
Fronteiras de gênero e sexualidade na educação infantil: deslocamentos e produção de redes de vigilância

Graciele Mendes de Carvalho¹

Zuleide Paiva da Silva²

Resumo

Com o propósito de compreender como as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero são produzidas nos cotidianos da educação infantil, foi realizado um estudo com educadoras de uma instituição localizada no município de Olindina/Ba. As *imagensnarrativas* produzidas foram cartografadas a partir dos dispositivos Ateliê de Pesquisa e Diário de Campo, sendo compartilhadas àquelas que se caracterizam como rastros das práticas pedagógicas. As produções evidenciam que mesmo havendo produção de práticas pedagógicas que intentam a constituição de uma base sólida para controle dos corpos infantis em torno das padronizações de gênero e sexualidade, a *aprendizagem* *in* *sino* com as crianças possibilitam deslocamentos (auto) formativos, oportunizando a criação de outro (s) território (s).

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Práticas Pedagógicas; Cotidiano Escolar; *Imagensnarrativas*.

Borders of gender and sexuality in early childhood education: displacements and production

Abstract

In order to understand how pedagogical practices related to gender issues are produced in the daily lives of early childhood education, a study was carried out with educators from an institution located in the interior of Bahia. The narrative images produced were mapped from the Ateliê de Pesquisa and Diário de Campo devices, and shared with those that are characterized as traces of pedagogical practices. The productions show that even with the production of pedagogical practices that intend to establish a solid basis for the control of children's bodies around the standards of gender and sexuality, learning and teaching with children enable (self) formative displacements, providing opportunities for the creation of another (s) territory(ies).

Keywords: Gender; Sexuality; Pedagogical Practices; School Daily Life; Narrativeimages.

Considerações iniciais

[...]

*Houve um tempo em que minha janela se abria sobre
uma cidade que parecia ser feita de giz. Perto da
janela havia um pequeno jardim quase seco.
Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o*

¹ Universidade do Estado da Bahia (Departamento de Educação, campus XIV), Conceição do Coité-BA, gracielli.psicologia@gmail.com.

² Universidade do Estado da Bahia (Departamento de Educação, campus XIV), Conceição do Coité-BA, zpaiva@uneb.br.

jardim parecia morto, mas todas as manhãs vinha um pobre com um balde, e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas.

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

Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. Outras vezes encontro nuvens espessas. Avisto crianças que vão para a escola.

Pardais que pulam pelo muro. Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais. Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar.

Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega. Às vezes, um galo canta. Às vezes, um avião passa. Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. E eu me sinto completamente feliz.

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

A Arte de Ser Feliz, Cecília Meireles³

Os cotidianos escolares são *espaçostempos*⁴. Diferente de lugar, caracterizado por pontos fixos e fronteiras delimitadas e conhecidas, “o espaço é pensado como o lugar praticado”, como reflete Certeau (1998, p.202), operando em múltiplas direções, velocidades e variável de tempo. São as pessoas que transformam o “lugar” em espaço a partir dos trânsitos, das movimentações cotidianas, de suas subjetividades e trajetividades, dando significados, mesmo que transitórios, ao “lugar”. A rua é transformada em espaço pelos/as pedestres, a praça pelos/os moradores/as, a escola pelos/es professores/es, alunos/as, merendeiros/as, agentes de serviço, assistente social escolar, dentre outras que a habitam.

Como nos *espaçostempos* não há somente fixidez, mesmice, mas (re)criação, pensamos a escola como essa janela que se abre descrita por Meireles. Essa poetisa sente a paisagem, as

³ In: Cecília Meireles, *Escolha seu sonho*. Rio de Janeiro: Record, s/d.

⁴ Escrita adotada por Alves (2003) com intuito de superar a dicotomização desses termos e possibilitar outros sentidos a partir dessa junção. Essa e outras combinações serão utilizadas nesse texto com esse objetivo.

sutilezas, os pormenores e vê beleza no que (l)he acontece. Os versos expressam, na nossa perspectiva, o devir que são os cotidianos escolares.

