



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**O PRISMA DE GÊNERO E A PRODUÇÃO DAS CORES DA DIFERENÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

GICELI CARVALHO BATISTA FORMIGA

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2022

GICELI CARVALHO BATISTA FORMIGA

**O PRISMA DE GÊNERO E A PRODUÇÃO DAS CORES DA DIFERENÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, referente à linha de pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educacional, como exigência final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Dinamara Garcia Feldens.

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2022

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

F725p Formiga, Giceli Carvalho Batista
O prisma de gênero e a produção das cores da diferença na
educação infantil / Giceli Carvalho Batista Formiga ; orientadora
Dinamarca Garcia Feldens. – São Cristóvão, SE, 2022.
162 f.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2022.

1. Educação - Estudo e ensino - Sergipe. 2. Relações raciais.
3. Identidade de gênero na educação. 4. Crianças - Educação. I.
Feldens, Dinamarca Garcia, orient. II. Título.

CDU 373.2/.3:305

GICELI CARVALHO BATISTA FORMIGA

**O PRISMA DE GÊNERO E A PRODUÇÃO DAS CORES DA DIFERENÇA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Aprovada em: 17/02/2022.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, referente à linha de pesquisa História, Sociedade e Pensamento Educacional, como exigência final para obtenção do título de Doutora em Educação à seguinte Banca Examinadora.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Dinamara Garcia Feldens (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Fábio Zoboli
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof^ª. Dr^ª. Aldenise Cordeiro Santos
Secretária do Estado da Educação de Sergipe

Prof. Dr. Bruno Martins Machado
Departamento de Psicologia/UFS

Ao meu filho Bento e a todos que se sentem
crianças no processo de aprender ensinando.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço aos Deuses e às Deusas que me guiaram e me guiam nesta vida, amparando, segurando, empurrando e me acalentando sempre nas horas mais precisas. Agradeço porque nunca me abandonaram, nunca me deixaram desistir e nunca deixaram de colorir e encantar os caminhos.

Agradeço imensamente a todos os professores com os quais tive a oportunidade de aprender e me transformar a cada encontro. Em especial agradeço à minha orientadora Dinamara, que é sempre inspiração para os seus alunos e orientandos. Agradeço pelos encontros, pelas orientações e pelos caminhos propostos. Agradeço por ter aceitado o desafio desta orientação, por ter me compreendido em minhas limitações e por ter acolhido as minhas errâncias e o meu tempo. Obrigada, Dina!

Agradeço a toda equipe da Escola Arco-Íris, a cada uma das mulheres que conheci para desenvolver este estudo, mulheres que vivem diariamente a Educação e Infantil e que foram as vozes que conversaram comigo durante os quatro anos de confecção deste trabalho. Agradeço imensamente a todas as crianças da escola, que me receberam diariamente com sorrisos, questionamentos, frases de carinho e que fizeram este estudo mais vivo em mim, mesmo quando tivemos de nos manter isolados.

Agradeço ao meu filho Bento, que foi a criança que me fez olhar para a infância com outros olhos e me fez problematizar processos e querer estudar esse tema, me fazendo construir este texto. Agradeço ao meu companheiro Formiga pela compreensão, por ter estado presente e por toda a parceria de sempre. Agradeço aos meus pais e meus irmãos, que estiveram presentes todas as vezes na minha mente, principalmente quando precisei resgatar a minha própria infância para desenvolver este escrito. Agradeço em especial à minha mãe, que foi por muitos anos professora da Educação Infantil e que foi muita inspiração.

Agradeço ainda aos autores que me inspiraram e àqueles de quem me senti tão próxima ao tentar construir esta escrita acadêmica, em especial e *in memoriam* às grandes Sandra Mara Corazza e bell hooks, que partem deste plano enquanto me seguro em suas palavras para entendê-lo. Agradeço e honro a toda ancestralidade que escreveu este texto comigo. Não escrevi este texto por mim e para mim, mas pelos que vieram e pelos que virão.

Por fim, agradeço a todas as pessoas incríveis que seguraram minha mão, minha cabeça e meu coração nessa jornada, pessoas que acreditaram em mim mais do que eu mesma.

RESUMO

Identifica-se uma grande resistência, dos setores conservadores da sociedade, em qualquer mudança que busque novas configurações nos espaços escolares, as quais prezem por igualdade de gênero e pelo rompimento das posturas sexistas. Contudo, ao compreender gênero como uma construção histórica e cultural, um aparato de produção corporal que permitiria entender a geração, produção e reprodução dos e nos corpos das relações de saber-poder, se mostra elementar conhecer a atuação desse dispositivo nos primeiros anos escolares. Reconhece-se que a Educação, em específico a Educação Infantil, constitui-se por meio de diferentes tecnologias e marcadores sociais, como gênero, raça e classe, que engendram relações de produção de subjetividades. Diante disso, o objetivo deste estudo foi cartografar discursos que articulam a questão de gênero no cotidiano da Educação Infantil. Com isso, pretendia-se identificar os processos de controle, exclusão e produção de subjetividades operados por tecnologias sociais, vislumbrando, também, como aí se articulam as formas de resistência nos processos de subjetivação mapeados. Destacam-se os efeitos promovidos pelas práticas e pelos discursos vivenciados rotineiramente pela comunidade escolar por meio de diferentes atividades, compreendendo a infância, o gênero e a questão racial a partir da dinâmica relacional do poder, expresso em práticas discursivas e não discursivas, que compõem a realidade da Educação Infantil em suas instâncias legais, jurídicas, científicas, comunitárias e outras mais. Para mapear as tecnologias de gênero no cotidiano da Educação Infantil, que serão aqui descritas e postas em análise, segue-se uma metodologia com inspiração cartográfica. O campo pesquisado é uma escola pública de Educação Infantil no município de Aracaju, e as principais ferramentas de produção de dados são: observação, registros em diários de campo e entrevistas. Apresenta-se a emergência da infância como a produção de uma racionalidade específica Moderna, a qual se configura em diferentes processos de ruptura e atualização ao longo da história. Identificam-se as problemáticas que perpassam o conceito de gênero e como essas concepções atravessam o cotidiano escolar. Isso nos permite pensar as diferentes nuances e os devires de gênero na Educação Infantil, considerando para tanto a necessidade da compreensão interseccional de gênero como forma de desvelar a lógica que nos faz naturalizar a mulher como sujeito universal do feminismo, mas, mais que isso, rompendo padrões de masculinidade, feminilidade, classe, raça, nacionalidade, religiosidade e outros. Enfatiza-se a questão racial e a presença da população negra compondo a maior parte da comunidade da Escola Arco-Íris, as trajetórias de vida das professoras e as nuances do racismo na Educação. O que se percebe é que de modo geral as questões de raça, gênero, sexualidade e classe são estrategicamente compreendidas como desvinculadas da educação formal e da infância, por isso projetos de mudança são muitas vezes combatidos sob uma argumentação moral, com vistas a preservar uma bio/necropolítica de Estado. Ainda assim, os exercícios de resistência dos corpos promovem embates e transformações que inspiram outros olhares acerca do devir de gênero, nos fazendo repensar a própria infância e outros caminhos para a Educação.

Palavras-chave: Educação. Poder. Infância. Gênero. Interseccionalidade.

ABSTRACT

A great resistance is identified, from the conservative sectors of society, in any change that seeks new configurations in school spaces, which value gender equality and the rupture of sexist postures. However, when understanding gender as a historical and cultural construction, an apparatus of body production that would allow understanding the generation, production and reproduction of and in the bodies of knowledge-power relations, it is elementary to know the performance of this device in the early school years. It is recognized that Education, specifically Early Childhood Education, is constituted through different technologies and social markers such as gender, race and class that engender relations of production of subjectivities. In view of this, the objective of this study was to map discourses and practices that articulate the issue of gender in the daily life of Early Childhood Education. With this, it was intended to identify the processes of control, exclusion and production of subjectivities operated by social technologies, also glimpsing how the forms of resistance are articulated in the mapped processes of subjectivation. The effects promoted by the practices and discourses routinely experienced by the school community through different activities are highlighted, including childhood, gender and the racial issue from the relational dynamics of power, expressed in discursive and non-discursive practices, which make up the reality of Early Childhood Education in its legal, juridical, scientific, community and other instances. In order to map the gender technologies in the daily life of Early Childhood Education, which will be described and analyzed here, a methodology with cartographic inspiration is followed. The researched field is a public school of Early Childhood Education in the city of Aracaju and the main data production tools are: observation, records in field diaries and interviews. The emergence of childhood is presented as the production of a specific Modern rationality, which is configured in different processes of rupture and updating throughout history. We identified the problems that permeate the concept of gender and how these conceptions cross the school routine. This allows us to think about the different nuances and developments of gender in Early Childhood Education, considering the need for an intersectional understanding of gender as a way to unveil the logic that makes us naturalize women as a universal subject of feminism, but more than that, breaking patterns of masculinity, femininity, class, race, nationality, religiosity and others. We emphasize the racial issue and the presence of the black population composing most of the Arco-Íris School community, the life trajectories of the teachers and the nuances of racism in Education. What we perceive is that, in general, issues of race, gender, sexuality and class are strategically understood as disconnected from formal education and childhood, therefore, projects of change are often fought under a moral argument, in order to preserve a bio/necropolitics of the State. Even so, the resistance exercises of the bodies promote clashes and transformations that inspire other views about the becoming gender, making us rethink our own childhood and other paths for Education.

Keywords: Education. Power. Childhood. Gender. Intersectionality.

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PÁGINAS DE UM DIÁRIO DE VIAGENS.....	9
1.1 PANORAMAS E PAISAGENS.....	12
1.2 ARTEFATOS DE VIAGEM: FERRAMENTAS CONCEITUAIS.....	15
1.3 TRAÇADOS METODOLÓGICOS.....	21
2 AS LINHAS EM QUE ConFIO: CARTOGRAFIAS.....	25
2.1 O FIO DA MEADA: A CARTOGRAFIA DOS DISPOSITIVOS.....	27
2.2 MEIO-FIO: A PESQUISA E SEUS GUIAS, MARGENS, RUPTURAS E RECOMEÇOS.....	31
2.3 NOVELOS DE PESQUISA.....	35
2.3.1 Linhas Coloridas.....	38
2.3.2 A Escola Arco-Íris.....	41
2.3.3 A Comunidade Escolar.....	45
3 O PRISMA DA INFÂNCIA: DO SEQUESTRO DO ARCO-ÍRIS À PRODUÇÃO DE CORES/SUBJETIVIDADES.....	50
3.1 A INVENÇÃO DA INFÂNCIA.....	51
3.1.1 Construindo Infâncias: Jogos, Brincadeiras, Artes e Vestimentas.....	52
3.1.2 O Sentimento da Infância.....	58
3.1.3 O Espaço Escolar e o Saber Pedagógico.....	62
3.1.4 A Família.....	71
3.1.5 A Educação Infantil Pública e a Roda dos Expostos.....	74
3.2 O INFANTIL EXISTE?.....	78
3.3 O INFANTIL (RE)EXISTE.....	82
4 CONCEITOS DE GÊNERO EM UM ARCO-ÍRIS FEMINISTA: COLORINDO E PERDENDO A LINHA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	87
4.1 ALINHAVANDO O GÊNERO.....	89
4.2 OS NÓS DO CONCEITO DE GÊNERO.....	92
4.3 PERDENDO A LINHA.....	97
4.4 DESALINHADOS.....	104

5 O ARCO-ÍRIS EM PRETO E BRANCO E A INTERSECCIONALIDADE COLORINDO A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	113
5.1 FEMINISMO NEGRO E INTERSECCIONALIDADE.....	115
5.1.1 Histórias de um Feminismo Negro.....	117
5.1.2 As Cores do Conceito de Interseccionalidade.....	123
5.2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E FAMÍLIA: CAMINHOS DE RESISTÊNCIA.....	126
5.2.1 A Barreira do Racismo no Acesso à Educação.....	127
5.2.2 As Cores do Magistério.....	131
5.2.3 Parentalidade e Interseccionalidade.....	144
6 ÚLTIMAS PÁGINAS DE UM DIÁRIO DE VIAGENS.....	152
REFERÊNCIAS.....	157

1 PRIMEIRAS PÁGINAS DE UM DIÁRIO DE VIAGENS

Em abril de 1994, eu tinha 11 anos de idade, acordava às 4h da manhã, tomava um banho gelado, minha mãe me arrumava e iniciava o meu ritual estético de toda uma infância: amarrava meu cabelo (nunca entendi por que não poderia ficar com o cabelo solto) e me passava hidratante nas pernas (eu precisava manter minha pele o menos ressecada possível). Continuando seus cuidados matinais, ela me preparava um suco de laranja com beterraba, e eu o tomava, comendo um pão apressada para não perder o horário. Ela então me levava ao ponto de ônibus e ali me explicava cuidadosamente o que eu deveria fazer para chegar ao outro lado da cidade. Eu passaria por três terminais rodoviários, subiria e desceria de alguns transportes coletivos e ao longo do caminho encontraria algumas companhias que tornariam essa aventura mais divertida, mais interessante e mais arriscada às vezes.

