua materialização ocorreria somente a partir da reiteração e da repetição forçada de normas de regulação, fazendo com que fosse produzido, ao longo do tempo, um processo que se

estabilizaria, gerando o efeito de superfície e fixidez que se chama matéria. Desse modo, ter-se-ia o sexo anatômico lido como um binário oposicional e dado.

Portanto, diante de tais apontamentos, argumentamos que Butler não se enquadraria, pelo menos nessas considerações, nos determinismos biológicos, mantendo-se, pelo menos em parte, em sintonia com a leitura feita pelo psicanalista francês, cuja contribuição pode ser pensada a partir de um estatuto libidinal da materialização do corpo, que é tratado a partir do cuidado do outro recebido pela criança. Isso se dá porque a delimitação-demarcação do corpo a que Butler faz menção não ocorre sem a dimensão inconsciente de estimulação das zonas erógenas dos infans pelos adultos, de modo que a materialização do sexo somente poderia se dar de forma libidinal, de modo que a assunção fantasmática do sexo do sujeito seria possível em um período posterior.

Assim, se o gênero/sexo é realizado de forma performática para se constituir, deve ele ser praticado de maneira permanente. De outro lado, se, de acordo com Certeau, entende-se que nos/com a vida cotidiana não temos somente repetição, mas obedecemos às regras que a nós se impõem transgredindo-as e produzindo diversidade/diferença, podemos também imaginar que as normas de gênero não só produzem igualdade, como também multiplicidade e singularidade. Estas considerações nos levam a pensar o gênero e a sexualidade na infância. Antes, recorreremos a Walter Omar Kohan no sentido de melhor compreendermos esta categoria geracional e seus atravessamentos sociais.

A infância, é preciso que se diga desde o início, é uma pergunta, um enigma um mistério. Assim, para se construir essa parte da tese, serão feitos apontamentos sobre a infância a partir da obra de Kohan, intitulada “Infância. Entre a Educação e a Filosofia” (KOHAN, 2011).

Kohan (2011) torna acessível em sua tese defendida no concurso para professor catedrático de filosofia da educação da Faculdade de Ciências a todos os interessados nos temas da infância, educação, filosofia e seu ensino da Formação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, realizada em maio de 2002, na qual se coloca na posição de pensar as relações entre os três conceitos, a partir do campo da Filosofia da Educação.

Enquanto pensamento crítico e criativo em diferentes discursos pedagógicos, que se tornam quase homogêneos a esse respeito, a pesquisa de Kohan (2011) tenta mostrar as inconsistências e aporias educacionais presentes nas experiências institucionais com o ensino e a reflexão sobre a educação, referindo-se ao propósito emancipatório pretendido

por esses discursos, oferecendo uma alternativa para ambas as situações, que não podem ser tratadas isoladamente.

Ao se fazer uma rápida reversão da ordem de leitura pode nos levar ao problema fundamental colocado por Kohan (2011) e pelo pensamento ao longo do artigo. No epílogo, o problema que se apresenta é político e diz respeito sobretudo ao tema da emancipação, pois o título já dá sinais: da idade adulta à infância/minoridade. Uma tentativa de contornar o problema da emancipação, derrubando a relação entre a vida adulta e a infância.

Kohan (2011) acredita que tradicionalmente, na história da pedagogia e da filosofia, principalmente a partir do movimento iluminista, os ideais de emancipação têm atribuído um valor negativo à experiência da infância, quando a emancipação é projetada na maioridade – ou seja, a pessoa somente se torna um apenas quando se liberta de sua infância. Desse modo, os conceitos de educação, filosofia e infância, bem como suas interfaces, são pensados a partir de uma perspectiva política, a fim de transformar as relações que temos com a infância no âmbito educacional. Nesse contexto, o autor entende que essa transformação passa por uma inversão avaliativa sobre a experiência da infância, para lhe dar um valor afirmativo.

Partindo do problema fundamental da emancipação, portanto, Kohan (2011) traça um plano para reverter o conceito de infância e nossa relação com ela, utilizando a educação e a filosofia como instrumentos, buscando uma possibilidade de ruptura e transformação com o mundo, como nos relacionamos com ele nas experiências filosóficas e educacionais.

Para explicar essa inversão de valores, Kohan (2011, p. 62) usa “[...] pensamentos que sirvam de material histórico para pensar o presente”, ou seja, parte do conhecimento que constitui as verdades acadêmicas e históricas nas quais estamos instalados e com as quais nos engajamos, problematizando a temática a partir da vivência do exercício filosófico com crianças em dois sentidos: um mais amplo, que remete ao pensamento hegemônico sobre a infância na filosofia da educação – qual seja, o material histórico –, e outro mais específico, que diz respeito às possibilidades educacionais da filosofia com crianças. Posto isto, é possível dizer que o autor coloca pelo menos dois dos caminhos pelos quais a filosofia encontra a educação: através do seu ensino (prática educativa) e da procura do sentido da educação (filosofia da educação).

Em qualquer caso, porém, eles não podem ser dissociados: aqueles que se dedicam ao ensino da filosofia, em qualquer nível, são capazes de pensar o significado do que experimentam (seja a experiência filosófica ou a experiência do ensino; a experiência individual ou a coletiva). Para criar o cenário do encontro, Kohan (2011) coloca um entre a filosofia e a educação: a infância. A infância aparece, portanto, como tema central do livro sob dois aspectos: é sobre o que se vai pensar e sobre o que se pensa, sem que isso se traduza em método. Sob tal perspectiva, a infância é conceituada como uma experiência imprevisível e inesperada; uma experiência inaugural, aberta às novidades, à criação e à transformação, de si e das relações que se estabelecem na experiência coletiva.

Para Kohan (2011), essa conceituação da infância e da experiência infantil é a afirmação de uma política que se recusa a aceitar o que é, mas não postula o dever de ser, mantendo o sentido das transformações está aberta a sonhar com igualdade e diversidade/diferença, aqui colocadas como condição de emancipação da infância à emancipação infantil, da filosofia e da educação infantil. Portanto, a privação da infância significa, como afirma Kohan (2011), a negação de todos os modos de articulação, sentido e expressão, quase um retorno do humano ao desumano. Não há vida apenas na infância, sendo certo, também, que a vida também não é sem infância.

Novamente, o impossível, o enigma, o paradoxo. Nessa necessidade inevitável da presença de uma ausência, encontram-se a filosofia e a infância. Esses dois são impossíveis, necessários para que a vida e a morte existam como formas de sentido e expressão, para que uma vida seja habitável para o ser humano. Essa é a tarefa política da filosofia, da educação, da arte, da escrita: lembrar que somos infância e quase nada mais (KOHAN, 2011).

Por ora, pretende-se, no capítulo seguinte, abordar aspectos relativos à diversidade de gênero na instituição de educação infantil pesquisada.

3 INFÂNCIAS, GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo apresenta a trajetória e as práticas utilizadas para a realização da pesquisa, que contém caráter qualitativo, visto que não se restringe a identificar os acontecimentos, mas pensá-los (FONSECA, 2009).

A pesquisa ocorreu em uma instituição de educação infantil da rede pública municipal de Vitória/ES²⁴. A escola Municipal fica localizada em Maria Ortiz que era uma jovem de origem espanhola que vivia na colônia portuguesa da capitania do Espírito Santo. Atende a uma comunidade pobre/periférica, todavia, o bairro faz parte da grande Goiabeiras onde é produzida a panela de barro conhecida mundialmente “as panelas de Goiabeiras” patrimônio histórico do Espírito Santo.

Quanto a estrutura física, a instituição está organizada em: 10 salas de aulas, 01 sala de recursos, 02 banheiros para funcionários, 04 banheiros para alunos, 01 parquinho com areia, 01 pátio descoberto com areia, 01 quadra coberta com arquibancada, 01 sala para professores, 01 cozinha, 01 dispensa, 01 depósito de merenda, 01 depósito de material pedagógico, 01 lavanderia, 01 refeitório e 01 secretária/direção/coordenação.

Atualmente a instituição atende em torno de 300 crianças da Educação Infantil, de idades de um aos cinco anos nos turnos matutino e vespertino, podendo ser parcial (um turno) ou integral (dois turnos). De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o público atendido é oriundo de classe média baixa, residente no próprio bairro. A população conta com várias opções de lazer na comunidade, tais como: campo de futebol, quadra poliesportiva, praças, pizzarias, lanchonetes, sorveterias, clubes etc.

Segundo Rossi (2014), o PPP é um processo permanente de discussão e reflexão sobre os problemas escolares, proporcionando uma vivência democrática, uma vez que conta com a participação de todos os integrantes da comunidade escolar. A partir dele, segundo o autor, se propõe organizar o trabalho pedagógico, de modo a superar os conflitos ocorridos dentro da escola, reduzindo os efeitos da divisão do trabalho, o que fortaleceria as diversidades/diferenças, hierarquizando os poderes de decisão. Por esta

²⁴ A escolha dessa escola para ser o *locus* da pesquisa se deve ao fato de que existe, entre esse doutorando e a referida instituição de ensino, uma relação de afeto. Isso porque, durante muitos anos, as gargalhadas, os gritos da educação física e os sinos de chegada e partida fizeram parte do meu cotidiano da varanda da minha casa. Além disso, foi, também, o local onde votei pela primeira vez quando transferei meu título de eleitor de Nova Venécia/ES para Vitória/ES.

razão, ele é tido como sendo o resultado de uma decisão de toda essa coletividade, que faz com que a escola crie a sua própria identidade, conquistando a sua autonomia.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição,

Sua missão é oferecer um espaço educacional onde todas as crianças sejam felizes e que usufruam do seu direito de acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, a serem transmitidos de forma lúdica, prazerosa e significativa, preparando-as para sua inserção nos demais grupos sociais existentes (PPP, 2016).

No contexto das pesquisas com os cotidianos, utilizou-se o mergulho na escola, o que implica em observação participante, produção de imagens e conversas com seus praticantes. Os achados com a pesquisa foram registrados em fotos e diários de campo.