Com esse olhar para a escola, localizada no campo dos estudos feministas de gênero envolvendo, portanto, “tanto o coração, como as mãos e o cérebro” (JAGGAR, 1988, p.177), desafiando um dos binarismos (razão x emoção) presentes na forma como a estrutura da ciência foi construída, a pesquisa⁵ foi produzida com praticantes da educação infantil, especificamente com as profissionais do magistério de uma Instituição Municipal de Educação Infantil (IMEI) localizada no município de Olindina/BA.

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

Mesmo sendo um espaço fecundo de (re)criação da vida, são nesses *espaçostempos* em que a socialização de gênero ocorre com mais intensidade (FELIPE; BELLO, 2009). Por isso consideramos a educação infantil como um espaço importante para desconstruir essas questões já que esta etapa é a janela de entrada para a educação formal e a primeira infância a janela das experiências de vida onde o gênero se faz presente, já que o “gênero é a forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.86). Imbricar gênero e práticas pedagógicas na educação infantil permite problematizar as diversas formas de existir para além das padronizações produzidas nos corpos das crianças; possibilita às crianças a viver a infância de forma plena, sem limitar suas vivências, pois, as normatizações de gênero podem impossibilitar invenções, criações e experimentações, como discute Finco (2013).

Essas reflexões e fios somados a outros impulsionaram a autora a habitar a IMEI para produzir sentidos sobre a questão: como as questões de gênero são produzidas nos/com os cotidianos da educação infantil? Essa pergunta nos guia para o objetivo desse estudo: compreender como as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero são produzidas nos cotidianos da educação infantil.

Elegemos como objetivos específicos: a) refletir os *saberesfazeres* sobre gênero; b)

⁵ Este estudo é fruto de dissertação.

identificar fios do *dentrofora* escolar que participam das produções das práticas pedagógicas; c) mapear as invenções e/ou reproduções das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero. Para compreender as práticas pedagógicas foi preciso mergulhar nos/com os cotidianos da educação infantil (ALVES, 2008), ou seja, fazer imersão, investimentos afetivos, olhar sensível e interessado, não com o olhar distante que lê a escola como um lugar de tédio e ausência de conhecimento.

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

Por isso consideramos que a pesquisa não cartografa redes fixas, mas o “entremeado” e o movimento dessas tessituras que está sempre acontecendo (FERRAÇO, 2007). Portanto, as informações produzidas são fragmentos, rastros do que é *feitopensadofalado* pelas praticantes (FERRAÇO, 2013), devido à possibilidade de deter todos os processos produzidos nos/com os cotidianos (CERTEAU, 1998).

Convidamos a ler e a pensar as *imagensnarrativas* produzidas no percurso cartográfico da pesquisa, compartilhadas nesse artigo. Consideramos esse pensar não somente como sinônimo de raciocinar, como reflete Larrosa (2002), mas como ato que mobiliza outros sentidos ao que acontece a partir da leitura produzida. Assim, nosso convite é para tecer conhecimento, inventar outros sentidos, desvelar outras perspectivas, desatar tramas, escolher outros caminhos.

Trilha cartográfica: inventividades nos/dos/com os cotidianos

Comprendemos que a metodologia da pesquisa é como uma trilha cartográfica, não pode ser definida previamente, está para ser experimentada (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA,

2015). Segundo Guattari e Rolnik (1986, p.49) “diferentemente de um geógrafo, comprometido com as formações estáveis e com a produção de mapas topógrafos, o cartógrafo acompanha a produção de territórios [...], em seus movimentos sempre provisórios e em transformação”.

Como territórios são ambientes vivos que se constituem nas relações e subjetividades que o atravessam, cartografar é vivenciar nos/com os cotidianos a territorialização, criação de um território, desterritorialização, perda do território e a reterritorialização que é o movimento de reconstrução, a produção de outro território (DELEUZE; GUATTARI, 1995). O território é um devir, como um mapa.