Eu acabava de ser aprovada em uma seleção para estudar no colégio da Universidade Federal, o Colégio de Aplicação, que fica na cidade São Cristóvão – grande Aracaju. Meus pais tinham muito orgulho disso; eu não gostava, no início, da ideia de estudar tão longe, mas era a melhor escola pública da cidade, eles diziam, e eu tinha sido aprovada numa seleção, o que, no modelo meritocrático de produção de exclusão da educação brasileira, exigia que eu valorizasse aquilo. Nessa escola e nesses deslocamentos inesperados, fui levada a viver no *campus* da Universidade Federal de Sergipe e em outros tantos campos, paradas e terminais; entre amigos e mestres, as melhores experiências da minha vida foram vividas nesses sete anos de Ensino Fundamental e Médio e mais sete anos de graduação e pós-graduação em Psicologia.

Em abril de 2014, tenho 31 anos, acordo às 4h da manhã, amamento meu filho de 1 ano e 2 meses, ajeito uma sacola com roupas e comidas, não dá tempo de comer em casa, tomo banho e saio correndo um tanto atrasada para a Rodoviária de Aracaju; tinha de pegar o ônibus que me levava ao trabalho, que ficava em outra cidade, distante 130 km da cidade onde “morava”. Se perdesse aquele ônibus das 5h15, provavelmente chegaria muito tarde e eu não queria parecer desinteressada, me preocupava muito com o que pensariam de mim. Eu passaria o restante da semana lá porque eram três horas de deslocamento para ir e mais três para voltar, e muitas vezes não tinha transporte nos horários correspondentes aos meus horários de trabalho.

Durante a viagem, eu, que antes nunca dormia, passava as horas descansando por conta das atividades que fazia em casa para deixar tudo mais ou menos pronto, na tentativa de diminuir a sobrecarga que o meu companheiro teria durante a minha ausência, sentia-me culpada e questionava minhas escolhas. Entre um cochilo e outro, eu lia um pouco, coisa que

havia aprendido desde a infância por conta das longas viagens para a escola (quando cresci, percebi que na verdade a escola era perto).

O município em que eu trabalhava se chama Tobias Barreto, antiga Vila de Campos do Rio Real, que tinha mudado de nome em homenagem ao seu filho ilustre, o grande intelectual negro sergipano Tobias Barreto¹. Certo dia, na viagem ao trabalho, lendo o livro *Malala*, percebo o quão difícil e quantos esforços fazemos no Brasil para estudar, assim como Malala, a menina paquistanesa. Malala, prêmio Nobel da Paz, ficou mundialmente conhecida após ter sido alvo de um bombardeio quando estava em um transporte, tipo um furgão, indo estudar clandestinamente com algumas outras meninas, também impedidas de aprender em função de motivações e conflitos políticos e religiosos na região onde viviam.

Pergunto-me que nome daríamos aos ataques, aos conflitos e aos bombardeios diários vividos pela maioria das crianças nas escolas do Brasil. Aqui falo de guerras e guerras; eu, por exemplo, lutei em algumas guerras e fui poupada de muitas outras. Apesar dos meus esforços e dificuldades, reconheço desde sempre todas as condições de privilégio que vivi em um país como o nosso – a minha escola não corria o risco de ser afetada por uma bala perdida, eu tinha condições de pagar pelo transporte público, havia transporte que me permitia chegar à escola, meus pais preferiam que eu estudasse e não me obrigavam ao trabalho, eu sempre tinha o que comer.

Mas vivi outras guerras, a guerra do racismo, sempre com medo de ser alvo de exclusão, chacota e assimilando todo o apagamento da cultura afro-brasileira no meu campo de saber, o que hoje tento reverter. Vivi também a guerra diária do ensino público, a guerra da falta de recursos, dos baixos salários dos professores, da precarização do ensino em todos os âmbitos,

¹ Segundo Frazão (2020), Tobias Barreto (1839-1889) foi um grande filósofo, escritor e jurista sergipano, patrono da cadeira nº 38 da Academia Brasileira de Letras. Foi o líder do movimento intelectual, poético, crítico, filosófico e jurídico conhecido como Escola do Recife, que agitou a Faculdade de Direito do Recife. Os intelectuais liderados por Tobias Barreto inspiravam-se na filosofia alemã para pensar as questões nacionais, indo de encontro ao pensamento intelectual francês que dominava a intelectualidade brasileira naquela época. “Inclusive o registro mais antigo da obra de Nietzsche no Brasil está na publicação do artigo, datado de Escada, em 26 de março de 1876 publicado na Província do Recife por Tobias Barreto. O professor sergipano publicou vários trabalhos sobre escritores da Alemanha nos jornais dos quais fez parte, sendo inclusive editor e redator de um jornal em alemão que circulava no norte do Brasil em 1875, o Campeão Alemão. Era através de sua revista que ele ampliava os contatos intelectuais com figuras brasileiras e alemãs. O folclore popular diz que o germanista brasileiro enviava cópias de seu jornal produzido em Pernambuco e recebia alguns textos europeus que circulavam na época, sendo essa provavelmente uma das maneiras pelas quais conseguiu o texto de Nietzsche. A primeira citação explícita do filósofo alemão é direcionada ao Sr. Rodrigues, em resposta às críticas da revista Novo Mundo ao livro Ensaios e Estudos de Filosofia e Crítica de Tobias Barreto: ‘Assim Guizot achou quem dissesse que ele não sabia escrever bem o francês. Strauss, o sábio, o venerado Strauss, encontrou também o Sr. Nietzsche da Basileia que quis provar-lhe a sua ignorância da língua alemã!’ Vale lembrar que o texto nietzschiano a que Barreto se refere é a Primeira consideração extemporânea, escrito em 1873. Ou seja, o fundador do movimento intelectual de Recife já tinha conhecimento desse texto, publicado na Alemanha havia apenas três anos, mostrando a proximidade e o avanço do grupo de estudos germânicos de Recife.” (PANTUZZI, 2019, p. 173-174).

da corrida meritocrática dos processos seletivos, entre outras tantas. Em meio a tudo isso, eu, Malala, Tobias Barreto e muitos outros estudantes conseguimos estudar e nos formar. Tive a oportunidade de me deslocar, ainda que nem sempre tenha sido fácil, mas nem todo mundo consegue, alguns não suportam os bombardeios diários, os ataques são diferentes e as conquistas vão muito além do mérito, é coisa da ordem da resistência e da sobrevivência.

Identifico que muita coisa é mais difícil para as mulheres, como, por exemplo, trabalhar, estudar, desvencilhar-se de padrões e expectativas. Pergunto-me mais uma vez: quando esses padrões e expectativas são construídos, como, por quem e como mudar isso? Penso que poderia estar em casa com meu filho, acompanhar o crescimento dele, desenvolver uma atividade laboral que permitisse que eu pudesse estar junto da minha família. Lembro que disseram que, se eu estudasse, isso daria certo, o que aconteceu então? O que eu fiz de errado nessa trajetória? Tantos deslocamentos me fazem perguntar sobre mim, sobre o que é ser mulher, sobre o que é ser criança, sobre o que é ser mãe, sobre o que é ser esposa, sobre o que é ser negra, e assim continuo me deslocando.

Assim como antes fazia para estudar, faço agora para trabalhar, como havia feito minha mãe. Para garantir uma formação superior, minha mãe passava o dia fora de casa, durante o dia no trabalho e a noite na faculdade. Pensando e me questionando tanto foi que vi, como um lampejo, nessas estradas viajando para Tobias Barreto, nas poltronas dos ônibus, nas subidas e descidas de terminais, a mim, minha mãe, Malala, minhas amigas, minhas tias, minhas avós e tantas e tantas outras mulheres que comecei a observar com outros olhos. Foi nesse deslocamento que me vi mulher em múltiplas jornadas, negra, privilegiada, pobre, percebi-me como um dado de pesquisa, mas eu não era isso, uma estatística, então pensei que precisava olhar melhor para isso.

Além disso, um dia sugeri ao meu filho que brincássemos de super-heróis e que cada um ficasse com um boneco, e ele me disse: “Não, mamãe, meninas não brincam de heróis, é brincadeira de menino”. Imediatamente, indaguei-me mais uma vez: onde ele estaria aprendendo aquilo? Imaginei que pudesse ter sido na escola. Eu que era psicóloga em uma instituição de ensino ia percebendo que a escola tem uma responsabilidade e influência na formação dos indivíduos. Identifiquei que teria de tentar acompanhar melhor a formação do meu filho, me preocupei com o que poderia acontecer nessa formação escolar. Comecei a questionar como esses padrões binários de gênero aparecem tão cedo e quais efeitos eles teriam no processo de formação de uma criança desde tão nova.

Todas essas experimentações guiaram-me à construção e problematização inicial desta tese. Os objetivos e as problematizações foram se construindo ao longo dessas questões iniciais

e cotidianas. À medida que essas reflexões me conduziam e que delas me perdia, eu ia construindo a possibilidade de me encontrar e me perder ainda mais. Antes de iniciar a apresentação do objetivo deste estudo e das ferramentas conceituais e metodológicas, imprescindíveis para a execução e compreensão da pesquisa, irei descrever um pouco a paisagem na janela que circundava o início desta travessia enquanto eu ia me apropriando dos meus questionamentos.

1.1 PANORAMAS E PAISAGENS

No tocante à questão de gênero e Educação Infantil, ainda no primeiro semestre de 2014, estive na pauta do Congresso Nacional, para ser acrescentado ao Plano Decenal de Educação, um projeto de lei que defendia uma série de transformações no cotidiano escolar. As mudanças propostas tinham como objetivo atuar contra as práticas sexistas e a discriminação de gênero na escola, entendendo gênero como uma construção político-cultural.

O projeto foi nomeado pelos seus opositores de “Ideologia de Gênero”. Segundo eles, o projeto poderia confundir a cabeça das crianças, visto que elas não seriam categorizadas e orientadas “adequadamente” como “meninas” ou “meninos”. Para os mais conservadores, a proposta era ainda uma forma de ir de encontro à natureza física dos seres humanos, uma vez que a distinção entre “meninas” e “meninos” é “natural” e “biológica”, portanto caberia à escola apenas prezar pela manutenção dos padrões de gênero que supostamente se constituem socialmente, mas de modo quase tão natural quanto a suposta naturalidade dos sexos refletidos nas diferenças genitais.

Segundo o pensamento pós-estruturalista², a identidade de gênero não é um dado natural, mas sim o resultado de uma série de discursos que permeiam as relações de poder entre as pessoas. Pensar em gênero é pensar em processos culturais que atuam mediante relações de poder que consolidam padrões hegemônicos a partir de corpos sexuados. Esses discursos hierarquizam grupos e validam o que é considerado normal a partir do que é estabelecido pela

² O pós-estruturalismo estaria pautado na recusa às verdades absolutas, empreendendo uma crítica ao pensamento crítico estruturalista. A crítica ao estruturalismo se dá uma vez que os pós-estruturalistas compreendem a verdade como um paradigma a ser questionado e analisado no interior do discurso, inclusive no discurso da crítica. O pensamento pós-estruturalista constitui-se de modo interdisciplinar e tem como referência a análise do discurso proposta principalmente por pensadores como Jacques Derrida e Michel Foucault, os quais apontam para a relação entre o discurso, as relações de poder e a produção de verdade. Deste modo, compreendem a necessidade de desconstrução dos jogos binários e do paradigma da verdade, apostando no descentramento do sujeito, compreendendo o sujeito como um efeito e não um *a priori*. A teoria do discurso, os estudos culturais e a teoria queer são imprescindíveis na compreensão e consolidação da perspectiva pós-estruturalista e, ainda que de algum modo, dialogando com a perspectiva estruturalista, o pós-estruturalismo é marcado pela necessidade de transformação, questionando de modo interdisciplinar o *status quo* (AGUILAR; GONÇALVES, 2017).

ordem dominante (SCOTT, 1995). O projeto defendido em 2014 e rechaçado pela bancada cristã no Congresso Nacional era regido por essa perspectiva e, portanto, pensava nas transformações das relações de poder que constituem o gênero desde o período pré-escolar.