Percebe-se que o ato de observar com os cotidianos proporciona ao pesquisador um grau de interação com os sujeitos praticantes e as práticas investigadas, visto que, por meio das observações e dos registros diários, é possível perceber, no local da pesquisa, como ocorrem as relações de gênero nas práticas do dia-a-dia, na didática, na metodologia, na arquitetura escolar, nas brincadeiras, festas, no vocabulário utilizado pelas professoras e crianças. Tornou-se possível identificar, também, o comportamento e atitudes das crianças em momentos de recreação e durante as atividades diárias, além de que a observação proporciona um levantamento de questionamentos em relação às diversidades/diferenças existentes, produzidas entre os sexos femininos e masculinos.

As concepções culturais de masculino e feminino como duas categorias complementares, mas que se excluem mutuamente, nas quais todos os seres humanos são classificados formam, dentro de cada cultura, *um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordos com valores e hierarquias sociais*. Embora os significados possam variar de uma cultura para outra qualquer sistema de sexo-gênero está intimamente ligado a fatores políticos e econômicos em cada sociedade. Sob essa ótica, a construção cultural do sexo em gênero e a assimetria que caracteriza todos os sistemas de gênero através das diferentes culturas (embora cada qual de seu modo) são entendidas como “sistematicamente ligados à organização da desigualdade social” (HOLLANDA, 2019, p. 212)

No início da pesquisa na escola fui recebido pela pedagoga do turno matutino, e esta demonstrou pouco conhecimento a respeito de uma pesquisa científica. Posteriormente ela indagou a respeito de que turma seria observada.

No primeiro contato com a turma, foi apresentado para as professoras, diretora e todos/as que trabalhavam na escola e para a classe do que se trataria a pesquisa e seu objetivo.

As observações foram realizadas em duas turmas de cinco anos, ambas com vinte crianças, (quantidade similar de meninas e meninos), e suas respectivas professoras, com o enfoque nas brincadeiras das meninas e meninos no cotidiano escolar. Dessa maneira, a observação participante se fez viável para a realização desta pesquisa, uma vez que o propósito foi de perceber como as crianças convivem dentro da instituição de ensino, com a perspectiva nas relações de gênero.

As crianças me receberam com muita cordialidade e curiosidade e as professoras permitiram liberdade de acomodação e interação com as mesmas e com as crianças. Durante o período de coleta de dados, as crianças manifestaram espontaneidade, o que permitiu que elas revelassem seus gostos, suas brincadeiras e brinquedos favoritos, enfim, suas personalidades.

A maior parte da observação ocorreu nas salas de aula, em virtude de que as crianças, nesta idade, terem apenas dois momentos de recreação fora da sala de aula.

Existem duas professoras: uma regente da turma e uma que somente atende nas segundas-feiras, que se intitula professora de múltiplas experiências. Na sala de aula, a professora de múltiplas experiências fica com a turma durante as quatro horas desenvolvendo atividades a partir da metodologia de projetos, enquanto a professora regente está em horário de planejamento.

Cada sala de aula dispõe de quatro grupos de mesas e cadeiras, nas quais cada grupo formava um círculo. A mesa da professora não tem um lugar fixo, devido à mesma modifica-a de acordo com a necessidade.

As salas de aulas pesquisadas, ambas, possuem em seu espaço: um quadro, ventiladores de teto, armários das professoras. Nas paredes se encontram: os calendários, trabalhos feitos pelas crianças, o alfabeto, os numerais de 0 a 10, os combinados da turma (as regras) e as fichas dos nomes das crianças.

Nas conversas realizadas com seis professoras, ou seja, mulheres na faixa etária entre 26 a 50 anos, verifiquei que todas possuem pós-graduação e algumas, além de serem professoras da educação infantil, eram do ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). Dentre os assuntos comentados, falou-se a respeito do conhecimento relacionado ao gênero, aos brinquedos e brincadeiras e ao momento de recreação das crianças.

A escola é um lugar ocupado majoritariamente por mulheres, o que remeteu esse autor ao período colonial no Brasil, período em que mulheres obtiveram o direito à

educação escolar tardiamente. Contudo, a história nos mostra que a educação feminina limitava-se ao aprendizado de trabalhos maternos e domésticos – ou seja, eram para ensiná-la a ser uma boa mãe e esposa. A esse respeito, Aragão e Kreutz (2010, p. 109) pontuam que, “[...] desde o período colonial, a educação feminina era restrita ao lar e para o lar, ou seja, aprendiam atividades que possibilitassem o bom governo da casa e dos filhos”.

A identificação da mulher com atividade docente, que hoje parece para a muitos tão *natural*, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns pareciam uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças (LOURO, 2008, p. 450).

A presença de mulheres no âmbito educacional tornou-se possível após os homens abandonarem esta área. Uma vez que, atribuíram ao sexo feminino uma naturalização de cuidados e ensinamentos, por estarem ligadas diretamente as convicções de que as mulheres seriam as principais responsáveis pela formação educacional das crianças pequenas.

Segundo Louro (2008) o propósito principal apontado ao sexo feminino seria a maternidade, em consequência desta filosofia, a pedagogia corresponderia como uma extensão da maternidade, em virtude de cada criança simbolizara seu/sua filho/filha. Nota-se que as escolas de educação infantil são vistas como áreas quase exclusivas do sexo feminino, devido ao fato de ter a mulher como naturalidade o instinto de cuidados.

Em Vianna (2013) encontramos menção a uma suposta “feminização” do magistério na educação básica, processo que, a seu ver, era visto como um aspecto vinculado às relações de gênero presentes em ações coletivas, organizadas ou não por mulheres. Tal processo, conforme o autor, expressava a reprodução de um padrão binário masculino-feminino enquanto categorias excludentes e a divisão sexual do trabalho, dando sentido à história dos professores e de suas práticas escolares.

Para Vianna (2013), a transição do sexo para o gênero baseou-se nas pistas oferecidas pelos estudos feministas, que tinham o propósito de minar a força de um modelo explicativo baseado na imutabilidade das diferenças existentes entre homens e mulheres, utilizando-se do gênero para fazer referência à construção social das diferenças existentes entre os sexos ao longo do percurso histórico da humanidade. Nesse contexto, conforme o autor, diferentes abordagens emergiram dos estudos sobre mulheres com seus

próprios temas: a dominação masculina, a separação entre o privado e o público, a subordinação das mulheres e a divisão sexual do trabalho.

Evidenciou-se nos discursos das professoras, a ausência de conhecimento em relação ao tema: gênero e sexualidade. As mesmas alegaram que não tiveram na sua estrutura curricular, do curso de pedagogia, uma disciplina específica e que os discursos em relação à temática foram insuficientes para proporcionar um conhecimento mais amplo a respeito do gênero. Não obstante, tal expressividade e atualidade da temática e as tratativas a ele conferidas vêm sendo relegadas a segundo plano pelas instituições de ensino superior, como se destituídas de relevância para a formação docente, ou, ainda, sem importância para o cotidiano escolar.

Para a presente pesquisa, toma-se, a partir da teoria levantada, a particularidade do constructo gênero, que se apoia na ideia de patriarcado e nas relações de poder, especificando modos de ser e agir e comportamentos que definem papéis arbitrários para homens e mulheres, concebendo-se o fato de que tais diferenças hierarquizam e diferenciam posições ocupadas em contextos diversos, sempre pondo a mulher em desvantagem quando comparada com o homem. Na percepção de Scott (1990), a:

[...] definição de gênero tem duas partes e várias sub-partes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único. Como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si [...] (SCOTT, 1990, p. 21).

Ressaltamos a importância deste tema para a formação das professoras e de todas/os/as profissionais da instituição pesquisada, ou seja, a relevância da temática, no trabalho dos/das educadores da educação infantil. Percebemos, por meio dos discursos das professoras pesquisadas, versões ideológicas conservadoras, justificadas pelas crenças religiosas e papéis sociais deterministas, considerados por elas, como o “normal”. No entanto, demonstraram interesse no assunto, pois todas confirmaram a relevância de se informarem a respeito de gênero.

No que diz respeito aos brinquedos, a maioria das professoras declararam que as crianças fazem uso destes, em diferentes *tempospaços* do cotidiano da instituição. Porém, todas relataram não realizarem um planejamento para este momento de desporto das crianças. No entanto “[...] não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é

preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que forneçam um brincar de qualidade” (MEC, 2009, p. 11). Segundo as professoras pesquisadas, nos momentos lúdicos das crianças, as escolhas dos brinquedos eram feitas pelas próprias crianças. Mesmo com esta liberdade de escolha do brinquedo, no momento desta seleção, as professoras em sua maioria, alegaram que às vezes separam de acordo com o sexo da criança. Vale destacar que a diferenciação sexual se dá sobre a matriz da heteronormatividade compulsória, percebida nas concepções destas mulheres.

Essa concepção vem de um uso estereotipado dos brinquedos muito comum na história da humanidade.

O comportamento esperado na escola também é marcado por expectativas de gênero. Quando pensamos que “matemática é coisa de menino”, que “menina é mais caprichosa”, enfim, que certas coisas são próprias de meninas e outras de meninos, estamos limitando as aprendizagens e as experiências de vida das crianças ou adolescentes. (LINS, 2016, p. 19)

Um estudo de Bonamigo e Koller (1993) verificou a influência dos estereótipos sexuais no ato de brincar e nos brinquedos de crianças na faixa etária de 9 a 10 anos, tendo-se por base as preferências por determinados brinquedos, com a consequente permissão, por elas, para outra criança vir a brincar com um brinquedo estereotipado para o sexo oposto. Os autores notaram que as crianças preferem brincar com brinquedos estereotipados para seu gênero ou brinquedos neutros. Para estes autores, em se tratando dos meninos, especificamente, verificaram que todos os brinquedos eram apontados como neutros ou caracterizados como masculinos. Não houve menção por eles a nenhum brinquedo que era atribuído ao sexo feminino. Já as meninas preferiam brinquedos femininos ou neutros, tendo havido, contudo, menção a brinquedos masculinos. Quanto à permissividade de uma criança brincar com um brinquedo que fosse estereotipado do sexo oposto, não foram notadas diferenças importantes em relação ao gênero da outra criança ou do próprio sujeito (BONAMIGO; KOLLER, 1993).

Nas conversas com as educadoras, as mesmas afirmaram que em momento algum as/os meninas/meninos são excluídas/excluídos das brincadeiras, quando estas/estes se relacionam com crianças do sexo oposto ao seu. E se de fato isto vier a ocorrer, elas declararam que realizarão as devidas intervenções necessárias.