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

Os espaços praticados, territórios em devir, são mapas desmontáveis, mapas que reúnem tessituras múltiplas, trajetórias, práticas sociais e *imagensnarrativas* diversas. Nesse sentido, a cartografia é o traçado e o acompanhamento dos efeitos do *fazersaber* das colaboradoras da pesquisa, assim como na própria produção do conhecimento.

Para essa pesquisa, dez educadoras de uma instituição que oferece educação infantil integralmente na modalidade de creche e pré-escola, foram selecionadas a partir dos critérios: 1) experiência na área de educação igual ou superior a 05 anos; 2) 02 anos ou mais como educadora na educação infantil; 3) concordância em participar da pesquisa assinando para isso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶.

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

⁶ A pesquisa possui parecer substanciado aprovado pelo CEP com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética n.º 18419119.5.0000.0057.

formação de nível médio — magistério, todas as outras possuem ensino superior em pedagogia.

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

Segundo Barros e Kastrup (2015, p.70), o Diário de Campo “têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer”. Esses relatos direcionam a apreender as subjetividades e afetações dos/nos encontros produzidos. O Diário de Campo também foi um dispositivo (auto)formativo das colaboradoras da pesquisa. Durante a produção dos Ateliês de Pesquisa as anotações foram lidas (facultativamente) e validadas pelo coletivo proporcionando a reflexão das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero.

Foram produzidos quatro Ateliês de Pesquisa, mas para esse artigo será compartilhado o segundo Ateliê de Pesquisa uma vez que as *imagensnarrativas* selecionadas para esse recorte foram produzidas nesse encontro.

Figura 1 – Imagens e palavras diversas

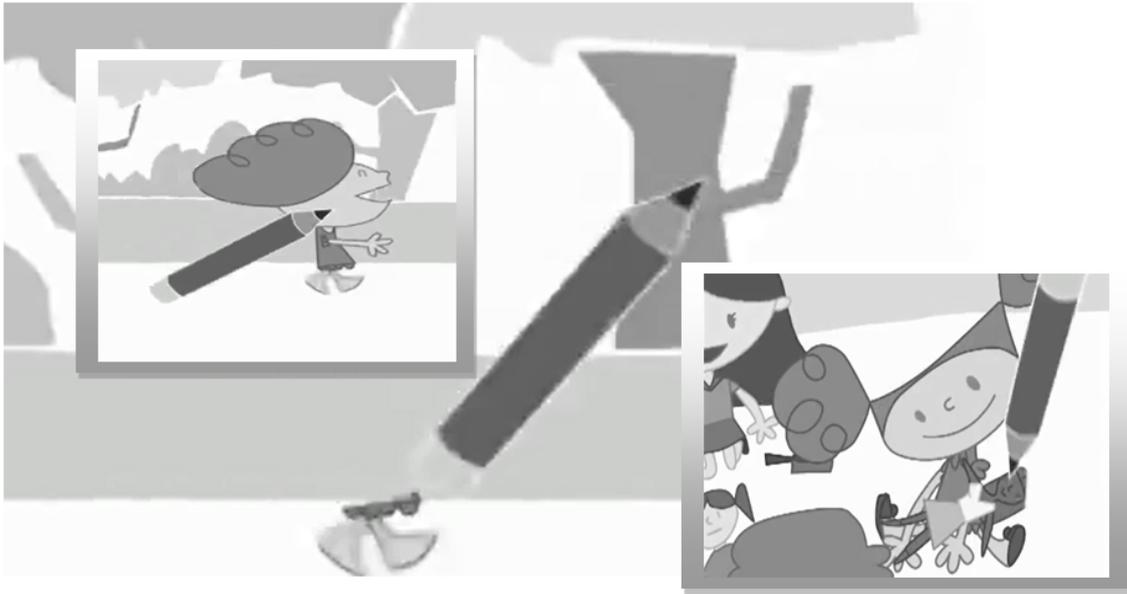


Fonte: Compilação da autora a partir de figuras localizadas no Google Imagens (2019).