A oposição ao projeto foi encabeçada pela bancada evangélica, pelos católicos e pelos políticos mais conservadores do Congresso Nacional, tendo sofrido [o projeto] severas críticas, não sendo aprovado, ficando a cargo dos Estados e Municípios votarem a adesão ou não a ele. De modo geral, destaca-se a grande dificuldade na aprovação de projetos que buscam mudanças mais intensas na organização do espaço e das práticas escolares, mudanças pautadas em paradigmas que compreendem o sexo e o gênero como uma construção político-cultural. A maior recusa estaria nos pontos que rompem com a naturalização das posturas sexistas.

Segundo estudos desenvolvidos por Maia, Navarro e Maia (2011), a escola opera práticas sexistas, reproduzindo hierarquias sociais entre meninos e meninas, hierarquias essas que são responsáveis por garantir processos de discriminação. Os recursos estão presentes em diferentes dimensões, que vão desde os materiais utilizados até as relações comportamentais padronizadas, inclusive na abordagem dos professores para suscitar a participação dos alunos em atividades formais.

[...] atividades físicas diferenciadas para meninos e meninas, o que reflete uma concepção dos professores de que as meninas são mais incapazes que os meninos na realização de atividades motoras. Além disso, a prática do futebol é uma constante referência à virilidade dos alunos [...] Outras formas de socialização sexista seriam as brincadeiras infantis e as escolhas de brinquedos em que também se manifestam nas relações de gênero [...], por exemplo, quando são oferecidos às meninas brinquedos que simulam atividades domésticas e a vaidade, enquanto são oferecidos aos meninos jogos que envolvem raciocínio lógico, força ou exploração do espaço físico (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011, p. 27).

Esse modelo adotado nas escolas, que consiste em distinguir as tarefas de acordo com os sexos, potencializando habilidades diferentes nos sujeitos, será um dos fatores que irão contribuir para a naturalização de papéis e funções a serem adotados por meninos e meninas desde sempre, principalmente na vida adulta. Reforçar padrões sexistas na Educação Infantil pode gerar desigualdades de gênero na organização do mercado de trabalho quando na vida adulta dos indivíduos, a exemplo da definição dos papéis supostamente femininos, que irão dificultar a possibilidade de dedicação integral e de ascensão profissional das mulheres. Em pesquisa realizada com docentes do Ensino Superior em Sergipe, constatou-se que:

[...] atributos de gênero (idade, sexo, estado civil, número e idade dos filhos) interferem diretamente no desenvolvimento acadêmico das mulheres e em alguns momentos podem estagnar a sua carreira. Nossa cultura cria um contexto mais favorável para o processo de qualificação dos homens, enquanto as mulheres, principalmente as casadas, encontram maiores dificuldades na concretização de seus projetos de carreira (CRUZ, 2012, p. 11).

De maneira geral, podemos dizer que a escola tenta adequar a criança ao gênero a que supostamente esta “pertence”, ou melhor, ao suposto sexo, pedagogia corretiva comum dentro e fora dos muros dos estabelecimentos de ensino. Assim sendo, a escola não apenas reproduz os padrões identitários de gênero, mas os produz e os consolida em todas as suas desigualdades. As instituições de ensino atuam ainda punindo e corrigindo os indivíduos que fogem à lógica comportamental padrão, prevista para os corpos sexuados femininos e masculinos. Essa tecnologia de controle dos corpos segue a sequência sexo-gênero-sexualidade e, também, se efetiva a partir de uma imensa vigilância no que se refere à orientação sexual, com ostensiva observação e cuidados corretivos quando houver sinais de “desvios” (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011).

Todavia, o espaço escolar também pode funcionar como ferramenta de transformação das relações vigentes, configurando os jogos do saber-poder³ e instituindo novos lugares para as experiências até então “invisíveis”. A escola tem uma função importante no processo de socialização dos indivíduos e, também, é importante por ser responsável por suscitar reflexões contínuas, com vistas à aprendizagem, que podem desencadear transformações sociais.

É preciso destacar que, apesar da imensa polêmica gerada pelo projeto nomeado de “Ideologia de Gênero” e dos relatos de práticas sexistas que circundam o cotidiano escolar, descritas em diversos estudos, já existem leis no Brasil em âmbito federal que versam sobre a importância de garantir a igualdade de gênero na Educação. O plano retomava algo que já estava estabelecido na Constituição Federal de 1988 e em uma série de tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário⁴, contudo o que se expressa nessas leis nem sempre é o que observamos no cotidiano escolar.

³ Foucault (2003) afirma que o poder e o saber estão articulados às relações de produção; para que estas existam, é preciso haver, além de um certo número de determinações econômicas, relações de poder e determinadas formas de funcionamento do saber. Apresenta como no século XIX a produção de certos saberes da individualidade e a condição do normal e anormal nascem em meio a práticas sociais de controle e vigilância. Esses saberes, contudo, não se sobrepõem a um sujeito porque não haveria sujeito pré-determinado, mas os constituem por meio de dispositivos disciplinares e biopolíticos.

⁴ Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, entre outros.

É diante da necessidade de compreender o que se configura diariamente no cotidiano da Educação Infantil no que diz respeito à questão de gênero que este estudo foi traçado. O objetivo era cartografar discursos que articulam a questão de gênero no cotidiano da Educação Infantil. Com isso, pretendia-se identificar os processos de controle, exclusão e produção de subjetividades operados por tecnologias sociais, vislumbrando, também, como aí se articulam as formas de resistência nos processos de subjetivação mapeados.

A produção desse objetivo é efeito dos questionamentos que me fiz durante todo o processo de doutoramento, desde antes de entrar e a cada linha que vivi e escrevi nesse período, vivências registradas nestas páginas. À medida que experimentava o cotidiano escolar e me debruçava sobre as perspectivas conceituais, ia percebendo que a Educação Infantil se constitui por meio de diferentes tecnologias sociais de gênero, as quais engendram processos de produção de subjetividades. Passei a questionar então quais seriam essas tecnologias e como atuam.

Quais os efeitos das práticas cotidianas da Educação Infantil na manutenção e nas transformações dos padrões de desigualdade de gênero? Outras questões não se mostraram menos importantes, tais como: o que entendemos por gênero? O que entendemos por infância? Por que se torna tão polêmico discutir questões de gênero na Educação Infantil? Quais os devires de gênero na Educação Infantil? Qual a importância dos estudos feministas nas transformações da perspectiva de gênero? Quem é o sujeito do feminismo, afinal? O que apresenta a perspectiva interseccional ao feminismo? Quais as relações entre gênero e raça? Qual a articulação entre gênero, sexualidade, raça e infância?

1.2 ARTEFATOS DE VIAGEM: FERRAMENTAS CONCEITUAIS

O universo conceitual foi importante na construção das diversas etapas desses deslocamentos, e alguns conceitos principais foram bússola, martelo, lupa, câmera e luneta na elaboração dos caminhos que orientam este estudo, seriam eles a noção de dispositivo, gênero, infância, interseccionalidade, racismo e produção de subjetividades. Contudo, saliento que outros tantos conceitos e teorizações foram fundamentais na construção das reflexões que compuseram o escrito e foram acionados a cada nova etapa da viagem.

Deleuze e Guattari (1993) entendem o conceito como um instrumento na solução dos problemas da existência; desse modo, para eles, os conceitos não existiriam a priori em um mundo das ideias, eles são construídos, talhados e compreendidos na relação com os problemas que se propõem a resolver. Portanto, os conceitos são condizentes com realidades específicas nas quais são pensados. Não surgem do nada, eles apresentam uma história, emergem a partir

dos acontecimentos que buscam compreender. A emergência de um conceito é sempre uma ruptura com a história do pensamento até então, uma forma de viver o presente vislumbrando o porvir.

Destaca-se aqui que nenhum conceito é simples, uma vez que opera articulando uma multiplicidade heterogênea. A heterogeneidade e a multiplicidade de um conceito não o configuram como um quebra-cabeças composto por diferentes peças que se encaixam perfeitamente, mas como peças que se articulam de maneira funcional, ainda que não estejam perfeitamente encaixadas.

Desse modo, os conceitos são marcados por um contorno irregular, que delimita um plano de consistência perante os acontecimentos. Segundo Deleuze e Guattari (1993), é preciso compreender os conceitos como em constante devir, pois não são molduras da existência, eles adquirem consistência em meio aos acontecimentos. Ao pensar os acontecimentos, os conceitos se movem e, quando criados, rompem padrões vigentes. Os conceitos são, portanto, utensílios, ferramentas para solucionar problemas.

Os conceitos-ferramentas não constituíram aqui paradigmas de verdade, mas elementos de transformação, questionando o que se apresentava como verdade absoluta, assim como foram eles também problematizados. Os deslocamentos não são condizentes com imagens estáticas, verdades últimas e paradigmas representativos universais. Como afirma Feldens (2014, p. 47):

Os conceitos devem ser nômades, percorrer. Estar à deriva afirma a vida. Um pensamento ancorado gruda-se em seus próprios limites, faz enquadramento do seu espaço. Limita os olhos de ver para além do horizonte, as mãos de alcançar formas indefinidas, os aromas de afectarem-se em novas composições; limita os pés de percorrer diferentes solos, limita o corpo, deixamos impercorríveis, faz naufragarmos.

Pensar em gênero e infância requer a priori que pensemos em relações de poder. De um poder que é efeito e produtor das diferenças que aí se constituíram, se fixaram, mas que se transformam permanentemente ao longo da história. Segundo Foucault (1988), o poder estaria disperso na microfísica das relações e se efetiva a partir destas. Um poder consolidado em pontos de tensionamento, sempre passível de resistência e caracterizado pela sua produtividade. Positividade do poder, instituindo gestos, modos de ser e estar no mundo, produtor de subjetividades.

Foucault (1988) compreende o poder como algo que não se detém, que não segue uma lógica verticalizada e que se efetiva por meio de relações intencionais, mas não subjetivas,

sendo onipresente e produzido nas relações de um ponto a outro, a lógica diferencial do poder. Onde há poder sempre há a possibilidade de resistência. Um poder normativo, disperso em operações microfísicas que extravasam os aparelhos de Estado e os aprimoram, efetuando-se a partir de diferentes dispositivos.

Os dispositivos de poder, portanto, atuam regulando e organizando as condutas dos indivíduos, a produção de subjetividades. A noção de gênero e infância atua nesse processo de regulação das condutas e controle dos corpos a partir de diferentes tecnologias sociais presentes no cotidiano escolar. Existe toda uma série de exercícios pedagógicos repetitivos que estão presentes em quase todas as nossas práticas cotidianas não só nas escolas, mas também nelas, presentes e produtoras da infância e da vida adulta de todos os indivíduos. Uma pedagogia cotidiana que está amplamente baseada em relações de saber-poder, organizadas em sistemas disciplinares e biopolíticos de controle dos corpos.

As escolas seriam desse modo estabelecimentos nos quais a dimensão institucional da educação se concretiza e reflete os jogos de poder presentes no exercício de consolidação e manutenção de diferentes formas de controle. Aqui as instituições são entendidas como dimensões da existência social criadas, inventadas, responsáveis por engendrar formas de agir e pensar, dimensões transitórias e específicas à cultura e ao momento histórico em que se desenvolvem.

É preciso também pontuar que as instituições são contratos societários criados com o intuito de atender a determinadas necessidades. Os homens se revelam em cada um desses contratos por serem seus inventores, mas são também produtos dessa invenção. Pensar nas instituições é também pensar nos modos de fazer que se constituem nas relações de poder e que se objetivam nas formas organizativas. Portanto, pensar o poder, em sua normatividade e positividade, é pensar o sujeito como uma produção (FOUCAULT, 2004).