Nesse sentido, resultados importantes são citados por Smith e Inder (1993), que, avaliando a interação social de meninos e meninas com idades entre 3 e 5 anos em grupos do mesmo sexo e gêneros diferentes e em ambientes de sala de aula e pátio, mostraram

que os grupos tendem a se diferenciar mais por gênero quando brincam no pátio do que quando interagem em sala. Verificaram, ainda, que os grupos de meninos tendiam, no pátio, a se dissolver com mais facilidade em comparação com o grupo de meninas, envolvendo-se, também, em mais conflitos físicos em relação a elas. O estudo também mostrou que as meninas buscavam com maior frequência e intensidade o envolvimento dos professores em suas atividades em comparação com os meninos, fazendo com que surgissem, assim, comportamentos típicos de dependência. Conforme Smith e Inder (1993), uma das possíveis razões para isso era o fato de que, normalmente, são indivíduos do gênero feminino que cuidam das crianças nas pré-escolas, gerando, assim, um ponto de aproximação das meninas com as professoras, desencorajando, em contrapartida, os meninos a solicitarem auxílio.

Nas sextas-feiras, todas as crianças levam os brinquedos de casa para a escola, e este dia se intitula “Dia do brinquedo”. Todas as professoras envolvidas na pesquisa, afirmaram que há uma manifestação clara das crianças, nos que diz respeito, aos brinquedos para os meninos e brinquedos para as meninas. Em referência à linguagem utilizada pelas professoras, todas admitem utilizarem de forma igual para as crianças, assim como o cuidado e a atenção, independentemente do sexo delas.

Para Kohan (2011), a infância é acontecimento, experiência, resistência, invenção e modifica a história, na contramão da ideia de infância enquanto um tempo. Assim, as experiências de identidades de gênero, nos corpos das crianças na educação infantil está atravessada pelas culturas do passado e do vir a ser, o que torna importante ver a beleza de suas experiências do brincar no cotidiano, enquanto possibilidade de movimento do corpo em cirandas que circulam pelos tempos/espacos/identidades das crianças.

3.1 O currículo, a prática pedagógica e os discursos sobre meninos e meninas

Assim que entramos na instituição, a pedagoga me apresentou um documento que ela afirmava ser o currículo que norteava todas as propostas educativas daquela instituição, era conhecido pela comunidade escolar e que, em boa parte, atendia a proposta que a Secretaria de Educação do município determinava como obrigatório. Identificamos que o material trazia os objetivos, metodologias, recursos e avaliações, em uma

formatação de currículo prescrito. Por sua vez, entendemos que o currículo, para além de um documento normativo e roteirista, ele é flexível, porém, a partir do que, de fato, é realizado no cotidiano escolar, ou seja, currículo realizados e/ou vividos (FERRAÇO, 2011). Foi possível perceber que gênero e sexualidade não é um tema norteador do documento curricular apresentado naquela instituição de educação infantil.

O currículo praticado na instituição analisada pode ser identificado por meio das interações sociais, dinâmicas de organização dos *espaçostempos*, das aulas, dos momentos de entrada e saída, das conversas na sala dos professores, dos movimentos e ruídos nos corredores, no pátio, nos refeitórios e nas salas de aula. Era um currículo vivo e não prescrito.

No que diz respeito às atividades propostas pelas professoras, percebi que, em dado momento da pesquisa, logo após o desjejum, a professora Ana²⁵ anunciou para a classe que iria fazer um teatro musical, em virtude da quarta cultural, evento este que ocorre todas as quartas-feiras, quando duas professoras juntamente com suas turmas apresentam um teatro musical para a escola toda. As crianças ficaram bastante alegres e entusiasmadas com o anúncio. Logo depois, a professora Ana comentou qual seriam as músicas escolhidas e quais seriam os personagens de cada um. No seu discurso para a escolha dos/das personagens, em um dado momento, ela disse:

- *Preciso de um menino para fazer o papel do sapo?*
Neste dado momento as meninas gritaram em coro:
 - *Eu, eu, eu!*
Porém a professora Ana, ao recrutar as crianças, disse:
 - *Vocês são meninos?*

Neste instante as meninas se calaram. Escolhido o menino para o papel de sapo, a professora Ana solicitou que uma menina fizesse a personagem da vovozinha, ou seja, as meninas fariam papéis de indefesas e os meninos de aventureiros, em razão que nesta peça teatro musical, o sapo entra pulando na casa da vovó e a assusta.

No decorrer da escolha dos personagens, a professora Ana solicitou novamente outro menino, agora para o papel de pai, ressaltando que o pai deveria ser bravo e argumentou se o menino escolhido saberia fazer cara de bravo.

Vê-se que esta suposta hierarquia, na qual são representados os papéis sociais apontam a exclusão a existência das desigualdades entre os gêneros, manifestadas no determinismo que apresentam características de fragilidade à menina e de bravura e força

²⁵ Os nomes das professoras dos alunos/as, são fictícios por algum acordo entre ambas as partes.

ao menino justificadas pelas diferenças biológicas, sexuais e físicas (SAFFIOTI, 2004). Isto significa que as classificações e hierarquizações dos corpos resultam de relações de poder na perspectiva de gênero.

A produção sociocultural do feminino e a definição dos papéis sociais atribuídos ao homem e a mulher, podem se desdobrar no exercício da opressão masculina (SAFFIOTI, 2004), tendo em vista, o patriarcado ainda presente em todos os espaços sociais.

Na classe da professora Bete, as crianças também estavam ensaiando uma peça de teatro musical no pátio da escola. Ela organizou a turma em duplas: um menino e uma menina, para a realização da atividade, entretanto restaram três meninas. Então, a professora Bete solicitou que as duas meninas, que restaram, formassem a dupla e ela formaria com a outra. Em nenhum momento se presenciou atitudes de chacotas, em virtude da atitude da professora realizar uma nova forma de agrupamento.

Notou-se que as meninas e meninos não foram preconceituosos na dinâmica com as professoras, porém nas escolhas dos personagens, a professora Bete demonstrou diferenciação entre os meninos e meninas, quando solicitou ao Lucas que interpretasse o rei, o Ricardo para ser o tempo e os demais, meninos e meninas, iriam representar os matos, as árvores e folhagens da peça teatral. Já com as meninas, a Roberta iria ser a rosa, a Helena a bruxa má e as demais florezinhas.

Questionadas as professoras por atribuírem o corpo masculino ao rei, ao pai, e para o corpo feminino a flor, ou a vovozinha. A professora Ana diz:

Normalmente as meninas são mais tranquilas que os meninos. As meninas falam muito e os meninos são mais agitados assim com o corpo. As classes com mais meninos são mais agitadas. As meninas, eu costumo chamá-las de princesas, então é uma relação mais meiga, mais doce mesmo. E os meninos são os meus rapazes... os meus rapazes são mais ativos, gostam de correr, de pular, não param quietos no lugar.

As meninas são mais meiguinhas, são mais dóceis, mais caprichosas, mais atenciosas. Os meninos gostam mais de brincar, são mais descuidados, mais agitados, tem uma diferença muito grande.

Eu não tenho um aluno que tem o capricho de muitas meninas, a maioria dos meus meninos faz as coisas de qualquer jeito, não tem cuidado, não é caprichoso, deixa as coisas jogadas, não tenho menina que deixa o estojo jogado no chão.

Os meninos não têm muita paciência para se apegar nos detalhes das atividades, eles querem acabar logo para poder brincar, para ficar livre. As meninas já são mais cuidadosas, se preocupam com detalhes. Elas se preocupam com o que eu vou achar do trabalho delas, os meninos não estão nem aí.

Nas cores eles se prendem, o azul e o cor de rosa, a gente mesmo adulto acaba impondo isso, se você vir as portas dos banheiros é azul dos meninos e rosa das meninas.

Constata-se nas atitudes das professoras Ana e Bete, que as concepções de ser mulher e ser homem se fazem presentes nos seus vocabulários, e são também afirmadas, fiscalizadas e produzidas, e corrigidas, se necessário, com suas práticas pedagógicas. Como consequência destas ações, as crianças se apropriam destes discursos e práticas, que poderão interferir na produção das subjetividades femininas e masculinas, regidos por padrões e regras definidas na sociedade. Nessa perspectiva, Louro (2011) expressa que:

A característica fundamentalmente social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo às construções de papéis masculinos e femininos. Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para os seus membros e definem seus, suas roupas, seus modos de se relacionar e de se portar... Através do aprendizado de papéis cada um/a deveria conhecer o que é adequado (e inadequado) para um homem e uma mulher numa determinada sociedade e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista (LOURO, 2011, p.23-24).

Além dos discursos e práticas do cotidiano da educação infantil, a mídia (desenhos animados, publicidades, jogos eletrônicos) são meios pelos quais se propaga, de forma ampliada, ideias estereotipadas em relação ao gênero, dado que consegue alcançar uma grande parcela da população, das quais exerce uma imensa influência no que diz respeito às questões pertinentes ao gênero.

A educação necessita repensar urgentemente a sua relação com os meios de comunicação (rádio, TV, internet), quando os considera inimigos ou sem importância. Deve ter o cuidado de não reproduzir suas funções lúdicas, deixando de lado a compreensão do mundo e das atitudes divulgadas por suas ondas de transmissão (MORIN, 2018).

Um exemplo das significações produzidas pelas mídias e meios de comunicação, as propagandas de brinquedos que trazem as meninas em uma relação de mãe-filha com as bonecas. Já os meninos como aventureiros e super-heróis, representados por bonecos de ação. Estas produções nos modos de vida dos sujeitos, foi constatado nas salas de aula das turmas pesquisadas. Na parede encontrava-se uma espécie de chamada, na qual apresentava os nomes das meninas representadas por uma princesa e na dos meninos, por uma figura de príncipe. Da mesma forma, nas fichas dos nomes, aparecia o fundo rosa para as meninas e azul para os meninos. Além disso, os nomes das crianças nos levam a identificar uma relação com uma linguagem provenientes de filmes e desenhos da indústria do cinema norte-americano.

Na educação das crianças, a escuta e a produção de *saberesfazeres* a partir da produção midiática, que de alguma forma chegam à instituição, por meio de narrativas e práticas dos adultos e dos brinquedos e brincadeiras, assim como personagens comumente presentes no imaginário produzido para as crianças, via TV, rádio, jogos e internet, seria uma possibilidade de apresentar outros modos de ser menino e menina, na relação com o mundo. A todo instante as mídias, assim como as escolas, além de outras instituições, reproduzem as referências segundo as quais as pessoas devem se comportar, vestir, falar, se alimentar, comprar, ou seja, definindo, simbolicamente os padrões de vida que as pessoas deverão seguir.