No segundo Ateliê de Pesquisa, ao som da música “Só eu sou eu” (2013), de Marcelo Jeneci (2013), as educadoras foram incentivadas a observar e escolher palavras e/ou imagens previamente espalhadas pelo chão (Figura1), para compartilhar com o grupo as reflexões realizadas. A seleção destas com a música tiveram como intuito suscitar reflexão sobre os rituais de padronização que ocorrem no cotidiano da IMEI.

No segundo momento foram exibidos os primeiros 10 minutos da animação “Era uma vez outra Maria” (2006). Essa animação narra à descoberta da Maria de que meninas são educadas de maneira diferente dos meninos e que essa educação influencia o que acontece em seus cotidianos. Recordando algumas cenas vivenciadas na escola (Figura2) e em outros ambientes, Maria percebeu que o lápis com borracha esteve presente padronizando os seus comportamentos.

Figura 2 – Rituais de padronização



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

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

Os encontros dos Ateliês de Pesquisa foram gravados em áudio e as falas foram transcritas na íntegra. Para compreensão das produções foi utilizado a desmontagem como tipo de procedimento narrativo. Esse tipo de narração não valoriza a unidade e a categorização, mas “a experiência de desmontagem do caso, a sua desestabilização geradora de fragmentos intensivos, de partículas de sentido que se liberam, que são extraídas do caso. O caso molar se moleculariza. Sua forma dá passagem às forças que o habitam” (PASSOS; BARROS, 2015, p.162).

Compartilhamos nesse artigo alguns rastros produzidos que, na nossa perspectiva, cooperaram na compreensão das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil. A ciência moderna com os pressupostos de um caminho seguro, alcance e homogeneidade de resultados, não compactua com a experiência já que esta produz heterogeneidade, pluralidade, não sendo possível reprodução (LARROSA, 2002). Ao considerar a experiência, permitimo-nos “virar de ponta cabeça” (ALVES, 2008).

Reconhecendo essa criação como ficcional, o uso das *imagensnarrativas* não teve como intuito unificar processos, mas produzir efeitos plurais, dar força e movimento aos processos produzidos.

Imagensnarrativas: rastros rizomáticos em perspectiva de gênero

No segundo Ateliê de Pesquisa, enquanto estávamos em um diálogo sobre as questões de gênero e sexualidade, algumas colaboradoras utilizavam de exceções para contrapor os argumentos de universalização utilizados por outras colegas. Com essa percepção sobre o diálogo que estava sendo produzido, ocorreu de questionar: “*haveria uma forma de ser homem e de ser mulher? Haveria uma forma única de ser professora?*”. As colaboradoras Olga⁷ e Alice defenderam que “*existem ‘N’ formas de ser professor*”, pois, devido à escolha da metodologia, aquisição de conhecimentos e formação profissional as professoras vão trilhando caminhos diferentes, mas quanto ao “ser homem e ser mulher” existe somente uma única forma, evidenciando um *saberefazer* produzido a partir da lógica identitária.

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

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

⁷ Todos os nomes de pessoas utilizados na escrita desse texto foram substituídos por pseudônimos.

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

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

Há um investimento das famílias, mídias, igreja, escola, aparatos legais, religiosos, institucionais, dentre outros agentes, em uma prática em rede de vigilância (CERTEAU, 1998) para pedagogizar e negar outras formas de existir e experimentar o corpo. Inscrevemos pistas nos corpos para serem lidos como meninos/masculino, meninas/femininas: comportamentos, adereços, roupas etc., inscrições responsáveis por tornar as crianças em “mocinhas” ou “moleques” (FINCO, 2013).

Figura 3 – Produção de “príncipes” e “princesas” nos cotidianos da IMEI



Fonte: Acervo da autora (2019).

Concordamos com Hall (2014) que podemos desconstruir o essencialismo identitário ao problematizar a lógica binária a qual este é formado. Essa problematização desvela a pluralidade e as múltiplas formas de vivenciar o corpo que ultrapassa os polos binários; que os polos, supostamente opostos e homogêneos, contêm o outro e são diversos, múltiplos, ou seja, cada polo possui internamente fragmentos, pluralidades; assim como o poder não é estanque, opera em diversas direções, então, um polo não é “dominante” e o outro “dominado”. Acreditamos que essa problematização fissa as certezas que pensávamos ter sobre esses arranjos, pois, não há características prévias que deem conta do “ser mulher” e do “ser homem”, dentre outros binarismos. Somos cambiantes.