Segundo Agamben (2005), para Foucault os dispositivos de poder funcionam a partir de técnicas e mecanismos bastante diferentes (móveis, conjunturais e polimorfos), engendrando continuamente uma extensão de domínios e de formas de controle como se fosse uma rede. Essa rede se estabelece entre elementos heterogêneos e pode incluir virtualmente elementos linguísticos e não linguísticos, a exemplo de leis, disposições arquitetônicas, medidas de segurança, discursos científicos, religiosos e morais. Essas dimensões heterogêneas atuam de modo flexível isolando um problema específico.

A ideia de tecnologias de gênero apresentada por Teresa de Lauretis (1994) é fundamental para que possamos compreender o processo de construção do gênero neste estudo. Ela, assim como outras estudiosas do conceito de gênero influenciadas pelos estudos pós-

estruturalistas, propõe uma inversão da lógica binária sexista e afirma que o gênero é um conjunto de efeitos produzido nos corpos e não um *a priori* deles, ou seja, o gênero constitui inclusive a própria noção naturalizada do sexo.

O gênero seria efeito de uma variação de representações e práticas discursivas que produzem diferenças sexuais. Lauretis (1994) demonstra o papel importante das tecnologias de gênero na produção de subjetividades. As tecnologias de gênero se exercem nas relações sociais, dispositivos de poder que se exercem presentes nas escolas, nas mídias, nas vestimentas e em outras tantas formas de existir, assim como a própria resistência feminista.

A perspectiva teórica que fundamenta este estudo compreende o gênero como uma construção político-cultural e afirma o corpo como local de produção de discursos e práticas (BENTO, 2006; BUTLER, 1999; LOURO, 2008). Pensar gênero é pensar processos culturais que atuam mediante relações de poder estabelecidas entre as pessoas, construindo padrões hegemônicos a partir de corpos sexuados. O gênero não é um dado natural, é o efeito dos jogos discursivos presentes nas relações de poder, jogos que validam a suposta normalidade a partir da ordem dominante. De acordo com Judith Butler (1999), a própria naturalização das diferenças físicas entre sexos funciona como dispositivo fundamental na política de controle dos corpos. Identificar um corpo como feminino ou masculino seria não apenas descrevê-lo, mas torná-lo feminino ou masculino.

Para Butler (2019), ao compreendermos a diferença entre os sexos como algo supostamente natural, a-histórico e binário, seguimos naturalizando aí a sequência sexo-gênero-sexualidade. Definir características físicas como diferenças naturais que nos permitem categorizar indivíduos como sendo dos sexos “feminino” ou “masculino” é apenas o início do processo de atribuição dos significados culturais. O reconhecimento da dimensão binária do sexo é cultural, na mesma medida em que o é o gênero.

O gênero seria o resultado das tecnologias sociais que produzem os corpos-sexuais. O sexo previamente definido em sua lógica binária não antecede o gênero, mas se produz a partir da eficiência do dispositivo de gênero. O corpo sexual, ao ser definido como menino ou menina, é responsável por produzir um conjunto de expectativas, criando masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital. Trata-se de uma estilística definida como apropriada, que existe exteriormente e, quando seguida, adquire visibilidade, fazendo verdadeiros os padrões pré-definidos (BENTO, 2011).

Segundo Butler (2019), o gênero existiria, desse modo, reiterando as normas pré-estabelecidas. São inteligíveis às sequências que obedecem à lógica binária e estereotipada, a exemplo da sequência: vagina-mulher-feminilidade versus pênis-homem-masculinidade, e a

heterossexualidade daria coerência às diferenças binárias entre os gêneros. Por outro lado, são invisíveis e ininteligíveis os modos de subjetivação que fogem à regra do modelo heteronormativo anteriormente citado, experiências que as sequências e lógicas binárias não comportam, experiências que põem em xeque o próprio padrão de categorização.

Quando os modos de subjetivação não correspondem aos padrões previstos, são excluídos, são ignorados, são suprimidos a partir de diferentes formas de violência física ou simbólica, garantindo que se mantenham à margem do humanamente “normal”. Assim, “Os regimes de verdades estipulam que determinadas expressões relacionadas com o gênero são falsas, enquanto outras são verdadeiras e originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações” (BENTO, 2011, p. 553).

É importante compreendermos que os corpos são codificados, e, sendo assim, corpos que desobedecem à sequência sexo-gênero-heterossexualidade são corpos rotulados como “estranhos”, “diferentes”, que não se comportam de acordo com o que estaria previsto nas normas culturais de gênero, que manifestam outras referências, distintas do que lhes estava destinado, como meninas que jogam futebol, que não querem bonecas, meninas fortes, que querem correr, querem autonomia, mulheres que pagam as contas, mulheres que lideram um país, mulheres que não querem ter filhos, mulheres que desejam mulheres, mulheres que não nascem com vagina, homens que nascem com vagina, meninos que querem cuidar de bonecas, homens que cuidam da casa e dos filhos, meninos que não querem brigar, meninos que dançam, homens que desejam homens.

Os exemplos citados acima são apenas uma pequena parte das bilhões de subjetividades em trânsito que atuam na criação de novos modos de existência e que com isso constroem um efeito político de fazer possível a experiência das multiplicidades. “[...] Indicam que o processo de se ‘fazer’ como sujeito, pode ser experimentado com intensidade e prazer. Fazem pensar para além dos limites conhecidos, para além dos limites pensáveis” (LOURO, 2008, p. 23). Rompem com os binarismos previstos e com isso desarticulam as táticas de controle dos corpos.

As relações binárias que caracterizam sexo-gênero-sexualidade são compreendidas quando tomadas a partir das relações sociais, revelando aí jogos de saber-poder que justificam a sua manutenção e os processos de exclusão dos não-ditos. O exercício de controle repete-se amplamente em diversos setores da vida do sujeito, antes mesmo de qualquer codificação de desvio, inclusive na própria escola, por isso optei por cartografar o cotidiano escolar.

Refletir acerca da complexidade conceitual do gênero é também deparar-se com a problemática da noção de identidade. Para tanto, este estudo é pensado a partir de uma

perspectiva teórica que nos permite identificar “a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2008, p. 47).

A concepção de gênero que aqui nos guia opera reconhecendo as identidades políticas e problematizando as políticas identitárias por entendê-las como eficiente mecanismo de captura dos modos de subjetivação, retirando destes a potência das suas especificidades.

Destacamos também a importância do movimento feminista negro, precursor na questão do conceito de interseccionalidade que conduz a movimentos de afirmação e a reconhecimentos plurais. A interseccionalidade surge no movimento feminista negro com a prerrogativa de instrumentalizar teórica e metodologicamente a inseparabilidade estrutural entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, explicitando a coalizão dos marcadores sociais e a interação simultânea deles (COLLINS, 2017).

Os devires de gênero nos levam aos devires de mulher negra, e este ao racismo enquanto dispositivo articulador de diferentes tecnologias sociais de produção de subjetividades, também fortemente presente na Educação Infantil. Gênero e infância, assim como a própria sexualidade estudada por Foucault (1988), são entendidos como dispositivos de gerenciamento e produção das formas de vida, operadas por meio de diferentes mecanismos e tecnologias sociais que estão aqui circunscritos e que são por sua vez articulados à produção de subjetividades.

De acordo com Foucault (1988), o biopoder trata-se desse controle sobre a vida que, a princípio no século XVII, agia em função da produção do corpo máquina, por meio dos mecanismos disciplinares, constituindo corpos dóceis e orientados pela produção de uma economia dos gestos e aptidões e que, posteriormente, nos séculos XVIII e XIX, se efetua por meio de uma lógica biopolítica, atuando na regulação dos corpos a serviço não apenas do controle dos indivíduos, mas principalmente no controle das populações, mecanismos de regulação das condutas.

Assim Corazza (2000) afirma que a infância é uma invenção, objeto social interdito pelo biopoder, e a vida do “infantil” é um cálculo controlado pelo saber; assim sendo, os corpos infantis seriam corpos sujeitados, e a Pedagogia Moderna esteve desde as suas origens empreendendo esforços para garantir a demarcação do “infantil”. Delimita-se, assim, de modo eficiente, a diferença entre a criança e o adulto, jogo binário, hierarquizado, construído na fronteira entre ideais laicos e religiosos.

A concepção de infância é então abordada por meio de uma compreensão histórica e genealógica do surgimento desse objeto aparentemente tão natural ao curso da história. Recorro a um referencial teórico que compreende o processo histórico de construção da infância como

dispositivo de controle disciplinar e biopolítico dos corpos dos indivíduos e governo das populações. Essa compreensão histórica e genealógica da noção de infância apresenta a própria infância como dispositivo, revelando a conexão dela com as práticas pedagógicas existentes desde a Modernidade e em constante processo de atualização ainda na Contemporaneidade.

Corazza (2000) apresenta o dispositivo de infantilidade e descreve uma racionalidade específica por meio da qual a condição humana é objetificada, produzindo no indivíduo desde cedo a capacidade de se reconhecer nessa experiência como o “infantil”. O paradoxo reside no fato de que a “infância” é uma ideia complexa, historicamente forjada no seio desse dispositivo, em torno da qual o poder se distribui e se exerce. É preciso atentar para a polaridade adulto-infantil e compreender que ela se compõe em um jogo discursivo em que o primeiro se constitui e se fortalece atuando como referência para o segundo, e se afirma na suposta “incompletude” do segundo, o que justifica o exercício de controle sobre a vida desde os primeiros anos de existência do ser.

1.3 TRAÇADOS METODOLÓGICOS

Um estudo nunca se compõe linearmente a partir de um objetivo, da construção de um projeto e da definição de métodos prévios, mas principalmente a partir da errância dos acontecimentos, da força operada pelos deslocamentos e da potência da criação metodológica mediante as composições e decomposições existentes no percurso. Para tanto, percorremos aqui um caminho guiado pelas linhas e pelos agenciamentos, seguindo a perspectiva pós-estruturalista apresentada pela filosofia da diferença, presentes no pensamento de Deleuze e Guattari (1995).

Empreende-se aqui a construção de mapas processuais e móveis desses deslocamentos e viagens que realizei em uma escola de Educação Infantil entre os anos de 2019 e 2021. Nessa viagem, mantive-me observando o cotidiano, registrando em diários de campo e entrevistando membros da comunidade escolar. Essa composição entre os paradigmas epistemológicos, os conceitos e as visitas semanais realizadas a essa escola substancia os traçados do estudo que aqui se constituiu.

Contudo, para além disso, é preciso reconhecer a multiplicidade de toda a experiência que estar vivo nos possibilita. Sendo assim, este estudo compõe-se de processos de agenciamento que articularam essa cartografia, como, por exemplo, os diversos cursos realizados nos últimos anos, as supervisões, as aulas, as experiências enquanto professora,

enquanto psicóloga, enquanto mulher negra, enquanto mãe, enquanto filha, enquanto estudante e tantas outras.

O caráter inventivo coloca a ciência em constante movimento de transformação, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação. É nesse contexto que surge a proposta do método da cartografia, que tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos de produção de subjetividades (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 55-56).

As viagens e os deslocamentos empreendidos nos últimos quatro anos inventaram caminhos que se apresentam neste estudo. As páginas seguintes são relatos dos agenciamentos construídos e ainda vivos, abertos a novos agenciamentos a cada leitura. Os caminhos aqui seguidos não nos levam a nenhuma verdade absoluta, mas a compreensões parciais, tentativas de significar e compreender processos a partir das suas multiplicidades.

Sendo assim, apresento neste estudo os discursos presentes no cotidiano da Educação Infantil à medida que compreendemos a atuação de diferentes dispositivos de produção de subjetividades como o próprio gênero, a sexualidade e a infância, seguindo a premissa teórica acerca do discurso apresentada por Foucault (2014). Segundo ele, considerando o caráter arqueológico, a contextualização do discurso atrelada aos processos históricos e sociais rompe com a perspectiva universal. As coisas ditas, assim como as não ditas, portanto, estão sempre amarradas às relações de poder e de saber do seu tempo. A perspectiva genealógica do discurso, de acordo com Foucault (2014), nos coloca diante da positividade dele, ou seja, o que o discurso faz funcionar, a relação entre os discursos e o poder. Compreender a ordem do discurso, a analítica do poder e os processos de produção da subjetividade pressupõe uma transformação dos caminhos de produção do saber. Entendemos, nesse contexto, os discursos como práticas, efeito das relações de poder em que é importante atentar para quem fala, o que fala e quando fala, assim como para os silêncios e interditos que compõem os processos discursivos.