Nesse sentido, vejam-se a identificação visual adotada pela escola onde a pesquisa foi realizada:

Figura 3 - Os estereótipos nos materiais



Foto: Autor, 2018

Após as escolhas das crianças para as peças teatrais, a professora Ana pediu que formassem a fila. Neste instante, as crianças naturalmente, se dividiram em duas filas, de acordo com o sexo.

Desta maneira, percebeu-se na distinção de grupos de meninos e meninas, na organização das filas, a concepção de gênero que marca os brinquedos/brincadeiras, outras interações e/ou rotinas naturalizadas nos *espaçostempos* da instituição. Louro (2011) afirma que:

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em

especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como —'natural'. Afinal, é —'natural' que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que —'naturalmente' a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? (LOURO, 2011, p. 63).

O diálogo existente entre as crianças, professoras e todos/todas funcionários/funcionárias das instituições de ensino, deveria abarcar a perspectiva da igualdade de tratamento para os meninos e meninas. Para isso é necessário também, o desenvolvimento de experiências de autonomia nas escolas e interações durante as atividades praticadas, para que o espaço da educação infantil, seja um ambiente democrático para as meninas e meninos.

Observou-se o interesse das crianças em relação aos objetos segundo a cor. Durante a realização de uma atividade de recorte, a professora Ana distribuiu tesouras para as crianças. Neste momento a aluna Pietra recusou a tesoura com o cabo azul e pronunciou “- Me dá a rosa! Me dá a rosa!” A professora Ana atendeu o seu pedido. A Pietra comemorou falando com a outra colega a conquista que obteve.

Em uma dada ocasião, durante a distribuição de massinhas de modelar, na classe da professora Bete, a educanda Maria exclama ao receber uma massinha verde: “Não quero essa massinha! Essa cor não é cor de Barbie”. A professora Bete informou que a massinha de cor de rosa havia acabado, neste momento a Maria se decepcionou com a resposta dada pela professora, porém continuou brincando com a massinha verde.

Constata-se que as cores ainda são representativas da questão de gênero, desde a família na escolha do enxoval dos bebês, da cor da parede do quarto, dos objetos de decoração, além de toda a divulgação publicitária de roupas e brinquedos que são produzidos com cores na relação com ser menino e ser menina, na escola não é diferente. Estes corpos são caracterizados pelas cores azul ou rosa e os objetos simbolizados por relações de poder a exemplo de personagens dóceis e frágeis para as meninas e os fortes, ágeis e corajosos para os meninos (LINS, 2016).

Quanto à escolha da literatura, uma vez por semana uma mala contendo livros infantis é levada para a sala- é um projeto denominado Mala da Leitura. Neste momento, as crianças escolhem os livros que querem manusear. Foi visível as preferências dos personagens das crianças: as meninas optaram por livros cujo as temáticas eram em torno de princesas e os meninos escolhiam os dos super-heróis. Compreende-se o quanto as crianças são produzidas pela cultura que preconiza que as meninas são como princesas,

por relacioná-las a imagens de fragilidade, carinhosas e delicadas. Já os meninos apresentam ideais de coragem, aventuras e força associados às imagens de super-heróis.

A professora Margarete, de múltiplas experiências, realizou a leitura do livro *A ovelha rosa da dona Rosa*, que relata a história de uma ovelha que caiu em um balde de tinta rosa e que devido a este acidente, lutava para ser acolhida pelos demais animais, que haviam se afastado dela. Ao final do livro, a ovelha é acolhida pelos animais. Ao término da história, a professora Margarete questionou as crianças a respeito da história. Algumas arriscaram dizendo que não se pode cometer *Bullying* com ninguém, assim após os discursos acerca do livro a professora relata que a moral da história é que todas as cores são bonitas. Em seguida, foi entregue as crianças uma folha com um desenho de uma ovelha, onde elas deveriam colorir.

Os meninos manifestaram uma oposição na escolha da cor, no momento de colorir, alegaram que rosa não é cor de menino. Neste instante, o Luciano protesta dizendo: “Eu não vou pintar de rosa, vou pintar de marrom!” Os demais alunos/alunas exclamaram que todas as cores são bonitas. Então o Luciano, nesta hora, optou em pegar o lápis cor de rosa para pintar o seu desenho da ovelha. Essa atitude da professora e das crianças demonstra que, apesar dos estereótipos, em alguns *espaçostempos* as questões de gênero estão sendo disputadas e problematizadas. Interessante destacar a postura do Luciano de subverter a norma, naturalizada, de uso das cores, de acordo com determinado gênero. Apoiando-se em Certeau (1999) isso mostra que as crianças também resistem, burlam o que está sendo fiscalizado/controlado e se mostram abertas a outras práticas, como táticas e estratégias de reinvenção estética.

Constatou-se por meio do questionário das professoras, que há uma incerteza de conhecimento delas a respeito da temática. Como consequência disto, muitas das ações delas são carregadas de estereótipos e preconceitos. Isso significa que as instituições têm uma parcela de responsabilidade a respeito de práticas-teorias que rompam com os preconceitos e estereótipos, quanto ao gênero, no cotidiano da educação infantil. A esse respeito, importante lição de Carvalho (2011):

Ideologias hegemônicas, fruto de condições sociais, culturais e econômicas tendem a pressionar a escola pela reprodução de valores nela incluídas, moldando o tipo de instituição. Os conteúdos e atividades escolares que daí decorrem resultam no perfil da escola e no caso da educação de crianças de zero a seis anos, geram pré-escolas enxertadas de modelo escolarizado (CARVALHO, 2011, p. 215).

As instituições de ensino por vezes, delimitam os lugares e determinam o que os meninos e as meninas podem brincar, evidenciando as distinções de agrupamentos, por gênero, em diferentes *espaçostempos*: salas de aula, no pátio, refeitório, nos momentos de recreação, banheiros. Deste modo, reproduz/produz, desde a infância uma educação sexista geradora de desigualdades, estereótipos, preconceitos e competições.

Os defensores da infância e da família apelam à família política que eles mesmos constroem, e a uma criança que se considera de antemão heterossexual e submetida à norma de gênero. [...] Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (PRECIADO, 2014, p. 174)

Eis o desafio de se ressignificar as práticas-teorias e os *saberesfazeres* da educação infantil ao se pensar o direito das crianças a livre determinação de gênero e sexualidade. A defesa das manifestações e expressões segundo a vontade dos meninos e meninas, da proteção do direito a ser e sentir o corpo infantil, pois a desigualdades advindas dos processos de discriminação e exclusão podem levar as crianças a crescerem isoladas, tristes e solitárias como resultado de processos, discursos e práticas que, permanentemente, produzem estereótipos de gênero e normalização da heterossexualidade, despotencializando a experimentação e os prazeres dos corpos, de todos os corpos (HOOKS, 2017).

Figura 4 - Espaços de meninos e de meninas



Foto: Autor, 2018

Todas as professoras participantes evidenciaram a importância da discussão de práticas-teorias sobre a relação de gênero na educação infantil. Contudo, não se evidenciou durante as minhas observações nenhuma intervenção ou práticas sobre esta

temática com os alunos. As professoras agiram de modos diferentes com as crianças: mostraram-se mais rígidas com os meninos e mais amorosas com as meninas. Isso não significa que estas ações inexistam, porém, não as identifiquei durante minha estadia no campo de pesquisa. No entanto, tive a oportunidade de observar reflexões por parte de uma professora, a partir de nossa vivência naquele cotidiano. Após ter respondido o questionário, a professora Margarete relatou:

*Nossa, eu nunca parei pra pensar essa questão das filas.
Realmente as crianças são sempre separadas por meninos e meninas.
Mas agora que observei, vou fazer filas mistas!*

Portanto, o currículo vivido se move, ou seja, desliza e se modifica, potencializando, outros agenciamentos e outros modos de intervenção no cotidiano, no qual as experiências produzem novas possibilidades e/ou novas formas e forças que se enredam, favorecendo processos inventivos e de resistência (FERRAÇO, 2011).

Outra situação observada durante a pesquisa, trata-se do calendário de aniversariante, apresentadas na Figura 5, que representa uma dinâmica que a professora Ana faz todos os dias com a turma de comemoração dos aniversariantes do dia. Note-se que existem somente duas árvores, com folhagens de cor rosa, representando as meninas, e de cor azul, indicando que se tratam de meninos.

Com relação à organização do cotidiano das atividades, as educadoras afirmaram que às vezes separam as crianças de acordo com o sexo como na formação de fila para saída da sala de aula e nos eventos extraclases.

Figura 5 - Espaço do aniversariante do dia



Foto: Autor, 2018

Em determinado momento da dinâmica, contudo, o aluno Paulo perguntou à professora em qual das árvores ele colocaria o seu nome, tendo-lhe sido por ela respondido que seria na árvore azul, porque essa representava pessoas do gênero masculino. Contudo, Paulo responde que não quer por o seu nome na árvore azul porque a folhagem das árvores é verde, caracterizando-se, assim, o ato de resistência e de subversão descrito por Certeau (1999) em sua obra. Mais uma criança é identificada, burlando a normatização de cores, segundo o gênero. Existem aqui duas questões a serem analisadas: a forma de agir da professora Ana, e a insurgência de Paulo.

Em relação à professora, verificou-se que ela possui formação religiosa cristã perceptível em muitas dinâmicas produzidas pela mesma, por meio de suas práticas-teorias, em diferentes momentos. Não nos cabe julgar, mas compreender que os sujeitos praticantes são produzidos em uma rede de significações: cultura, ideologia, crenças, mitos, o que justificaria a sua visão sexista impressa no currículo vivido, pautada no campo ideológico em que ela está inserida. Esse tipo de situação vai ao encontro dos apontamentos feitos por Valente (2017), no qual a autora pondera que a religiosidade é algo incorporado e normalizado/naturalizado na atuação docente. Isso ocorre por se tratar do professor como um agente, que encerra em si tanto o sujeito religioso como o profissional, estando tais dimensões integradas em modos de agir, ser e pensar.