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

(FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p.87).

Compartilhamos com o desconforto de Hall (2014) sobre o uso da palavra “identidade”, já que ela evoca “características” que supostamente definem e que marcam o corpo numa tentativa de padronizar as múltiplas experiências das sujeitas. Por isso esse autor opera a “identidade” “sob” rasura, ou seja, “uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões não podem ser sequer pensadas” (HALL, 2004, p.104). Esse autor, portanto, considera a identidade como conceito estratégico, inventando novos usos para ela:

[...] Essa concepção aceita as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2014, p.108).

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

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

Após a exibição do vídeo “Era uma vez outra Maria” (2006), as educadoras refletiram sobre as disputas da Maria com o lápis/borracha significando – o como limite que são colocados nas escolhas das crianças. Falaram em coro que “*a borracha é muito real!*”. Ao perguntar se a trajetória da Maria poderia ganhar outros contornos sem a presença desses

“limites”, as educadoras refletiram que a Maria era muito persistente, pois, mesmo com a insistência em “apagá-la”, Maria tentava reescrever a história. A educadora Mara também refletiu que *“não é porque ela tinha aquele jeitão que ela se interessou pela pessoa do mesmo sexo... Não era isso que dizia quem ela era sexualmente”* (ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

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

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

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

Olga: É. Bem mais!

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

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

Pensamos que não há muito que falar diante dessas *imagensnarrativas*, mas há o que sentir... Por isso não iremos nos prolongar em uma discussão sobre como as meninas têm, desde muito pequenas, comportamentos reprimidos principalmente os que se relacionam à expressão da sexualidade (LOURO, 1997), pois, queremos convidar a leitora a ler e a pensar com a Júlia: *“O nosso limite é limite ou é borracha?”* (ATELIÊ DE PESQUISA, 2019). Em quais momentos utilizamos essa borracha? Quantas temos no bolso?

“É bem mais difícil pegar essa borrachinha e apagar” (ATELIÊ DE PESQUISA, 2019),

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

Figura 4 – Miguel fantasiado de “Emília”



Fonte: Acervo da autora (2020).

Refletimos com Certeau (1998, p.41), que as alunas “jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los”, ou seja, não se curvam facilmente às medidas autoritárias, usam de astúcias, “maneiras de fazer” para burlar as redes de vigilância (CERTEAU, 1998). Esse autor denomina de “antidisciplina” essa artimanha que acontece no miudinho dos cotidianos, sendo esta uma “*marginalidade de massa*: atividade cultural dos não produtores de cultura” (CERTEAU, 1998, p.44, destaque do original), as quais buscam fazer novos usos do que foi colocado para consumo.

Ao fazerem novos usos dos *saberesfazeres* que intentam operações de padronização em torno da “identidade” masculina/feminina, evidenciam que existem “N” formas de “ser

menino” e de “ser menina” para além do arquitetado para elas: nos mostram, leitora, que as infâncias são plurais e que podemos ser princesas, borboletas, monstros, fantasmas, galinhas; os meninos podem ser chorosos, sensíveis e as meninas “fortes”, independentes... Essas manobras fabricam instabilidades, ajudam a fissurar categorias fechadas e cooperam na tessitura de outros fios nas redes de conhecimento das educadoras.

‘Ele respondeu: vou vestir Emília!’