Este estudo expõe o quanto a escola se constitui um meio para os discursos que consolidam, ainda que veladamente, um tipo de subjetividade infantil moralizada, assexuada, cristã, racista, homofóbica, misógina, transfóbica, construída sobre o pretexto da formação universal, indispensável ao infantil. As práticas presentes no cotidiano escolar se apoiam em saberes científicos, jurídicos, históricos e religiosos que compõem a produção da infância desde a Modernidade, com o objetivo de controle disciplinar e biopolítico, delimitando assim funções aos estudantes, professores, coordenadores e familiares para o exercício de condução do “infantil”.

Os capítulos que se seguem apresentam as questões metodológicas que perpassam este trabalho e na sequência a compreensão histórica da produção e atualização dos dispositivos de sexualidade, infância, gênero e raça e como eles se efetivam no cotidiano da Educação Infantil.

O que ConFIO?

No de cor terracota, que carrego no pescoço. O FIO de minha mãe.

Este fio conta quantas vezes foi meu escudo.

Escuta. Ouça. Está tocando. É meu outro FIO. O de arame. Chame gente pra ver. Chame gente pra espiar. Não fiz um pio, que é hora de escutar. Teso na madeira envergada, se faz arco de caça, prende sua presa nos sons de uma corda só.

É... conFIO nestes fios de partituras, que me conduz a cada parte de minha história. Conta. Canta. Vem pra toda. Onde o passado gira e nos traz motivos para continuar movendo.

Tá vendo? É mais um FIO. Que com mais outro e outro e mais outro e mais outro vai causando arrepio.

Arre! Que cabelo é esse? É meu pelo, minha juba, que já foi meu desafio. Hoje: meu desabafo. O escracho de minha confiança. Me fio em me ver natural.

E desconfio que as linhas de veias e músculos não são anatomia, mas raízes. Os fios que me comunicam, que me ligam ao que vem lá de trás. Meus ancestrais.

Traz. Traz uma arenga. Traz uma peleja, que eu encaro sem medo. Confiando nos fios, que vem me trazendo certezas.

(Marina Ribeiro Lopes)

2 AS LINHAS EM QUE ConFIO: CARTOGRAFIAS

Refletindo acerca do traçado metodológico deste estudo, é preciso dizer que nos orientamos aqui por uma aposta cartográfica, o que é um paradoxo porque nem mesmo seria uma metodologia, como afirmam Deleuze e Guattari (1995). Construir um estudo cartográfico é um “antimétodo”, não se trata de planejar um caminho para a pesquisa, mas de criar caminhando. Produzir no traçado por não acreditar na existência de um *a priori* a ser decalcado, o que não quer dizer que não existam decalques no caminho.

Destaco, entretanto, que os mapas construídos aqui não delineiam necessariamente territórios geopolíticos, como tradicionalmente opera um cartógrafo na Geografia. O que nos guia são os afetos, os movimentos, as rupturas e as precipitações, mas também os espaços, as geografias e as políticas. Portanto, interessam-nos as linhas de força, enunciação, visibilidade e subjetivação, seriam esses os nossos fios.

Sendo tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago (ROLNIK, 1989, p. 15-16).

Segundo o pensamento de Deleuze e Guattari (1995), cartografar não seria significar, seria escrever a partir de multiplicidades (n), linhas, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e suas velocidades, precipitações, fissuras, cortes e rupturas. É sempre a tentativa de extrair o “único” e não a “unidade”, o singular das multiplicidades, o “n-1”. Seria, portanto, mapear agenciamentos possíveis e muitas vezes agenciamentos ainda por vir. A cartografia transforma o método em problema, um “antídoto” às formulações metodológicas clássicas. É no caminho que se faz o traçado do estudo, composto pelas multiplicidades presentes nesse trajeto, no qual o que interessa são as conexões múltiplas, os agenciamentos.

Em artigo intitulado “A Cartografia como Método para as Ciências Humanas e Sociais”, os autores Filho e Teti (2013, p. 48), seguindo os pressupostos apresentados por Deleuze e Guattari, afirmam:

Agenciamentos são “máquinas concretas”, articulações singulares de forças que se mobilizam estrategicamente em torno de objetivos, envolvendo enunciações e relações de poder, tanto podendo capturar, anular e assujeitar, quanto organizar formas de resistência a jogos de objetivação e subjetivação. Uma análise de agenciamentos lida com vetores de forças em jogo num campo, formas de articulação de relações de saber-poder e efeitos de

subjetividade, referindo-se centralmente a enfrentamentos e movimentos micropolíticos onde a constituição dos sujeitos está em questão.

É a partir da analogia à concepção vegetal da estrutura do rizoma que a cartografia como estratégia de produção de mapas do pensamento é proposta. Para tanto, são consideradas diferentes dimensões e atravessamentos presentes na constituição dos processos de produção da vida, fios que tecem, se embolam, rompem e se enrolam.

Um rizoma não cessaria de conectar cadeias, semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. Uma cadeia semiótica é como um tubérculo que aglomera atos muito diversos (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15-16).

Os agenciamentos corroboram e revelam as multiplicidades que mudam de natureza à medida que se estabelecem novas conexões, são efeitos do crescimento das formações rizomáticas. O rizoma é apresentado por Deleuze e Guattari (1995) em oposição à concepção da “árvore-raiz”. O rizoma trata-se de uma estrutura radicular sem começo nem fim e com múltiplas conexões, estrutura acêntrica. Trata-se da proliferação de raízes articuladas, espécie de caules subterrâneos que acumulam material nutritivo em certas regiões, tubérculos, nódulos irregulares, que seriam os frutos rizomáticos.

Nesse sentido, o rizoma funciona sempre a partir das conexões e heterogeneidades, podendo estar conectado em qualquer uma das suas partes a outros. Funciona também a partir do princípio da multiplicidade, da recusa à noção de unidade. Não reconhece o “Uno” como estrutura a priori a partir da qual outras se derivariam ou à qual se conectariam. Outro princípio do rizoma seria o da ruptura a-significante, podendo ser rompido em qualquer ponto e a cada novo corte constituir novas operações e resgatando suas antigas, processos de desterritorialização e reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Segundo Deleuze e Guattari (1995), o que eles nomeiam de plano de consistência das multiplicidades é um plano sempre crescente à medida que novas conexões se estabelecem, conexões que se efetivam por meio de linhas de fuga ou cortes a-significantes. As multiplicidades seriam definidas pelo que estaria fora do suposto plano de consistência e ao mesmo tempo definem a finitude dele.

Cartografando, construímos também dimensões significantes, planos de consistência, seguindo cortes a-significantes, guiados pelas intensidades. Assim, nomeamos e tentamos delimitar funcionamentos e estruturas, mas sem perder a potência das multiplicidades que

constituem todo e qualquer agenciamento, desterritorializando e reterritorializando em diversos momentos.

Ao contrário das concepções clássicas de método e metodologias de pesquisa, cartografar é um exercício de produção, uma performance e não um processo pautado na perspectiva da representação, o que não constitui aqui uma oposição binária entre a produção dos mapas e os métodos clássicos. A pesquisa clássica também opera por meio da invenção em muitos momentos, assim como no processo da cartografia os caminhos podem partir de segmentos de linhas molares, linhas duras, e por meio de agenciamentos e conexões configurarem um plano de consistência.

Sendo assim, a cartografia:

Não se refere a método como proposição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência. [...] Tal estratégia desenha não exatamente mapas no sentido tradicional do termo e sim diagramas, que não se referem à topografia, mas a uma topologia dinâmica, a lugares e movimentos de poder, traça diagramas de poder, expõe as linhas de força, diagrama enfrentamentos, densidades, intensidades (FILHO; TETI, 2013, p. 47).

As linhas nas quais confio constituem os planos de consistência que serão aqui compartilhados, apresentando principalmente práticas discursivas que articulam gênero, classe e raça no cotidiano de uma escola de Educação Infantil em Aracaju. Esses planos de consistência se desfazem e se conectam a outros à medida que o estudo vai se desenvolvendo, pretendem-se móveis e estão apoiados em processos, portanto são móveis e parciais, movidos principalmente pelos tensionamentos.

2.1 O FIO DA MEADA: A CARTOGRAFIA DOS DISPOSITIVOS

A compreensão rizomática que fundamenta a construção dos mapas aqui escritos efetiva-se a partir de diferentes entradas e nas análises das diferentes linhas que guiam os agenciamentos. Diante disso, em diferentes momentos o que operamos neste estudo é uma cartografia de dispositivos.

Dispositivo seria algo relacionado à disposição, ordenação, aquilo que distribui, organiza e conecta diferentes mecanismos e técnicas. Seriam aparatos que compõem as relações de poder, como afirma Foucault (1988) na obra *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*,

em que apresenta a sexualidade como um dos dispositivos de organização da vida desde a Modernidade.

Foucault (1988) compreende a sexualidade como um dispositivo e apresenta o aspecto social e relacional da sua emergência enquanto objeto histórico em processo de atualização. A sexualidade seria como um efeito, uma reunião de tecnologias, um dispositivo de poder compartilhado em rede e produzido por diferentes instâncias, como os discursos científicos, religiosos e jurídicos, entre outros.

A análise genealógica da sexualidade aponta que a sociedade moderna mais que a reprimiu ou a censurou, ela produziu discursos e saberes acerca do sexo, e por meio desse dispositivo organizou e controlou a vida, determinando formas de viver. O dispositivo da sexualidade atua a serviço do controle dos indivíduos e do governo da população, exercendo-se por meio de práticas disciplinares e biopolíticas (FOUCAULT, 1988).

Os dispositivos em análise neste estudo são os que atuam principalmente em função da produção da Infância e do Gênero, também atravessados por outros que articulam a sexualidade e a raça, por exemplo, os quais estarão sempre e inevitavelmente articulados entre si. As linhas partem da análise dos agenciamentos evocados por esses dispositivos principais, presentes nas práticas que compõem os anos iniciais de ensino.

Segundo Deleuze (1999), Foucault, ao analisar prisões, hospitais, manicômios e a própria sexualidade, nos apresenta o quanto um dispositivo é multilinear, composto por linhas de naturezas diferentes, que seguem traçados e direções múltiplas, que se inter cruzam e se distanciam, estando elas sujeitas a variações e derivações, linhas que se mostram a cada fratura da história por meio das quais o historiador pensa os objetos.

[...] Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas [...] é preciso instalarmos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul do leste ao oeste, em diagonal (DELEUZE, 1999, p. 155).

As primeiras curvas de um dispositivo são as de visibilidade e de enunciação, máquinas de fazer ver e fazer falar, que se inter cruzam. Regimes de luz que compõem um dispositivo perspectivando o visível e o invisível, fazendo com que apareça ou desapareça um objeto que sem ele não existiria e regimes de enunciação que revelam e ocultam as posições de quem diz, o que se diz e como se diz. Os dispositivos comportam também linhas de força que vão de um ponto a outro entre as linhas de enunciação e visibilidade. São linhas presentes em todas as

relações e que passam por todos os pontos de um dispositivo, do visível ao invisível, do enunciado ao indizível (DELEUZE, 1999).

É também por meio do dispositivo da sexualidade que Foucault (1988) empreendeu seu estudo sobre o poder, analisando genealogicamente práticas e discursos através dos quais o poder se efetiva. O poder é por ele descrito como um efeito da multiplicidade das relações de força, das linhas de força, sendo essas linhas sempre imanentes ao domínio em que se exercem. O poder seria ainda onipresente, uma vez que se trata de algo imanente às relações. Seria também localizado, ainda que sempre móvel e instável, tendo em vista que se produz a cada instante, presente em toda relação sempre entre um ponto e outro.

Diante das características descritas, o poder não é, portanto, algo que se adquire ou se detém, mas que se exerce e que se constitui sempre em relação, não é algo *a priori*, mas sempre efeito. Sendo relacional, podemos concluir que onde há poder há resistência e que para identificá-los é essencial compreender a atuação das forças presentes nas relações, o que nos leva a crer que o poder, enquanto ente, essência, enquanto em “si”, não existe (FOUCAULT, 1988).

Também considerando a concepção foucaultiana acerca dos dispositivos, Agamben (2005) afirma que estes atuam na relação com os seres vivos, capturando-os, controlando-os, assujeitando-os, adequando-os a condutas, gestos e opiniões. A produção da condição de sujeito seria exatamente o efeito dessas relações entre os seres vivos e os dispositivos, processo de subjetivação. E afirma:

Chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Deleuze (1999) destaca ainda a importância das linhas de subjetivação, que segundo ele se referem a como algumas linhas de força voltam-se para si mesmas.