Quanto à insurgência de Paulo, segundo Certeau (1999) o poder não é um ente; antes, configura-se em um movimento, um fluxo, nem pertencente ou localizável em algum grupo, ora experimentando tensões advindas da superfície social para o subsolo, ora do subsolo para a superfície, sendo utilizado, em alguns momentos, para constituir estratégias de opressão, enquanto em outros é requisitado em táticas de sobrevivência.

Nesse contexto, o “homem ordinário”, “herói comum”, “herói anônimo” (CERTEAU, 1999, p. 57) não é um destituído de poder; antes, para o autor, trata-se ele daquele que subverte lançando mão de uma lógica evidente (“a árvore tem folhas verdes, e não azuis”), e que, em função de sua evidência (a folhagem das árvores é verde) não pode ser capturada por aqueles que estão presos a métodos analíticos, estatísticos ou positivos (árvore rosa para as meninas e azul para os meninos).

O mesmo também se verificou na brincadeira proposta pela professora Ana do teatro musical, em que, ao solicitar um menino para fazer o papel do sapo, as meninas gritaram em coro que queriam ser esse personagem, ignorando o que havia sido dito (que o sapo deveria ser representado por um menino) diante de uma lógica evidente (o sapo era um personagem bem mais atrativo, por assim dizer, em comparação com os personagens atribuídos às meninas, que eram indefesas, enquanto o sapo era um ser aventureiro, chamando mais a atenção do que a aparente apatia que se deixou transparecer nos outros).

A categoria “sexo” é, desde o início, normativa; é o que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, então, “sexo” não só funciona como norma, mas também é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, ou seja, cuja força regulatória é evidenciada como um tipo de poder produtivo, um poder de produzir – demarcar, circular, diferenciar – os corpos que controla. Assim, “sexo” é um ideal regulatório cuja materialização se impõe e se realiza (ou fracassa em se realizar) por meio de certas práticas altamente reguladas. Em outras palavras, “sexo” é um constructo ideal forçosamente materializado ao longo do tempo. Não se trata de um simples fato ou uma condição estática do corpo, mas de um processo no qual normas regulatórias materializam o “sexo” e alcançam essa materialização com uma reiteração forçada dessas normas. Que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização nunca está completa, de que os corpos nunca estão suficientemente completos, de que os corpos nunca cumprem completamente as normas pelas quais se impõe sua materialização. De fato, são as instabilidades, as possibilidades para rematerialização abertas por esse processo, que marcam um domínio em que a força da lei regulatória pode voltar-se contra si própria, gerando rearticulações que ponham em causa sua força hegemônica. (BUTLER, 2019, p. 177)

Sobre a infância, gênero e sexualidade, vemos em Butler, que os corpos não estão completos e nunca obedecem completamente aos padrões normatizados impostos pela sociedade e também, pela instituição educacional. Crianças reproduzem, porém, também

são capazes de pensar e agir na contramão do que está demarcado nas práticas-teorias regulatórias que as governam.

Estar no espaço da instituição pesquisada me possibilitou perceber as interações entre os diferentes sujeitos – adultos e crianças, atravessadas pela questão de gênero. No decurso das análises, observou-se nas práticas das crianças, tanto em sala de aula como em extraclasse, que elas se divertiam, sorriam, brincavam, conversavam, interagiam com as demais crianças, ou seja, a escola oportunizava momentos de diversão e lazer para elas/eles.

A sexta-feira é o dia mais almejado pelas crianças, pois é neste dia que elas trazem os brinquedos de casa para a escola. Nesta ocasião, identificou-se a distinção dos brinquedos das crianças, por gênero, visto que as meninas levaram bonecas, produtos de beleza e utensílios domésticos, tais como liquidificador, panelas, faqueiros, chapinha, secadores de cabelos e maquiagens. Os meninos, levavam carros, heróis, bonecos de ação, avião, ferramentas e motos.

Em um determinado momento, a aluna Maya, que levou maquiagens de brinquedo que ganhou do Dia das Crianças, e me relatou que estava aprendendo a se maquiar. E evidenciou que os meninos só podem se maquiar, se for de palhaço.

Figura 6 - Os brinquedos de meninos e de meninas



Foto: Autor, 2018

Nos momentos livres em sala de aula, ou seja, quando não há uma atividade dirigida pelas professoras, as crianças revelam em seus comportamentos e atitudes concepções a respeito da relação do gênero no cotidiano escolar. As interações de meninas com meninos são raras, uma vez que elas nem sempre participam dos mesmos grupos que os meninos, e estes, raramente brincam com as meninas. Quando acontecia de sentarem juntos no mesmo grupo de mesas e cadeiras, elas não dialogavam com eles, a não ser que houvesse outras meninas no referido grupo, caso contrário se mantinham quietas. Este cenário se apresentava em outras situações, tais como: a hora do lanche, recreação e recreio. Caso ocorresse de uma criança se relacionar com outra, do sexo oposto, havia uma crítica das demais crianças, no sentido de que ela não se envolvesse mais com ela/ele.

Certificou-se esta concepção durante alguns momentos de interação: a aluna Alice levou um telefone cor de rosa, neste instante o aluno Marcos pegou o telefone e começou a brincar. As outras crianças que chegaram começaram a falar que ele tinha virado mulherzinha, em virtude de a cor ser dita de menina.

Nunes e Silva (2000) explicam que os estereótipos sexuais são rótulos culturalmente construídos: representações conceituais, simbólicas e institucionais, a respeito do comportamento do homem e da mulher. Atribuindo-os aptidões, por meio de expressões, tais como, isto é para homem, as mulheres são assim mesmo, homem não chora, é natural este sentimento na mulher. Porém, a atitude do Marcos em querer brincar com o brinquedo rosa, representa o que Certeau (1999) intitula de subversão à norma. Para ele, a cor do telefone, naquele momento de brincadeira, não alterava o significado daquele objeto. Ele faz a escolha e é interpelado pelas meninas que usaram de discurso preconceituoso, certamente, produzido nas diversas outras interações com o mundo. Marcos subverte o que é constantemente fiscalizado e controlado: os papéis sociais de gênero nos brinquedos e brincadeiras.

As brincadeiras das meninas envolviam situações de maternidade, ou seja, elas assumiam papéis de mães e filhas, onde os as bonecas representavam suas filhas ou elas próprias faziam a personagem.

- Mãe, posso pegar a chave?
- Não! Eu é que vou sair.

Segundo Barbosa (2004), as crianças transitam com domínio, o mundo da fantasia e da realidade. Assim elas criam e recriam o seu mundo, de forma ilimitada

temporalmente para a execução de suas brincadeiras, incorporando nelas aspectos culturais e elementos disponíveis no real. Por outro lado, pela fantasia, as crianças reproduzem os comportamentos esperados para uma menina/mulher/mãe, qual seja, o de gerar filhos e cuidar dos mesmos, típico de uma sociedade patriarcalista e sexista.

Esta cena mostra o que Butler (2015) descreve como uma *repetição estilizada de atos*, quando o efeito do gênero se produz como consequência da forma cotidiana pela qual os gestos, atitudes e estilos corporais são concebidos enquanto marcados pelo gênero. Todavia, existem as resistências. Isso significa que não existe uma criança essencialmente universal, pois elas são singulares, ou seja, são produzidas nas perspectivas socioculturais e na normatização dos papéis de gênero, enfim, uma subjetividade da criança (KOHAN, 2011). Enquanto umas, em algum tempo, reproduzem as relações sociais de suas experiências, outras, burlam e rompem fronteiras com as regras instituídas e brincam, bailam, voam, destoam, recriam, reinventam, negociam táticas de sobrevivência e instauram outras/novas possibilidades de existências.

Figura 7 - Momentos de interação das meninas e dos meninos



Foto: Autor, 2018

Conforme as observações realizadas, indagamos as crianças sobre o impedimento de interação com os colegas do sexo oposto. As respostas dadas foram similares, em ambas as salas observadas:

- *Homem não gosta de brincar de nada. Só com homem. (Clara)*
- *Eles (meninos) são chatos e suas brincadeiras também. (Lúcia)*
- *Os brinquedos das meninas são chatos. (Mateus)*
- *As meninas só brincam de boneca e eu não gosto de boneca. (Joaquim)*

Certifica-se nestes discursos, uma ideia formada acerca dos pensamentos sexistas, que pode ser notada nas ações, comportamentos e diálogos das crianças entre si:

Mesmo antes de começarem a falar, as crianças organizam suas observações em torno do esquema de gêneros porque percebem que sua sociedade classifica as pessoas desta forma: homens e mulheres vestem roupas diferentes, brincam com brinquedos distintos e usam banheiros separados. Assim, as crianças generalizam essas informações para outros membros da mesma categoria. À medida que o conhecimento das crianças sobre gênero aumenta, isso influencia não somente o que fazem, mas também aquilo em que prestam atenção e de que se lembram (MARTIN *et al.*, 2002).

[...] entre 5 e 7 anos, as crianças já desenvolveram um repertório sólido de estereótipos sobre gênero que elas aplicaram a si mesmas e aos outros. Um menino prestará mais atenção ao que eles consideram ‘brinquedos de meninos’ e as meninas aos ‘brinquedos de meninas’ (PAPALIA, OLDS E FELDMAN, 2009, p.306)

O gênero é algo produzido e não biológico (LOURO, 2011). Da mesma forma, que as concepções acerca das brincadeiras e brinquedos estão marcados pela distinção de sexo, constituído historicamente, este modo de pensar é formado no contexto cultural que a criança está inserida.

Nota-se que estas imagens (princesa/príncipe, rosa/azul) estão presentes nos materiais escolares das crianças, tais como, mochilas, cadernos e estojos, sendo o das meninas em tons de cor de rosa e lilás e/ou com personagens de princesas. O material dos meninos tem tons azuis e cinzas e com figuras de super-heróis e aventuras radicais.

Figura 8 - Materiais escolares das meninas e dos meninos.



Foto: Autor, 2018

Figura 9 - Materiais escolares das meninas e dos meninos.