Júlia: [...] O Miguel sempre se vestia de Emília. No dia do desfile eu disse assim: “Miguel, todo mundo vai sair, desfilar”, ele respondeu: “vou vestir Emília!” e aí a borracha! Usei aquela borracha... Eu disse: ‘Miguel, você vai usar Emília no pátio?’ Porque na sala eu permitia, mas para o desfile... Perguntei: ‘Miguel, será que não vão ficar mangando de você?’ ‘não tia, Emília é linda!’ Oh, tadinho, né gente?! Aí eu disse assim: ‘oh Miguel, e se você vestir o do menino maluquinho?’ ‘eu não, ele é sapeca. Quero o de Emília!’ Filha, eu não deixei. Tirei a roupinha dele. Quando cheguei à minha casa, vocês não sabem, pedi perdão a Deus... Me senti tão mal! Fiquei com medo das pessoas ficarem criticando ele. Porque na sala eles já estavam acostumados com os colegas, mas quando chegasse no pátio nós adultos também poderíamos dizer: ‘Vish, é Miguel vestido de Emília?’ Ele se vestiu de menino maluquinho, saiu para o desfile chateado, zangado o tempo todo!

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

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

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

Júlia: A maioria.

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

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

Júlia: Mas a galinha eu acho bonitinha.

Taís: E aí, as mães fizeram o quê?

Elza: Fizeram. Eles saíram de galinha pintadinha!

Júlia: Os meninos?!

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

Júlia: Está vendo que somos nós?!

Pesquisadora: O que você pensou sobre isso?

Elza: Fiquei assim... Gente! Por que eu não permitiria meu filho sair de galinha? [risos das colaboradoras] eles foram de boa. Foi uma experiência para mim!

Houve por parte de muita gente a crítica, mas eles estavam muito felizes!
(ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

Diante da cena “*Ele respondeu: vou vestir Emília!*” compartilhamos com o pensamento de Alves (2003), de que o que se pratica no cotidiano escolar diante das dificuldades, pode ser pensado como uma saída possível encontrada pelas praticantes desses espaços. A Júlia inventou uma saída, pois, seus atos expressam uma prática astuciosa (CERTEAU, 1998) impulsionada pela percepção de que poderia ocorrer represália ao aluno e também à sua prática pedagógica, já que esta informa um *saberfazer* transgressor... Que precisava ficar “escondido” em sua sala de aula, como uma criação anônima (CERTEAU, 1998). E a Elza inventou uma saída para quê? Quais *saberesfazer*es sobre gênero foram acionados para, estrategicamente, arquitetar uma reunião com as mães?

Figura 5 – Miguel fantasiado de “menino maluquinho”



Fonte: Acervo da autora (2020).

Convidamos a leitora a pensar sobre a compreensão inicial da fala da Elza sobre a atitude das mães das crianças diante do “problema”, pauta da reunião: “*os familiares são mesmo estáticos, fechados? Eles não estariam abertos a novas e outras tessituras de conhecimento?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Retornando à leitura da *imagemnarrativa* com outras possibilidades de ver, a fala da Júlia “*mas a galinha é bonitinha*” chamou-nos à atenção,

fazendo-nos agregar outras compreensões acerca da aceitabilidade das famílias.

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

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

Para alcançar as vantagens traçadas as estrategistas criam “situações que conduzam à concretização destas. Por situações quero dizer que deverá atuar com rapidez e de acordo com o que lhe é vantajoso para poder controlar resultados” (TZU, 2015, p.7). Penso o comportamento da Elza — mas convido a leitora a criar outras compreensões — como uma prática que ocupa um lugar próprio (CERTEAU, 1998): planejamento, previsão e articulação para reforçar o seu *saberfazer* pautado no binarismo masculinidade/feminilidade. Ocupando um lugar onde impera o controle a surpresa da Elza em relação à aceitabilidade das mães e dos pais, revela o quanto não estava preparada para as imprevisibilidades que os cotidianos, como *espaçostempos* que se (re)inventam, possibilitam.

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

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

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

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

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

As educadoras compartilharam, por exemplo, que é muito comum a separação dos brinquedos com critérios gendrados ao questionar o porquê isso ocorria, refletiram que tal prática está atrelada ao medo de orientações sexuais que destoam da heterossexualidade. As

educadoras que tentam tatear esses ditames sociais podem ser interpretadas, como pontua a Alice na *imagemnarrativa* “A gente pode fazer um levantamento com a família”, como alguém que “incentiva” a homossexualidade.

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

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

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

Pesquisadora: A menina falou isso por quê?

Elza: Por causa do jeito afeminado.