[...] Foucault pressente que os dispositivos que analisa não podem ser circunscritos por uma linha que os envolvessem que outros vetores não

deixem de passar por baixo e por cima: transpor a linha, como ele diz; será isso, passar para outro lado? Este superar da linha de força, em vez de entrar em relação linear com uma outra força, se volta para a mesma, atua sobre si mesma e afeta-se a si mesma. Esta dimensão do “Si Próprio” (*Soi*) não é de maneira nenhuma uma determinação preexistente que se possa encontrar já acabada. Pois também uma linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou torne possível. É uma linha de fuga. Escapa às outras linhas, *escapasse-lhes*. O “Si Próprio” (*Soi*) não é nem um saber nem um poder. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos: uma espécie de mais-valia. Não é certo que todo dispositivo disponha de um processo semelhante (p.156).

A primeira consequência do estudo das linhas em uma filosofia dos dispositivos é a força presente nos processos de subjetivação. Para buscar as linhas de um processo, se requer, por vezes, atentar para as linhas de fuga, e, portanto, isso sempre irá presumir um repúdio aos universais.

[...] O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objeto, o sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação imanescentes a cada dispositivo. E cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam em devir, distintos do que operam noutro dispositivo (DELEUZE, 1999, p. 158).

A segunda consequência de uma filosofia do dispositivo é uma mudança de orientação que se desvie do eterno para apreender o novo. Desse modo, seria ater-se mais à novidade dos regimes que dos enunciados, revelando sua capacidade de transformação e produção de dispositivos futuros. Os dispositivos se atualizam, o novo é o atual e o atual é aquilo que está por vir, é o que está em devir. “A história é o arquivo, é a configuração do que somos e deixamos de ser, enquanto o atual é o esboço daquilo que vamos nos tornando” (DELEUZE, 1999, p. 161).

Sendo assim, ao cartografar, construo também mapas em que se articulam práticas discursivas, atualizando a invenção dos objetos na história, entre eles aqui em destaque o gênero. Focamos, nesta pesquisa, nesses processos de atualização, nesse devir de gênero e seus agenciamentos presentes no cotidiano da Educação Infantil. Assim, lembro ao leitor que desenhei para o objetivo deste estudo cartografar discursos que articulam a questão de gênero no cotidiano da Educação Infantil. Com isso, pretendia-se identificar os processos de controle, exclusão e produção de subjetividades operados por tecnologias sociais, vislumbrando, também, como aí se articulam as formas de resistência nos processos de subjetivação mapeados.

Portanto, de forma curiosa, mas não como mera coincidência histórica, as mesmas características de complexidade e multiplicidade encontram-se presentes nesses “conceitos operatórios” – “conceitos-realidade” – que são o dispositivo, o rizoma e a cartografia, possibilitando que essa última funcione como método de análise e ferramenta para a desmontagem de dispositivos, uma vez que se orienta pelos mesmos princípios. Por outro lado, o modelo do rizoma serve como orientação metodológica para um olhar cartográfico a ser aplicado sobre um campo, uma rede, uma teia de relações, sugerindo que a cartografia opere de modo rizomático, percorrendo os pontos, as linhas e a rede do rizoma, aplicando estratégias rizomáticas de análise e ação, percorrendo e desenhando trajetórias geopolíticas. A cartografia diz respeito a um método estratégico-rizomático (FILHO; TETI, 2013 p. 53).

Cartografar é criar mapas por meio de linhas de visibilidade, enunciação, linhas de força e de subjetivação. Cabe ao pesquisador reconhecer os agenciamentos e explorar diferentes entradas no campo de pesquisa, implicando-se e reconhecendo a complexidade deles.

2.2 MEIO-FIO: A PESQUISA E SEUS GUIAS, MARGENS, RUPTURAS E RECOMEÇOS

A experiência de pesquisa em campo transcorreu durante o ano de 2019 e se estenderia por mais um ano, quando eu realizaria algumas entrevistas gravadas, contudo o enfrentamento à pandemia da Covid-19 promoveu a necessidade do isolamento social e a interrupção da vivência do cotidiano escolar. Em março de 2020, identifiquei que esta pesquisa cartográfica seguindo a perspectiva rizomática apresentada por Deleuze e Guattari (1995) também poderia começar pelo meio, rompendo a lógica arborescente de início-meio-fim. Era preciso outros caminhos, toda ruptura produz novos começos e todo começo que se dá por rupturas estabelece novas conexões.

[...] Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas de segmentaridade explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18).

Os agenciamentos que se constituíram a partir da pandemia do novo coronavírus e seus efeitos sobre a vida e os processos políticos, econômicos, existenciais, laborais e também educacionais transformaram a pesquisa e os pesquisadores, entre eles eu e este estudo. O vírus-rizoma se expressava como uma linha de fuga, um processo de desterritorialização que expunha o plano de consistência e os devires da pesquisa até aquele momento, apontando novas direções e deslocamentos.

Nomeada de Covid-19, a infecção provocada pelo novo coronavírus reapareceu, afetando humanos na China, sendo reportada em 31 de dezembro de 2019 na cidade de Wuhan. Tratava-se do início do que viria a ser a partir de 2020 a pandemia responsável pela morte e pelo adoecimento grave de mais de milhões de seres humanos ao redor do planeta.

No combate à Covid-19, a principal estratégia era o isolamento social, todos deveriam ficar em casa se pudessem. As pessoas deveriam evitar ao máximo quaisquer atividades que promovessem aglomerações, combatendo o contágio em massa. Desde 16 de março de 2020, os Estados e Municípios no Brasil decretaram o isolamento social e suspenderam os serviços presenciais quase que em sua maioria, a fim de enfrentar a pandemia e com isso evitar um grande número de vítimas fatais.

Em março de 2020, não tinha como voltar à escola para continuar o estudo, a palavra de ordem, para aqueles que pudessem, era “fique em casa”. Em abril, a situação era ainda mais grave, e as aulas presenciais no país já estavam suspensas até o final de maio. No dia 1º de abril de 2020, foram estabelecidas normas excepcionais para o ano letivo da Educação Básica e Superior, a partir da Medida Provisória 934, convertida em 18 de agosto do mesmo ano na Lei 14.040, através da qual foram definidas diretrizes para a Reorganização dos Calendários Escolares e Realização de Atividades não presenciais (BRASIL, 2020).

Outras medidas foram sendo decretadas ao longo do ano de 2020 e todas elas mantinham a necessidade do desenvolvimento das atividades educacionais preferencialmente em casa, inclusive para os estudantes da Educação Infantil, o que se estendeu até o início do ano seguinte. Sendo assim, além de não ter aula, a gravidade da situação promovida pelo novo coronavírus deixava claro que o futuro do planeta era incerto e com isso o próprio futuro da Educação. Era preciso repensar se haveria e quando seria o retorno à sala de aula, principalmente para os estudantes da Educação Infantil, que, de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação, ainda em abril 2020, não poderiam ter atividades desenvolvidas virtualmente e seriam alvo de grande preocupação no retorno às atividades presenciais em função da dificuldade de contenção do contágio.

Desse modo, um ano após o início das atividades de pesquisa em campo, na escola de Educação Infantil que estava visitando para compor o meu estudo de doutoramento, um mês após a qualificação e há pouco mais de um mês em isolamento social por conta da Covid-19, constatei que não teria como retornar ao espaço escolar em 2020, uma vez que as escolas estavam fechadas, sem previsão de reabertura. Além disso, quando e se reabrissem, ainda em 2020, não saberíamos como seriam organizadas as atividades escolares. Diante disso, não sabia se teria autorização para continuar em uma rotina de visitas semanais. O novo coronavírus ainda

era um furacão em erupção, e não sabíamos naquele momento, maio de 2020, as transformações que poderiam ser promovidas por ele.

As linhas fugiam, cruzavam-se e se partiam nas minhas leituras e escrita, o vírus fazia eclodir processos de desterritorialização. Seguindo essas linhas e seus movimentos, era preciso começar pelo meio e de novo. Era possível pensar a pesquisa de campo em outro campo? Mas o que seria o campo no processo de pesquisa do cartógrafo? A questão educação, infância, raça, gênero foi atravessada pelo vírus, que transformou a relação das crianças nas escolas, nos lares, na organização da vida dos trabalhadores, de modo geral podemos dizer que rapidamente o novo coronavírus mudou o mundo.

Com relação ao cotidiano dos alunos e dos professores, os muros não seriam mais os das escolas, mas os das paredes das salas e dos quartos. As carteiras eram agora as cadeiras de casa, a mesa de jantar, a mesa da cozinha, as escrivaninhas dos quartos, as professoras também estavam isoladas. Confinadas em casa, as crianças eram agora orientadas pelos responsáveis ou guiadas por si mesmas a partir de tarefas enviadas virtualmente ou mesmo em materiais impressos.

Na escola em que pesquisava, o material era construído em módulos mensais para as turmas de 4 e 5 anos de idade, e os pais pegavam e entregavam o material respondido a cada mês; foi assim durante todo o ano letivo de 2020 desde março, pois as aulas já começaram em meio à pandemia. Além dos módulos, a escola também concedia uma cesta básica às famílias mensalmente. O serviço de creche também se manteve fechado, e os pais recebiam o mesmo auxílio de uma cesta básica.

As professoras ficaram em casa, atuando na construção e correção dos módulos, e também tiravam dúvidas, atendendo aos pais pelo aplicativo digital WhatsApp⁵. A coordenadora e a diretora da escola cumpriam suas atividades presencialmente e de casa, em escala de revezamento. As cuidadoras sociais e auxiliares de serviço gerais que eram terceirizadas iam à escola organizadas em um rodízio de dias e horários para evitar aglomeração, mas não poderiam deixar de ir em função das regras de contrato de prestação de serviços da empresa terceirizada contratada pela prefeitura.

Se a estrutura espacial do lugar de aprender havia mudado e as ferramentas digitais eram formas de contato a serem inseridas nos processos educacionais, alguns outros mecanismos permaneciam iguais: os mesmos livros, as mesmas tarefas das folhas, os mesmos conteúdos. A tentativa de manutenção de um sistema? Novo Normal? O Normal e o medo do Caos? Tornava-

⁵ Aplicativo digital de mensagens mais utilizado pela população brasileira em 2020.

se uma tarefa maior do que já era pensar em Educação e seus caminhos em 2020, o que se agravou ainda mais em 2021.

Diante de tantas mudanças e novos questionamentos, optei por retomar os diários de campo que já tinha construído em 2019 e tê-los como referência para a construção dos mapas. Em 2020, então, processei análises e aprofundei alguns estudos teóricos, também na medida do que era possível. A pandemia que crescia e se alastrava também me afetava enquanto mãe e profissional de educação e saúde. Manter-se minimamente saudável em 2020 era difícil, estudar, trabalhar, educar, cuidar dos outros e de si era algo que fazia os dias parecerem ter mais de 24 horas, e às vezes as horas não eram suficientes para viver aqueles dias. Foram meses em que estivemos perplexos com a dor das vidas perdidas, a indignação política, a sobrecarga de trabalho e a incerteza do novo que não tinha nada de normal.

No início de 2021, na rede particular de ensino, os alunos presenciais voltaram em regime híbrido com turmas presenciais e online, e os estudantes da pré-escola voltaram às atividades regularmente. No primeiro semestre deste ano, enquanto diversos países iniciaram a vacinação em massa, o Brasil vacinava lentamente a população, uma vez que houve a recusa do governo federal para compra antecipada de vacinas. Em função de uma série de ingerências, o país viveu nessa fase o pior momento da pandemia, visto que morriam cerca de 3 mil pessoas diariamente, chegando a atingir picos de mais de 4 mil pessoas por dia, quando o território nacional foi considerado o epicentro da doença entre fevereiro e abril de 2021. Ao longo dos meses de fevereiro, março e abril, as aulas foram suspensas mais uma vez, mas desta vez as atividades da pré-escola e das creches foram mantidas presencialmente. A escola pesquisada também retomou suas atividades presenciais, e o calendário letivo teve início em março de 2021.