Foto: Autor, 2018

Percebe-se que estas concepções de distinção de mundo, menina e menino, também se fazem presentes nas falas das crianças em diversos momentos: recreação, realização de alguma atividade e brincadeiras. Durante a organização das crianças para o momento das fotos, para a formatura de 5 anos, a professora Ana e a pedagoga Andréia estavam organizando e arrumando os cabelos dos meninos e meninas. Quando a professora Ana solicitou que o aluno André fosse até ela, para ajeitar o seu cabelo, o mesmo exclamou: “- Não vou passar shampoo de menina”. Neste momento, nenhuma das duas, interviram na situação, apenas ignoraram. O mesmo ocorreu na turma de dois anos integral, onde dois meninos brincavam na areia, e em um dado momento o Erick puxou com força o brinquedo das mãos do Iago, e diz:

- Tio, ele não pode brincar com o pato!
- Por quê? (Pergunto eu)
- O pato é rosa e ele é menino.

Esses comportamentos relatados provocam divergências nas crianças, entre os meninos e meninas, por julgarem alguns brinquedos e brincadeiras inadequados para os/as demais e para si mesmo. Desta maneira, percebe-se nestas expressões que algumas crianças, mesmo sem compreenderem a respeito dos preconceitos e estereótipos, apresentam um certo grau de hostilidade:

Assim, somos direcionadas/direcionados, a partir da descoberta do nosso sexo, para oposições estereotipadas que representam o feminino e o masculino, respectivamente, como o rosa ou azul, as bonecas ou os carrinhos, o balé ou futebol. A passividade ou a atividade, o sentimentalismo ou a insensibilidade, a fraqueza ou a força e infindáveis outros exemplos servem como referência para essa construção. Como consequência, aprendemos a alimentar o patriarcado (que insiste em manter-se atuante na contemporaneidade, mesmo

depois de tantas conquistas das mulheres sobre a igualdade de direitos) em muitas expressões, comportamentos, pensamentos ou preconceitos, sejam velados ou revelados, do nosso cotidiano (BOTTON; STREY, 2012, p.24).

Vê-se que antes mesmo do nascimento de uma criança, todos/todas ao seu redor, criam expectativas a partir do momento da descoberta do órgão genital que acaba por definir o sexo. Assim, como consequência desta descoberta, os pais e mães, automaticamente, proporcionam um ambiente adequado para a sua chegada, partindo do pressuposto do sexo, onde passaram a adquirir objetos, roupas, brinquedos baseados em ideias sexistas.

Desta forma, a família conduz o comportamento desses indivíduos, seguindo modelos sociais, baseados em estereótipos, preconceito e competição, determinando assim o que é ser menina/mulher e o que é ser menino/homem.

Acarreta-se assim, uma sociedade geradora de indivíduos generificados com comportamentos sexistas, heteronormativos, preconceituosos e discriminatórias. Que são delimitadas suas brincadeiras, gostos, características, caráter e vestuário, baseados em uma ideologia de diferenciação, segundo o sexo dos indivíduos, que definirá assim o que é ser mulher e o que é ser homem em uma sociedade.

Outra situação que nos remete a pensar a questão estética do corpo da criança na dimensão de gênero e raça ocorreu durante o processo de organização da fila para a ida ao pátio. Fernanda, uma menina que estava na fila, junto com a amiga Gabriela, queria sair com o cabelo solto, como o da amiga. Fernanda é uma menina negra cabelo crespo e Gabriela era branca de cabelo liso. Diante da atitude da criança de soltar os cabelos, observo o diálogo:

-Fernanda, prenda o cabelo! (Professora Ana)

-Mas tia, eu quero sair com o cabelo solto, igual o da Gabriela (Fernanda)

-Mas o seu cabelo, solto, não fica arrumado igual o da Gabriela (Professora Ana)

A criança expressou tristeza e foi para um canto da sala chorar, após a fala da professora Ana, que a deixou de lado, enquanto continuava organizando a fila, na qual a Fernanda foi colocada na frente. A professora olhou para o pesquisador, que entreviu sugerindo que a professora buscasse Fernanda na sala e a levasse pela mão para a frente da fila, com o cabelo solto. Assim que a professora chamou Fernanda, ela parou de chorar, abriu um sorriso e ficou feliz naquele novo “lugar”. Lugar enquanto existência de menina

negra, com características do corpo, importantes de serem consideradas para sua identidade étnico-racial.

Se eu quero pixaim, (deixa)
Se eu quero enrolar, (deixa)
Se eu quero colorir, (deixa)
Se eu quero assanhar
Deixa, deixa a madeixa balançar.
(Chico César)

Esta cena e a música de Chico César nos levam a refletir sobre a infância e o corpo na educação infantil, atravessadas pela questão da raça/cor. Pode-se perceber que o conceito de belo e feio passam a considerar o cabelo liso. Neste caso, ser menina negra, ter o cabelo característico de seu pertencimento racial a diferencia da imagem de ter um cabelo bonito. Este aspecto pode provocar atitudes de estranhamento por parte do outro, no caso a professora Ana. Infelizmente, a passagem pela educação infantil, pode representar um verdadeiro “pesadelo” para muitas meninas negras, assim como, mas pode, também, levar professores a repensar suas práticas cotidianas, ainda pautadas por estereótipos estéticos, capturadas pelo que a sociedade instituiu como “belo” (LOPES, 2008).

Para uma compreensão destes dados, a pesquisa buscou analisar a voz e os silêncios das crianças e das professoras, com ênfase naquelas que identificamos em momentos de submissão e subversão da ordem, da norma, do controle, do estético, narrados nos cotidianos.

Para Nilda Alves (2001; 2002) e Michel de Certeau (1999) a indicação da necessidade de observação e acompanhamento do cotidiano para que se possa melhor analisá-lo não foi possível na nossa pesquisa. Isso não ocorreu, dadas as conjecturas sociais e de saúde estabelecidas internacionalmente (pandemia e isolamento social), não foi possível retornar à escola para realizar observações adicionais.

Com a pandemia causada pelo COVID-19, uma melhor exploração do cotidiano da instituição pesquisada foi prejudicada, fazendo com que os apontamentos fossem reduzidos, dificultando a possibilidade de explorar mais a fundo junto aos docentes, questões relativas a formação para tratar questões relacionadas a gênero em suas práticas cotidianas com crianças da Educação Infantil.

Com isso, e diante do projeto de morte estabelecido no Brasil, que coincidiu com o final do curso e obrigatoriedade de apresentação da presente tese, optou-se por fechá-la da forma como apresentada, acreditando-se ser esta (pandemia) uma importante limitação

para a continuidade do estudo, bem como para o seguimento e cumprimento fiel do que foi inicialmente proposto para ser feito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi avaliar, nos/com os cotidianos de uma instituição de educação infantil da rede pública municipal de Vitória/ES, as práticas-teorias e políticas relativas ao gênero e sexualidade que se engendram nos processos curriculares *praticadospensados*.

O debate sobre as questões de gênero e sexualidade na educação tem sido pauta de inúmeros debates, provocados no contexto da crescente onda conservadora movidas por parte da sociedade, principalmente, políticos e grupos religiosos contrários às políticas para a diversidade/diferença iniciadas nos governos anteriores ao golpe de 2016. Neste cenário, foram muitos os conflitos, inclusive no meio parlamentar, além das *fake news* e violências nas redes sociais e até no meio familiar. Isso fez com que houvesse uma explosão de debates tensos sobre a suposta “ideologia de gênero”. E a infância passa a ser alvo de discussões impulsionadas por grupos políticos de direita no que se refere a educação sob o ponto de vista da questão de gênero e sexualidade. O atual governo tem debandado críticas sem fundamentos acerca da educação sexual e sobre as questões de gênero, podendo afetar um grupo de pessoas de forma irreparável.

Nesse contexto, a educação das crianças transforma-se em pauta da “Escola sem Partido”, na tentativa de minar qualquer política direcionada aos grupos/temas LGBTQI+, feminismo, racismo, ou toda e qualquer outra política de inclusão social, a partir do currículo e das práticas-teorias.

A instituição escolar exerce papel de centralidade no desenvolvimento cultural dos alunos, de modo que, em razão disto, ela pode vir a estimular nele o pensamento crítico sobre os discursos socialmente determinados. Com isso, se romperia com a mera reprodução de aspectos pertinentes a uma moralidade estimuladora da produção de violência, preconceito e desigualdade na sociedade contemporânea. Na educação infantil, estes temas precisam estar presentes na formação de professores e no currículo praticado.

Por meio deste estudo foi possível constatar que a identidade de gênero e a orientação sexual são predominantes na vida de todos os seres humanos. As pessoas podem sofrer discriminação com base em gênero e/ou orientação sexual em diferentes fases de sua vida, inclusive na infância, pois as crianças, assim como os adultos, podem vivenciar experiências de exclusão, preconceito, discriminação e outras violências

cotidianas, causadas por concepções conservadoras que instituem normas e padrões de certa “moral”, a partir de regras estabelecidas sob a perspectiva do sexo biológico, que nega a cultura e a produção social dos corpos.

Neste trabalho discutiu-se as práticas-teorias de gênero e sexualidade, especialmente, a partir de Butler (2015), Louro (2011), na compreensão destes conceitos enquanto produções socioculturais, ou seja, performances permanentes que produzem o (ser) homem ou (ser)mulher. A ideologia de que os papéis sociais são predeterminados sob a lógica do sexo biológico, dão lugar à ideia de que os sujeitos tomam consciência de seus próprios corpos sob investimento disciplinar/poder e resistem, por meio de movimentos de insubordinação (FOUCAULT, 2004). Neste contexto, meninos e meninas têm experiências com atitudes como gestos, piadas, apelidos aferidos aos que não seguem aos padrões de gênero e sexualidade admitidos na cultura em que vivem, porém, podem, assim como os adultos, subverterem a norma e se expressarem livremente, mesmo frente a preconceitos e discriminações.

A exclusão baseada na diversidade sexual ocorre diariamente em diferentes arenas, incluindo os espaços educacionais. Assim, a educação infantil pode praticar seus currículos para que esse preconceito seja desconstruído e que a prática-teoria para a igualdade de gênero e sexualidade seja tratada em todas as *espaçostempos*, desde que seus praticantes estejam atentos ao que produzem com suas práticas.

Inevitavelmente há de se ressaltar como o currículo dissidente é implicado por relações de poder, pois não é mera lista de conteúdos (currículo proposto-prescrito) produzido pelo macro sistema ao coordenador e professor, e como conseqüentemente modelam, de acordo com suas concepções científicas (currículo modelado). Reconhecemos o currículo vivido na escola como perspectiva da produção social, se desenhando no interior da escola, ou seja, como os diferentes sujeitos deles fazem uso (currículo realizado), e como na prática está sendo o (currículo em ação). Currículo como o fazer pedagógico em sua singularidade ou pluralidade de intenções (SILVA, 2007).