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

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

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

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

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

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

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

A heterossexualidade como “natural” e universal pressupõe que todas temos uma inclinação inata para o desejo do sexo oposto, qualquer outra orientação sexual que fuja disso é nomeada como o “Outro”, tornando-se um “caso” a ser estudado. A Ana, por exemplo, cita, alguns “eventos” que podem influenciar esse “desvio” da sexualidade considerada normal⁸. A heterossexualidade naturalizada é imposta como única possibilidade da sexualidade humana. A heterossexualidade obrigatória, portanto, é regime que classifica, hierarquiza, normatiza a vida em sociedade, conformando modos de ser e viver o gênero e a sexualidade, definindo vidas que podem ser vividas (SILVA, 2016). As práticas heteronormativas não estão “extramuro”, se imbricam com os *saberesfazeres* do cotidiano escolar tecendo tramas e “nós” nas experiências das crianças principalmente àquelas que não correspondem às padronizações de masculinidade/feminilidade.

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

⁸ Vide *imagemnarrativa*: “Seja lá discriminatório ou não, ele não é muito afeminado?”, localizada na página 17.

[...] a irredutibilidade de cada pessoa a um único aspecto de sua subjetividade, ao mesmo tempo única-múltipla, seja aquele informado pela significação atribuída à cor de pele, à genitália, à orientação sexual, à região geopolítica em que habita, à religião, à condição socioeconômica etc., nos leva a considerar que qualquer classificação é uma arbitrariedade, resultando de uma operação de significação metonímica (o todo por uma parte, física ou comportamental), e, assim, uma tentativa de reduzir a complexidade que constitui cada pessoa (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p.86).

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

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

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

A Mara, por exemplo, afirmou que as transgressões de gênero da Maria, o “*jeitão*” que ela expressava, não “*dizia quem ela era sexualmente*” (ATELIÊ DE PESQUISA, 2019). Esse comentário foi tecido, pois, antes da exibição da animação “Era uma vez outra Maria” (2006) o coletivo discutia a associação da ruptura das fronteiras de gênero a uma sexualidade “desviante”, como outrora explanamos. Já a Elza compartilhou com a sua aluna que o Gustavo pode brincar com “coisas de menina”, expressando que esse fato não está relacionado à sua sexualidade. Importante sinalizar que no primeiro Ateliê de Pesquisa (2019) a Elza reconheceu

que, devido o desconforto em pensar brinquedos e brincadeiras de forma democrática, utilizava de práticas de desencorajamento (FINCO, 2012), ou seja, toda vez que percebia que as crianças estavam transgredindo expectativas gendradas no uso desses artefatos ela insistia para que as crianças desistissem da atividade e/ou brinquedo. As *imagensnarrativas* são efêmeras, os cotidianos são (auto) formativos.

Considerações finais

Aventuramo-nos nas trilhas cartográficas para compreender as produções das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil. Mergulhamos em uma IMEI cientes que esta instituição não era um “lugar” de mesmice e/ou somente reprodução, mas território existencial que se (re)inventa pelas movimentações das praticantes e onde acontece à tessitura dos conhecimentos em rede. Com um movimento de abertura aos aconteces cotidianos, nos desafiamos a usar todos os sentidos para cartografar as paisagens que seriam produzidas no/com o coletivo.

Reconhecer a impossibilidade de produzir uma verdade e/ou de atingir uma totalidade na compreensão do interesse de estudo nos leva a refletir que as produções tecidas são ficcionais, não representação da “realidade” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018). Implica também pensar na nossa precariedade em arrematar fios em busca dessa compreensão, pois, como reflete Morin (2005) produzimos incertezas, incompletudes e desordem. As compreensões tecidas são, portanto, inacabadas e desvelam uma faceta de tantas outras interpretações que podem ser criadas (FERRAÇO; ALVES, 2015).