Retornei ao campo em 2021, antes do início do ano letivo ainda em fevereiro, e lá encontrei a coordenadora e a diretora, assim como algumas educadoras sociais e a equipe de serviços gerais. Durante todo o mês de fevereiro, realizei entrevistas gravadas, aproveitando os dias em que algumas professoras e educadoras sociais estavam em atividades presenciais. Também entrei em contato com uma professora, que, apesar de estar em atividade em casa ainda em fevereiro, aceitou realizarmos a entrevista gravada e se disponibilizou a ir presencialmente, mesmo quando eu sugeri que fizéssemos uma reunião por meio de alguma plataforma digital. Durante toda essa etapa, obedecemos a todos os protocolos de segurança, afinal a pandemia ainda era um grande problema. Posteriormente as entrevistas realizadas foram transcritas e alguns recortes estão expostos ao longo dos capítulos seguintes.

As análises se processaram durante todas as etapas do estudo; então segui assim, contornando, me segurando e me soltando, por diversas vezes me equilibrando nos fios, nos fios em que ConFIO, nas linhas que se compunham e se desfaziam nesse processo que seria cartografar os devires de gênero na Educação Infantil.

2.3 NOVELOS DE PESQUISA

Segundo Passos, Kastrup e Escóssia (2009), o cartógrafo, ao estabelecer e se engajar em um campo de pesquisa, irá compor um campo existencial que não tem origem com a sua chegada, mas que se compõe transformado e se transformando com a sua presença. Em março de 2019, eu comecei uma caminhada de muitas idas e vindas, pensamentos e acontecimentos que tento descrever apoiada em diários de campo, gravações e transcrições de entrevistas, leituras, aulas, cursos, orientações e imagens que me auxiliam a compor os mapas que aqui abordo. Apresento um campo que foi se produzindo ao longo do estudo porque nem eu nem ele existíamos como aqui descrito antes do nosso encontro, o que não significa que não existíamos antes disso, e mesmo enquanto e depois disso, de outras múltiplas e diferentes formas não alcançadas por esses registros. Tentava registrar a partir do resgate dos acontecimentos vividos, narrando para mim mesma o que via, ouvia e sentia.

Descrevo aqui conversas e entrevistas gravadas, mas também diários registrados após cada encontro. Os diários de campo são os registros vividos e narrados que compartilho ao longo do estudo. Alguns recortes dos textos dos diários de campo são compartilhados ao longo deste texto final, em letras no estilo *Monotype Corsiva*. Os registros concentram olhares e indicam onde os acontecimentos associam-se a outras dimensões, a outros pensamentos. Considera-se que a produção dos dados na cartografia é fluída, assim como a observação é flutuante (PASSO; KASTRUP; ESCÓSSIA 2009).

Narrar os fatos no diário de campo era publicizar o processo para mim mesma. Narrar era perceber e me perceber. Narrar era lembrar os fatos. Narrar era me permitir a partir dali esquecer. Narrar é ainda, durante a produção deste texto final, lançar-me para encontrar nas narrativas alguns caminhos. O diário é ele próprio um meio que articula modos de ver, de experimentar, de compor o campo e com o campo.

Ao registrar as pistas cartográficas no diário de campo, não contava com a preocupação em utilizar a linguagem formalizada. Simplesmente escrevia o que me perturbava, alegrava e entristecia durante o processo. Perseguido esta perspectiva, traçava as linhas de escrita implicada em teias de afecções,

considerando a força dos intercessores que acionam gatilhos, no sentido de proliferar novos pensamentos que se agitam através das produções de escritas. [...] A escrita no diário de campo não se configura como algo técnico e automatizado: não se trata de reproduzir o objeto para, então, avançar à próxima etapa, que consistiria em descrever os contornos do objeto, após sistemática observação. Escrever cartograficamente implica escrever ensaiando novas possibilidades de reinventar mundos (OLEGÁRIO, 2015).

Foi após uma sequência de 14 visitas registradas em diário que de fato me percebi em um processo mais cartográfico, uma observação cada vez mais flutuante e uma participação cada vez mais inserida.

Sinto também que a minha observação se deu de forma mais aleatória, não fiquei preocupada em identificar de imediato algo que estivesse relacionado ao meu tema e, de fato, não sei o que deste dia relacionaria com o meu objeto. Talvez a principal constatação que fiz neste dia foi que permaneci na sala de aula com a crianças sem categorizá-las (Notas do Diário de Campo – 4 de novembro de 2019).

Na cartografia, a construção dessa narrativa da realidade de pesquisa não se processa ao final do estudo, é algo permanente e fundamental para revelar as intensidades e tonalidades do campo, revelando os pontos do rizoma por onde perpassam os diferentes pontos de agenciamento. Por isso opto por compor esta escrita com esses escritos tramando o texto a todo momento e mantenho uma letra em modelo diferente para que assim o leitor possa acompanhar as conexões narradas.

A primeira fase da pesquisa em campo aconteceu ao longo de todo o ano de 2019 e consistiu em um estudo exploratório por todos os setores e quase todas as turmas da escola.

Levei os documentos com o Projeto e a Carta de Anuência da Prefeitura Municipal de Aracaju à diretora da Escola de Educação Infantil que foi escolhida para ser o campo de pesquisa deste estudo, oficializando o início. É importante destacar que antes, em novembro de 2018, eu havia feito uma visita à escola para solicitar a anuência da pesquisa, e nesta visita a coordenadora e a diretora explicaram-me que todo o trâmite era feito pela Secretaria Municipal de Educação, então neste primeiro e breve contato expliquei apenas que se tratava de uma pesquisa de Doutorado que eu pretendia desenvolver em uma escola pública de Educação Infantil e se elas teriam alguma oposição de que fosse desenvolvida nesta escola, elas disseram que não, mas que eu procurasse a Secretaria Municipal de Educação para a anuência e oficialização da atividade. Desse modo, passei alguns meses providenciando as autorizações e os documentos e, assim que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Saúde da Universidade Federal de Sergipe, eu retornei à escola. [...] Combinamos que eu iria todas as segundas-feiras das 7h30 às 10h30 da manhã. A diretora (Lilás) então perguntou: “O que é mesmo que você vai fazer aqui na escola?”, expliquei que era estudante pesquisadora do Doutorado em Educação e que a princípio apenas acompanharia o funcionamento das turmas, recreios,

eventos escolares e pretendia frequentar turmas diferentes a cada visita (Notas do Diário de Campo – 17 de abril de 2019).

Em reunião com a equipe de coordenação e as professoras, apresentei o projeto que estava desenvolvendo por completo. Desde então, a cada visita conhecia uma sala diferente. Não frequentei os berçários com crianças menores de 3 anos de idade e nenhuma das turmas da pré-escola no horário vespertino; fui a todas as outras turmas sempre no turno da manhã: duas turmas de turno integral de crianças de 3 anos de idade, duas turmas matutinas de crianças de 4 anos de idade e uma turma matutina de crianças de 5 anos de idade. Empreendi a minha inserção operando por diferentes entradas, assistindo e participando em sala de aula e por vezes eu também ficava sentada no pátio durante o recreio, conversando com professoras, coordenadoras, cuidadoras, auxiliares de serviços gerais e principalmente conversando com as próprias crianças. Além disso, participei de reunião com professoras e reunião com os responsáveis.

Esse percurso foi composto por uma permanente costura, mapas registrados e guiados por conceitos experimentados na leitura do vasto levantamento bibliográfico, aulas, seminários, palestras, debates, os quais foram sempre provocando novos questionamentos e algumas análises paralelamente às vivências no campo durante os anos de doutoramento.

Em um segundo momento de pesquisa, em fevereiro de 2021, eu retornei à escola, que estava com as atividades suspensas desde março de 2020 por conta da pandemia da Covid-19. Neste momento, eu entrei em contato com algumas professoras, a diretora e a coordenadora pedagógica. A diretora havia mudado, e agora a função era exercida pela antiga coordenadora pedagógica, e a nova coordenadora se tratava de uma professora com quem havia tido contato na primeira fase da pesquisa e que participei de algumas atividades em sua turma.

Nesta nova fase, eu realizei entrevistas mais longas, gravadas e transcritas. Entrevistei a nova diretora e a nova coordenadora, assim como uma professora da turma de estudantes com 5 anos de idade e uma cuidadora social da turma de 3 anos de idade. As entrevistas foram realizadas presencialmente e sempre em particular, eram entrevistas semiestruturadas, com quatro questionamentos norteadores comuns que versavam sobre: a apresentação da trajetória profissional da entrevistada; como cada uma delas percebia o seu papel na Educação Infantil; o que elas consideravam mais importante no processo de aprendizagem infantil e como percebiam os atravessamentos de gênero no cotidiano escolar. Esses relatos mais extensos, gravados, transcritos e realizados individualmente, se somaram aos registros de diários de campo que realizei na primeira fase e que também eram compostos de depoimentos espontâneos de muitas educadoras.

2.3.1 Linhas Coloridas

Gostaria de enfatizar que este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisas em Saúde da Universidade Federal de Sergipe. Todos os participantes que foram convidados a compor esta pesquisa expressaram seu consentimento por meio de um documento de autorização impresso. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação também concedeu a autorização para a realização da pesquisa na escola.

Nomeio as participantes e colaboradoras deste estudo de “Linhas Coloridas”, linhas que me auxiliam na costura dos pensamentos e análises aqui descritos. Assim, escolhi nomear cada uma delas com uma cor ficticiamente e escolhi o termo Arco-Íris, também ficticiamente, para nomear a escola estudada. O Arco-Íris⁶ é um fenômeno que escolhi pela sua capacidade de expor a dispersão da luz branca em diferentes cores, é a diferença que potencializa a beleza desse fenômeno. Além disso, as cores do Arco-Íris são um símbolo histórico dentro do movimento Gay e do LGBTQIA+, uma vez que a Bandeira do Arco-Íris, também conhecida como Bandeira do Orgulho Gay⁷, é um símbolo da Comunidade e do Movimento LGBTQIA+.

As participantes aqui apresentadas são todas mulheres, a maioria professoras, sete do total de nove, além de uma cuidadora social e uma auxiliar de serviços gerais. Entre as nove participantes, sete delas são mulheres negras⁸ e duas são brancas. Oito delas são mães e elas têm entre 35 e 65 anos de idade, exceto uma delas – que tinha menos de 30 anos. Quanto à vinculação contratual, a maioria são professoras concursadas do município, seis delas. Apenas uma professora atuava por meio de contrato temporário; a educadora social e a auxiliar de serviços gerais eram vinculadas a uma empresa terceirizada contratada pela prefeitura.

As diretoras e coordenadoras são servidoras concursadas como pedagogas, mas enquanto exercem atividades de gestão permanecem afastadas da sala de aula. Uma das participantes aposentou-se ao longo do processo de pesquisa e duas delas estão encaminhando a aposentadoria; a professora com contrato temporário teve o contrato finalizado, e a educadora social entrou na escola já em 2020, participando apenas da segunda parte do estudo.

⁶ A dispersão é um fenômeno óptico em que a luz é separada em suas diferentes cores quando refratada através de algum meio transparente, a exemplo do arco-íris, do prisma e da lente fotográfica. A dispersão ocorre quando a velocidade de propagação da luz no interior de algum meio depende da frequência da onda eletromagnética (HELERBROCK, 2022).

⁷ Criada em 1979 pelo ativista gay Gilbert Baker, a pedido do político homossexual Harvey Milk para representar a Comunidade Gay, acabou por se tornar um dos principais símbolos do movimento LGBT (BANDEIRA ARCO-ÍRIS, 2022).

⁸ De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial a população negra refere-se ao “conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (BRASIL, 2010, p. 1).

Apresentarei brevemente cada uma delas, e, a partir dos relatos ao longo de todo o escrito, conheceremos melhor suas práticas e seus históricos de atuação.

- **Lilás:** mulher, 65 anos de idade, negra, mãe, professora e diretora da escola em 2019, quando iniciei o estudo. Profissional com mais de 25 anos de carreira, concursada da prefeitura e que se aposentou durante o processo desta pesquisa.
- **Rosa:** coordenadora da escola em 2019 e se tornou a diretora em 2020, também tem mais de 25 anos de atuação como pedagoga, uma mulher com 60 anos de idade, branca, mãe, concursada da Prefeitura de Aracaju. Rosa também foi professora na rede estadual de ensino e está aposentada deste vínculo.