Metodologicamente, esta pesquisa parte do pressuposto de que o cotidiano é aquela vida dos ritmos, ritos, da vida pulsante. Da intensidade em meio a conflitos, alianças e dissensos que se cruzam na instituição educacional na relação crianças, professores, funcionários, currículos e que produzem conhecimentos, movimentos por meio do mergulho na complexidade do cotidiano (ALVES, 2008). Os dados foram observados nesta rede de relações, nos *saberesfazeres* atravessadas por toda a

comunidade escolar. Considerou-se as narratividades, pois a história narrada, não significa ‘descrição’, porém, pesquisador enquanto ‘narrador praticante’ dos múltiplos relatos que nos chegaram/chegam na interação com crianças e adultos da instituição pesquisada.

Dentro da pesquisa com os cotidianos da escola, em relação a formação de professores sobre o gênero e sexualidade, a maioria das professoras entrevistadas alegou que, há ausência de conhecimento e problematizações em relação ao tema. As mesmas afirmaram que não tiveram na sua formação inicial e continuada, uma disciplina específica ou debates sobre esta temática. Narraram que a formação que tiveram foi insuficiente para proporcionar uma problematização plena a respeito das disputas em torno das questões de gênero. Somente duas professoras entrevistadas alegaram que fizeram um curso específico voltado para a questão do gênero.

Nota-se que nas faculdades, em que as professoras realizaram suas graduações, retratam a invisibilidade, no que diz respeito à relevância de discussões sobre as questões de gênero e currículo. Isso se reflete no currículo praticado, quando os professores não estão formados para o fazer cotidiano em relação as questões de gênero e sexualidade.

Na educação infantil pesquisada, não identifiquei, portanto, discussões de gênero e sexualidade nas práticas-teorias, ao contrário, percebi que ainda há conceitos e crenças tradicionalistas em relação aos brinquedos e brincadeiras, ou seja, as meninas brincam com “brinquedos de meninas” e meninos com “brinquedos de meninos”, continuando assim, a formação conservadora, embasada em ideologias baseadas no sexo biológico que ainda se vê defendido culturalmente, politicamente e religiosamente no nosso país.

No geral, é possível concluir que o debate de gênero e sexualidade pode é importante ser discutido, problematizado, questionado, negociado, agenciado nos/com os cotidianos educacionais. Porém ainda falta políticas de reconhecimento das identidades e este debate enquanto uma proposta de um currículo, no qual a educação infantil seja *espaçostempos* da livre expressividade do corpo, da estética e do ser menino e menina sem as amarras dos controles engendrados. Falar/escutar sobre gênero e sexualidade é importante e quanto antes, pois pode produzir outras/novas possibilidades de ser crianças.

O que se pode observar a partir do cotidiano na escola sob análise é que as concepções de modelos binários inicialmente concebidos (masculino-feminino, homem-mulher) estão arraigados nas práticas de ensino aqui consideradas, tendo sido estas expressas de uma forma lúdica, porém bastante representativa – da atribuição de cor “para

menino” e “para menina”, trazendo consigo apontamentos sobre o não uso das mesmas pelas pessoas do sexo oposto, gerando repressão e docilização, tal como apontado na discussão teórica, “articulação corpo-objeto” (FOUCAULT, 2014).

Outro aspecto também abordado ao longo da pesquisa na educação infantil foi a ideia de afastamento da mente e do corpo: o erotismo, o prazer e o desejo, materializam-se a partir do mecanismo de docilização dos corpos e pelo exercício do cancelamento das diversidades de gênero e sexuais. Contudo, é certo, também, como apontado, que os currículos e as práticas escolares produzem afrontes, (re)existências e coragem para ir além do já sabido, contrariando-se, desse modo, o viés uno e determinista.

O perigo de assim prosseguir é que crianças nessa idade escolar têm iniciado o seu processo de formação e desenvolvimento de sua personalidade, de modo que pode permanecer nelas, arraigados tais conceitos, salvo aqueles que ousam questionar e se indispor ao sistema, como demonstrado em raros momentos dessa pesquisa.

Tais apontamentos estão pautados na experiência própria das crianças, de suas narrativas que trouxeram concepções de sexualidade e de gênero, dissidências, currículos e práticas cotidianas observadas na instituição, como objeto dessa pesquisa. Isso demonstra que tanto as escolhas teóricas como as metodológicas contribuíram para os resultados obtidos.

Em relação às questões norteadoras inicialmente elaboradas para dar o direcionamento ao presente estudo, entende-se que as mesmas foram respondidas com os apontamentos feitos ao longo da pesquisa, com trechos que apontaram para uma teoria e prática, ainda a partir de uma produção de uma ciência hegemônica.

Observou-se a reprodução de modelo binário de pensamento, seguido de discursos separatistas entre homem-mulher e masculino-feminino, e corpo e mente. Em relação ao binômio cisgênero-transgênero, não houve comprovação teórica-prática quanto ao mesmo, muito embora a questão “gênero” tenha sido abordada em todo o texto.

Sendo assim, e diante de todo o exposto, acredita-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado, na medida em que restou demonstrado, ao longo de todo o estudo, e confirmado nos resultados obtidos a partir da pesquisa de campo, que, ainda que a passos lentos, verificam-se esforços no campo da educação para fins de problematização das disputas existentes em torno da temática “sexualidade”.

Além disso, verificou-se, a partir dos apontamentos problematizados, que a instituição de educação infantil representa efetivamente espaço e lugar privilegiado para

difundir discursos que distanciem o corpo da mente no âmbito da sociedade moderna, que é, como largamente anunciado na análise dos dados. Isso, inclusive, foi bem pontuado nos resultados teóricos, momento em que se utilizou os argumentos dos autores pesquisados para confirmar o discurso separatista baseado no modelo binário corpo e mente.

No entanto, mesmo com as práticas-teorias de docilização dos corpos e um provável cancelamento de diversidades sexuais e de gênero possam ser fomentadas pelo cotidiano da educação infantil, é bem verdade, também, que esse mesmo meio produz posicionamentos discordantes – resistências. As crianças subvertem as normas, quando se posicionam de forma livre, na escolha de cores, brinquedos e papéis sociais.

Este doutorando é, inclusive, um exemplo dessa ideação aqui defendida, posto que, não obstante o espaço e a escolarização recebida, consegui produzir outros modos de ser homem gay indo ao encontro, assim, das normatizações, controles e violências sentidas no meu corpo.

Tudo isso também contribuiu para que a questão norteadora sobre a interrelação Estado x corpo, gênero e sexualidades fosse respondida, na medida que se demonstrou que a educação infantil, na relação com as crianças de 0 a 5 anos funciona como importante instrumento tanto para a fabricação, como para a obstrução do cotidiano educacional, fomentando, nesse contexto, a discussão dos aspectos aqui mencionados.

Desse modo, conforme demonstrado na análise das narrativas e observações, verificou-se que os docentes criam estratégias para lidar com as questões de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, desenvolvendo as atividades junto com os discentes rumo à propagação de valores-formatos-aprendizados previamente concebidos, em um cenário excludente da diferença. É nele, também, que surgem os dissidentes, ou seja, os afrontes, aqueles que não se contentam com a parca explicação que lhes é dada em relação a essas questões, que possuem relevante interesse social envolvido, como foi demonstrado.

Em relação a capacitação dos docentes da rede pública municipal para abordar questões relacionados ao gênero na Educação Infantil, nesse momento histórico de pandemia, me impediram/dificultaram o acesso às informações que dariam suporte às considerações sobre esta questão.

O fato é que muitas pesquisas ainda precisam ser realizadas em torno desta temática e espero que muito se avance sobre esta perspectiva, no sentido de que a

sexualidade e a identidade de gênero deixem de ser concebidas como “tabus” e com abordagens preconceituosas, e sejam cada vez mais difundidas nos cotidianos da educação infantil, da nossa sociedade e da vida. Destaque-se, outrossim, que não foi possível retornar à escola em função da pandemia, razão pela qual sugere-se, para estudos futuros, um aprofundamento nas tratativas dadas ao tema tal como proposto.

Por enquanto, e por aqui, estamos na luta por dias melhores, tanto em relação à pandemia, quanto à aceitação da diferença em um espaço em que todos deveriam ser tratados com igualdade, o que se presume que as diversidades seriam respeitadas, já que cada ser é único, assim como suas concepções, ideais e ideários de vida. Contudo, ainda há muito o que fazer para que isso se transmude de um cenário de utopia para outro, fático, vislumbrado em nossas escolas, como se demonstrou nos relatos extraídos da prática, em que se verificou um viés formativo do docente voltado expressamente para a disseminação dos binômios homem-mulher e masculino-feminino.

No cenário brasileiro, outra luta é contra a biopolítica impetrada pelas alterações da BNCC que retiraram temas sobre diversidade de gênero e sexualidade, concebidas pelo governo atual, reacionário e conservador, como “ideologia de gênero”, que deve estar de fora dos currículos escolares.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.* Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

ALVES, N. *Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas.* In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.** Petrópolis, RJ: DP&A, 2001.

ALVES, N.; BERINO, A.; SOARES, C. Como e até onde é possível pensar diferente? **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 49-66, jan-abr. 2012.

ALVES, N.; FERRAÇO, C. E. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 306-316, set-dez. 2015.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências.** In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 255-296.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. **Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo.** In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, G. R. de. **História de uma década quase perdida: PT, CUT, crise e democracia no Brasil: 1979-1989.** Rio de Janeiro: Garamond, 2013.

APPLE, M. W. The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? **Teachers College Records**, v. 95, n. 2, Winter 1993.

ARAGÃO, M.; KREUTZ, L. Do ambiente doméstico às salas de aula: novos espaços, velhas representações. **Conjectura**, Caxias do Sul, v.15, n.3, p. 106-120, dez. 2010.

ARAÚJO, C. M.; COSTA, S. F.; FITTIPALDI, I. Boa noite, e boa sorte: determinantes da demissão de ministros envolvidos em escândalos de corrupção no primeiro governo Dilma Rousseff. **Opin. Publica [online]**, v. 22, n. 1, p. 93-117, 2016.

ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo.** Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

ASSUNÇÃO, I. “**Heterossexismo, patriarcado e diversidade sexual**”, In: NOGUEIRA, L.; HILÁRIO, E.; PAZ, T. T.; MARRO, K. (Org.). *Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

BALL, S. J. **Global education Inc.:** new policy networks and the neoliberal imaginary. New York: Routledge, 2012.

BANDEIRA, L. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Sociedade e Estado**, v. 29, n. 2, pp. 449-469. 2014.

BARBOSA, S. N. F. **Nas tramas do cotidiano:** adultos e crianças construindo a educação infantil. Dissertação (Mestrado) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2004.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2013.

BHABHA, H. K. **Ética e estética do globalismo:** uma perspectiva pós-colonial. In: BHABHA, H. K.; et al. (Org.). *A urgência da teoria*. Lisboa: Tinta-da-China, 2007. p. 21- 44.

BLAUVELT, A. **Towards critical autonomy or can graphic design save itself?** In: VANDERLANS, R. (Ed.), *Emigre 64*. Sacramento, CA: Princeton Architectural Press, 2003. p. 35-43.

BONAMIGO, L. R.; KOLLER, S. H. Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual nos brinquedos. **Estudos de Psicologia (PUCCAMP. Impresso)**, PUCCAMP, Campinas, SP, v. 10, n.2, p. 21-40, 1993.

BOTTON, A. B.; STREY, M. **As influências do gênero na infância:** como produzimos meninos ou meninas. In: STREY, M.; et al. *Gêneros e ciclos vitais: desafios, problematizações e perspectivas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 23-42.

BOURDIEU, P. **Gênese e estrutura do campo religioso**. In: *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL, 2016

BRASIL, 2015

BRASIL, 2014

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília: SEED, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 ago. 2020.

BULGARELLI, L. **Das políticas de gênero e sexualidade às políticas antigênero e antissexualidade no Brasil.** In: FACCHINI, R.; FRANÇA, I, L. (Org.). Direitos em disputa: LGBTI+ poder e diferença no Brasil contemporâneo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

BUTLER, J. **Corpos que importam:** os limites discursivos do “sexo”. Tradução de Veronica Daminelli, Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições; Crocodilo Edições, 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Trabalho original publicado em 1990, 2015.

BUTLER, J. **Inversões sexuais.** In: PASSOS, I. C. F. (Org.), Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica. Trabalho original publicado em 1996, 2009. p. 91-108.

CAPORAL, A. A. G.; LIMA, F. S. Direitos humanos e feminismo negro: Marielle presente. In: XIV Seminário Nacional: Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. **Anais...** 2018.

CARNEIRO, S. **Enegrecer o Feminismo:** A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Ashoka Empreendimentos Sociais; Takano Cidadania (Org.). Racismos Contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, M. A. **Construções identitárias da criança negra e relações etnicorraciais no ensino fundamental.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 68p. 2011.

CATRACA LIVRE. **Marielle Franco:** mulher, negra, mãe, feminista e vereadora. 2018. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/marielle-franco-mulher-negra-mae-feminista-e-vereadora/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CERTEAU, M. de. **História e psicanálise:** entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Edição de Luce Giard. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COLLING, A. M. **A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

DAFLON, V. T.; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cad. Pesqui. [online]**, v. 43, n. 148, p.302-327, 2013.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013. (Coleção Trans)

DEMENECH, F.; VIEIRA, J. S. Cotidianistas no campo do currículo: concepções epistemológicas, fenomenológicas e metodológicas dos estudos com os cotidianos. In: XIX Encontro de Pós-graduação – ENPOS, **Anais...** UFPEL, 3ª Semana Integrada, 2017.

DUVIVIER, G. **Prólogo**. In. Gallego, S. E. O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 1º jun. 2020.

FERRAÇO, C. D.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org.), **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

FERRAÇO, C. E. **Currículos em realização com os cotidianos escolares**. In: FERRAÇO, C. E. (Org). Currículo e educação básica. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

FERRAÇO, C. E. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, R. L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Petrópolis, RJ: DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FONSECA, M. A. **Corpo, sexualidade, gênero e biopolítica**. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S. da.; GOELLNER, S. V. (Org.). Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2009.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 20. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. **De l'amitié comme mode de vie**. In: DEFERT, D; EWALD, F (Org). Dits et Écrits IV. Paris: Gallimard, 1994. p.163-167.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história das violências nas prisões**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FOUCAULT, M. L'Occident et la vérité du sexe. **Le Monde**, n. 9885, 5 novembre 1976, p. 24.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADELHA, S. **Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre**. In: RESENDE, H. de (Org.). Michel Foucault: O governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 345-366, 2015.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (UNICAMP), Campinas, SP: p. 67-82, 1996.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc. [online]**, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GILLIAM, A. In: **Anais do Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Direitos Humanos, 1996.

GREEN, J. N.; QUINALHA, R. **Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2019.

GRAZZIOTIN, V. **Dilma: símbolo para a participação política feminina**. In: RUBIN, L.; ARGALO, F. (Org.). O golpe na perspectiva de gênero. Salvador: EDUFBA, 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. UNESCO, 2002.

HOLLANDA, H. B. **Pensamento Feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KHOURY, Y. A. **Muitas memórias, outras histórias: cultura e o sujeito na História**. São Paulo: Olho d'água, 2014.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre a educação e a filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LINS, B. A. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOPES, M. L. S. **O que as crianças falam e quando elas se calam: o preconceito e a discriminação étnico-racial no espaço escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, G. L. **Prefácio**. In: Bento, B. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. 3. ed. Salvador: Editora Devires, 2017.

MARTIN, F.; et al. Phytogeography of the ectomycorrhizal *Pisolithus* species as inferred from nuclear ribosomal DNA ITS sequences. **New Phytol.**, v. 153, p. 345-357, 2002.

MELLO, P. C. **A máquina do ódio: notas de uma repórter sobre fake news e violência digital**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cad. Pesqui. [online]**, v. 39, n. 137, p. 461-487, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MOSÉ, V. **Política: nós também sabemos fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NOLASCO-SILVA, L.; VIDAL, H. **Audiovisualidades e formação docente: como (des)aprendemos com a televisão?** In: UCELLI, M.; VIDAL, H.; JADJESKY, I. (Org.). Currículo: docência e processos culturais. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2020.

NASCIMENTO, M. **Desaprendendo o silêncio: uma experiência de trabalho com grupos de homens autores de violência contra a mulher**. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social da UERJ, Rio de Janeiro, 2001.

NOGUEIRA, M. L. M. **Corpos políticos**. In: III Seminário Internacional Urbicentros. **Anais...** Salvador, 22 a 24 out. 2012.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem para além da transversalidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

PAPALIA, D.; OLDS, S. W.; FELDEMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 10. ed. Porto Alegre: Editora AMGH, 2009.

PAZ, G. **Cultura e democracia vilipendiadas por sucessivos golpes**. In: GALVÃO, A, C.; ZAIDAN, J.; SALGUEIRO, W. (Org.). **Foi Golpe! O Brasil de 2016 em análise**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PEDRA, C. B. **Cidadania trans: o acesso à cidadania por travestis e transexuais no Brasil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

PRECIADO, P. B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PRECIADO, P. B. **Manifesto contrassexual. Políticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RIBEIRO, D. **Feminismo negro para um novo marco civilizatório**. **Rev. Internacional de Direitos Humanos**. [online], v. 13, n. 24, p. 99-104, 2016.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSEMBERG, F. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2001.

ROSSI, M. **A família da classe média investe no jovem como plano de aposentadoria**. **El País**, 2014.

- RUBIN, G. **Políticas do sexo**. Tradução Jamille Pinheiros Dias. São Paulo: Ubu Editora. 2017.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A.; PÉRES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SADER, E. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. 1. ed. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.
- SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- SANCHES, J. C. Corpos (des) feitos e identidades (des) construídas: a estética e o comportamento não heteronormativo. In: I Seminário Enlaçando Sexualidades. **Cadernos de Programação e Resumos...** Salvador: EDUNEB, 2009.
- SANTOS, B. S. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- SANTOS, E. O. **Projeto de pesquisa “A cibercultura na era das redes sociais e da mobilidade”**: novas potencialidades para a formação de professores. Rio de Janeiro: Proped-UERJ, CNPq, 2010.
- SCALA, J. **La ideología del género. O el género como herramienta de poder**. Rosario: Ediciones Logos, 2010.
- SCHMIDT, S. P. Como e por que somos feministas. **Estudos Feministas**, v. 12 (n. especial), p. 17-22, 2004.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.
- SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.
- SILVA, F. M. **Antigos e novos arranjos familiares: um estudo das famílias atendidas pelo Serviço Social**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às Teorias de Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SMITH, A. B.; INDER, P. M. Social interaction in same and cross gender preschool peer group: a participant observation study. **Educational Psychology**, n. 13, p. 29-42, 1993.

SUAREZ, M.; BANDEIRA, L. **A politização da violência contra a mulher e o fortalecimento da cidadania.** In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. (Org.). Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: Editora 34; Carlos Chagas, 2002.

TIROZZI, G. N.; URO, G. Education reform in the United States: national policy in support of local efforts for school improvement. **American Psychologist**, v. 52, n. 3, p. 241-249. 1997.

TONELI, M. J. F. **Sexualidade, gênero e gerações:** continuando o debate. In: JACÓVIVELA, A. M.; SATO, L. (Org.). Diálogos em Psicologia social. Rio de Janeiro. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 147-157.

TIBURI, M. **Ridículo político:** uma investigação sobre o risível, a manipulação da imagem e o esteticamente correto. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

TIBURI, M. **Feminismo em comum:** para todas, todes e todos. 14. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso:** a homossexualidade no Brasil da colônia a atualidade. 4. ed. rev., atual. e amp. - Rio de Janeiro: Record. 2018.

VALENTE, G. A. A religiosidade na prática docente. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], v. 98, n. 248, p. 198-211, 2017.

VIANNA, C. P. **A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente.** In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). Trabalhadoras, Análise da Feminização das profissões e Ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013. p. 159-180.

VIDAL, H. **Crianças & sexualidade:** saberes-fazeres produzidos dentro-fora das escolas. Vitória: Cousa, 2017.

WYLLYS, J. **Tempo bom, tempo ruim:** identidades, políticas e afetos. 1. ed. São Paulo: Paralela, 2014.

WYLLYS, J. **O que será:** a história de um defensor dos direitos humanos no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.