Mesmo assim nos permitimos pensar que as *imagensnarrativas* produzidas evocam *saberesfazeres* sobre gênero, pautados pelo viés do determinismo biológico (NICHOLSON, 2000) e guiados pelo essencialismo da identidade (HALL, 2014). Essas produções de *saberesfazeres* evidenciam estratégias que intentam a homogeneização e padronização dos corpos infantis firmados no binarismo masculinidade/feminilidade. Dessa forma, algumas práticas pedagógicas são produzidas para reforçar a identidade considerada “normal”, ou seja, a que está de acordo com o sexo biológico da criança. Quando as crianças fabricam linhas de fuga

(DELEUZE; GUATARI, 1995), fabricam uma antidisiplina às redes de vigilância (CERTEAU, 1998), as educadoras produzem a leitura de uma sexualidade “desviante” sobre esses corpos.

Mesmo que algumas práticas pedagógicas intentem a constituição de uma base sólida para cálculos de controle dos corpos infantis em torno das padronizações de gênero, as práticas pedagógicas, a partir da abertura à experiência (LARROSA, 2002), são desterritorializadas nos/com os cotidianos, possibilitando a emergência de outros territórios (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Essa capacidade de (re)invenção é força motriz para produzir vida, acontecimentos, tessitura de saberes que desloca e perfaz a cultura do local (MACEDO et al., 2002), em práticas (mesmo imperceptíveis) se somam a outras invenções, cooperando na criação da cultura de outros *espaçostempos*.

Referências

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. *Rev. Brasileira de Educação*, n.23, p.62-74, 2003.

ALVES, N. Uma ou duas coisas que diria sobre ela: a questão da prática no grupo de pesquisa “as redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania” In: MACEDO, E; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (org.). *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?* Campinas: FE/ UNICAMP, 2008, p.48-56.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. A invenção da escola a cada dia. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. *A invenção da escola a cada dia*. Ilust. R. Goulart. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.7-21.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.52-75.

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs :capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

ERA UMA VEZ Outra Maria. Direção: Reginaldo Bianco. [S. l.]:Instituto Promundo e Aliança H.: 2006. 1 Streaming (20min), color. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=_-xxysp953s. Acesso em: 13 ago. 2019.

FELIPE, J.; BELLO, A. T. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.141-159.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. *Educ. Soc.*, Campinas, v.28, n.98, p.73-95, jan/abr. 2007.

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

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

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

FILHO, R. S. T.; SILVA, A. L.G. A abordagem da educação sexual nos livros didáticos de biologia. In: COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICA, PRÁTICAS E FORMAÇÃO, 2., 2015. *Anais [...]*. PPGEduc/UNEB; DEDC – I/UNEB/DIVERSO, Salvador, 2015, p.344-355.

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

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

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (org.). *Cotidiano escolar: emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p.21-39.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014, p.103-133.

JAGGAR, A. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, A.; BORDO, S (org.). *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1988,

p.157-186.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.07-35.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.85-95.

MACEDO, E. *et al.* Dia 7 de abril de 1999, primeira discussão: *sobre a utopia*. In: ALVES, N. (org.). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002, p.15-23.

MARINGUELA, M.; SOUZA, R. M. Sexualidade e diferenças no cotidiano escolar: por uma filosofia curiosa de si. In: FACCIOLLI, A. M. C.; MARIGUELA, M. (org.). *Cotidiano escolar: emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p.107-130.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Trad. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, v.8, n.2, p.9-41, 2000.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.150 -171.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Apresentação. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.7-16.

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

SILVA, Z. P. *Sapatão não é bagunça: estudo sobre as organizações lésbicas da Bahia*. 2016. 407f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) –UFBA, IFBA, UNEB, UEFS, SENAI-CIMATEC, LNCC, Salvador, 2016.

SOU EU sou eu. Intérprete: Marcelo Jeneci. Compositor: Marcelo Jeneci e Arthur DE GRAÇA.
Interprete: Marcelo Jeneci. Rio de Janeiro: Slap; Som Livre, 2013. 1 CD, faixa 12.

TZU, S. *A arte da guerra: os treze capítulos*. Trad.: Pedro M. Soares. Barueri: Ciranda Cultural, 2015.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: GUACIRA; L. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.35-83.

Recebido em agosto 2021.

Aprovado em abril 2022.