Quando eu vim aqui para Aracaju, eu vim transferida do Estado e fiquei aguardando dezesseis anos, dezesseis anos e aconteceu o concurso da prefeitura, porque já tinha 16 anos que não tinha concurso da prefeitura. Aí, hoje eu sou concursada e fui lotada a princípio em uma escola de outro bairro, fiquei quarenta e dois dias lá apenas. Eu entrei lá já em outubro, dia 28, dia do funcionário público. E aí consegui uma remoção para outra escola, fiquei trabalhando um ano e pouco e não chegou a dois anos, eu não fiquei dois anos lá, e aí eu solicitei uma remoção para cá, uma professora que deu entrada na aposentadoria aqui, eu tomei conhecimento através da própria Secretaria de Educação, que pediu que eu aguardasse a vaga da professora, que a vaga seria minha, até porque eu morava aqui no Conjunto, deu tudo certo. Quando cheguei aqui na escola, eu ainda estava no estágio probatório. Hoje tenho 18 anos de prefeitura e 16 anos aqui na escola (Recorte de Entrevista, Rosa, 2021).

- **Vermelha:** mulher preta, mãe, com 62 anos de idade, professora do município e também aposentada pela rede estadual de ensino em Sergipe. Ela também está prestes a se aposentar do município. Atua com uma carga horária reduzida porque já tem mais de 25 anos de sala de aula, é professora na turma dos estudantes de 5 anos de idade do turno da manhã.

[...] fiz a transferência do meu emprego tudo para cá, aí fui trabalhar ali onde tinha uma creche, depois a creche mudou de lugar, aí eu trabalhei um tempo lá na outra escola do bairro, fui coordenadora pedagógica quatro anos e depois de lá vim parar aqui, essa escola ficava naquele prédio ali na frente onde hoje é o CRAS. Eu tenho 14 anos trabalhando nesta escola e ao todo 30 anos de trabalho na prefeitura. As meninas (as outras professoras) falam que eu ainda tenho garra para trabalhar, mas já tá bom de parar, são muitos anos. Trabalhei 25 anos na rede estadual e me aposentei, continuei na prefeitura. [...] Mas agora já cheguei o tempo (Recorte de Entrevista, Vermelha, 2021).

- **Azul:** mulher preta, mãe, com 48 anos de idade, vínculo contratual temporário. Professora da turma de 4 anos de idade.

- **Branca:** mulher parda, com cerca de 35 anos de idade, concursada do município, professora da turma integral dos estudantes de 3 anos de idade; ao longo da pesquisa se tornou coordenadora pedagógica da escola.

Em 2010, eu me formei em Pedagogia na UFS e voltei para minha cidade de origem no interior para trabalhar em uma escola particular, trabalhei 2011 todo na escola particular e aí fui chamada pelo concurso da Prefeitura de Aracaju e acabei assumindo em 2012 aqui nesta escola. Eu tenho oito anos de sala de aula aqui trabalhando com crianças de 3 anos e agora eu assumi a coordenação tem pouco tempo, então minha experiência com coordenação ainda está engatinhando (Recorte de Entrevista, Branca, 2021).

- **Verde:** mulher branca, mãe, com 44 anos, professora de uma turma de ensino integral dos estudantes com 3 anos de idade, concursada das Redes Municipal e Estadual de ensino.
- **Laranja:** mulher negra, com 42 anos de idade, mãe, pedagoga concursada do município e professora da turma de turno integral de estudantes de 2 anos de idade.
- **Cinza:** educadora social da turma de 3 anos de idade, mulher parda, mãe, 57 anos de idade, vinculada ao município por meio de uma empresa terceirizada. Está atuando na escola há apenas um ano.

Foi quando eu encontrei uma empresa terceirizada para poder me colocar aqui como cuidadora para concluir o tempo para chegar à aposentadoria. Antes de vir para cá, eu dava aula na 1ª série primária, que hoje é o 1º ano. Sim, aí eu trabalhei muitos anos, 18 ou 19 anos ou mais, foi 19, em duas escolas particulares como professora porque eu tenho o pedagógico (Recorte de Entrevista, Cinza, 2021).

- **Violeta:** auxiliar de serviços gerais, 29 anos de idade, preta, mãe e funcionária contratada através de uma empresa terceirizada vinculada ao governo municipal.
- **Preta:** uma vez que escolhi cores para todas as participantes, estabeleci a cor preta como uma cor para me identificar no texto quando necessário.

Nome	Função	Idade	Raça	Contratação
1. Lilás	Diretora até 2019	65	Negra	Concurso
2. Rosa	Diretora a partir de 2020 Coordenadora até 2019	60	Branca	Concurso
3. Vermelha	Professora (turma 5 anos)	62	Negra	Concurso

	de idade manhã)			
4. Azul	Professora (turma 4 anos de idade manhã)	48	Negra	Contrato
5. Branca	Professora (turma 3 anos de idade integral até 2019) Coordenadora a partir de 2020	35	Negra	Concurso
6. Verde	Professora (turma 3 anos de idade integral)	44	Branca	Concurso
7. Laranja	Professora (turma 2 anos de idade integral)	42	Negra	Concurso
8. Cinza	Educadora social da turma de 3 anos de idade de turno integral	57	Negra	Terceirizada
9. Violeta	Auxiliar de serviços gerais	29	Negra	Terceirizada

Tabela 1- Identificação das participantes da pesquisa
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Após essa breve apresentação das profissionais, com nomes fictícios, de algumas profissionais da escola que colaboraram na construção desta tese, aproveito para dizer que na verdade eu contei com a colaboração de diversos membros da comunidade escolar que não estão aqui nominados, mas que compõem os escritos em relatos de campo que constituem o texto. Trata-se de outras professoras, educadoras sociais e auxiliares com quem tive contato mesmo que de modo breve. As participantes aqui nominadas aparecem mais porque tivemos diálogos mais longos com elas. As crianças da escola também participaram, assim como pais e responsáveis que estiveram presentes em atividades de que participei e que registrei relatos em meus diários de campo a partir da observação, os quais aqui compartilho porque contribuem para as análises e os processamentos construídos.

2.3.2 A Escola Arco-Íris

Quando entrei na sala e sentei, fui percebendo que a sala tinha muitas imagens infantis e brinquedos, não era uma sala nova, os elementos como brinquedos, cadeiras, birôs e armários eram todos um pouco antigos, alguns quebrados como a própria cadeira em que eu estava sentada. Tinha um grande mural com fotos dos eventos, uma televisão de tubo, um tatame de EVA, uma pequena estante com livros infantis e muitas pastas arquivo, suspeitei que era onde ficavam guardadas as matrículas das crianças com os documentos das mesmas,

depois a coordenadora (Rosa) confirmou. Da sala da direção onde eu estava esperando as professoras, eu conseguia ouvir a voz e a movimentação das crianças durante o recreio (Notas do Diário de Campo – 6 de maio de 2019).

A Escola Arco-Íris oferta o serviço de creche e pré-escola e atendeu a 162 crianças no ano de 2019, de acordo com informações disponibilizadas pela Coordenação e Direção do estabelecimento. Dessas 162 crianças, 100 eram atendidas pelo serviço de creche e 62 pelo serviço de pré-escola. O serviço de creche atende a crianças de 0 a 3 anos de idade, e o serviço de pré-escola atende a crianças de 4 até 6 anos. A escola tem turmas com crianças a partir de 0 até os 6 anos. As crianças até 3 anos de idade seguem o regime de Berçário e ficam na escola em tempo integral, manhã e tarde. As crianças a partir dos 4 anos de idade frequentam a escola em turnos parciais, e para elas são ofertadas turmas em turnos matutino ou vespertino; nessas turmas não há cuidadores e nem auxiliares nas salas, apenas as professoras. As turmas que visitei sempre tinham cerca de 15 alunos oficialmente matriculados.

O espaço físico da escola tem cerca de 400 metros quadrados ou pouco mais que isso, concentra um pátio central com uma parte coberta e outra ao ar livre, ao redor da qual ficam as salas de aula. São sete salas, mais a sala da direção e a da coordenação pedagógica. Ainda ao redor desse pátio central estão situados os banheiros infantis. Na extremidade de uma das laterais, há um banheiro para meninas e um banheiro para meninos, os banheiros têm chuveiros usados no banho das crianças, assentos sanitários e pias baixas. Na parte dos fundos da escola, fica a cozinha, onde são preparadas as refeições das crianças, que lancham e almoçam. O prédio da escola é cedido pela Igreja Católica e tem diversas pinturas e frases bíblicas espalhadas no pátio central. Na entrada do prédio, ainda tem escrito “Centro Pastoral”, o que me fez ter dificuldades em encontrar a escola na minha primeira visita.

As salas são quase todas do mesmo tamanho e comportam cerca de 18 carteiras pequenas específicas para crianças, mais um birô. Todas as salas têm um armário de ferro em que as professoras guardam os materiais de trabalho seus e dos alunos, como pastas classificadoras, cadernos e outros materiais. As atividades desenvolvidas pelas crianças estão expostas ao redor do ambiente, além das letras do alfabeto e números.

A sala da direção tem brinquedos espalhados e desenhos nas paredes e nos armários. O pátio coberto também tem muitos desenhos, alguns murais expondo as atividades desenvolvidas pelas crianças e anúncios de alguns eventos escolares. Estão também espalhados pelo pátio da escola cartazes de eventos religiosos e comunitários. As instalações físicas da escola apresentam uma estrutura um pouco antiga, e algumas salas são muito escuras; quando chove muito, as aulas são suspensas porque há muitas infiltrações. Inclusive durante o mês de maio e

junho tive de cancelar alguns dias de visita por conta disso. Certa vez, uma criança foi picada por um escorpião, provavelmente a presença do escorpião estaria relacionada à umidade das paredes no período de chuvas na região.

O que a gente vê aqui é, assim, algumas dificuldades, até porque o prédio não é adaptado para nossa realidade, né? Então, assim, algumas dificuldades, mas a comunidade, assim, a comunidade é muito boa, mesmo que não seja 100%, nada é 100% (Recorte de Entrevista, Rosa, 2021).

Os materiais são escassos, poucos brinquedos, poucos lápis, poucos livros e cadernos. Algumas professoras levam materiais de casa para utilizar com seus alunos porque nem sempre o que há lá atende às suas demandas.

Questionei do que mais a professora (Verde) sentia falta para a execução do seu trabalho, ela disse: “Eu trabalho com crianças de 3 anos de idade e sinto falta de material lúdico diversificado e adequado para envolver os pequenos, falta infraestrutura”. De fato, percebo que há muito poucos brinquedos em sala de aula, alguns livros de histórias infantis, uma televisão antiga trazida pela própria professora, poucos lápis de cor e cadernos [...] Do pouco recurso que tinha na turma, muita coisa havia sido levada pela própria professora, como a televisão, por exemplo, que ela levou da própria casa porque reconhece que em alguns momentos as crianças precisavam ver vídeos de música, histórias e desenhos infantis (Notas do Diário de Campo – 10 de junho de 2019).

A escola estava situada em frente à Igreja Católica Matriz do bairro e ao lado de um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), se encontra em um bairro da Zona Sul da cidade de Aracaju, e o público atendido por ela, em sua grande maioria, são crianças carentes residentes em bairros adjacentes. Um desses bairros é conhecido pelo alto índice de vulnerabilidade social em função do histórico de povoamento, das condições de infraestrutura local, do saneamento precário e do alto índice de violência na região.

O bairro adjacente em destaque tem um histórico de ocupações em encostas e invasões em terrenos de risco, além de um antigo lixão que foi desativado. A prefeitura local vem tentando solucionar a situação de moradia e para isso construiu conjuntos habitacionais nas proximidades. Além disso, realizou a entrega de diversas moradias e de um auxílio financeiro mensal pago a algumas famílias que ainda não conseguiram receber sua casa própria. Mas a problemática local permanece, as ações da prefeitura são incipientes. Pessoas de outras regiões da cidade, e até de outros municípios e estados, têm se deslocado para lá ao longo dos anos, se instalando em invasões em busca de serem contempladas em algum momento pelos programas de moradia citados.

No período de matrículas, segundo a coordenadora pedagógica Rosa, as vagas para a unidade escolar são muito disputadas. É importante destacar que nos bairros vizinhos há creches, mas não atendem às demandas da comunidade. Sendo assim, quando abrem as vagas, são muitos os interessados, famílias que pretendem matricular as crianças já nos anos iniciais, pois, uma vez que as crianças entram para a creche, provavelmente permanecerão na pré-escola até os 6 anos de idade. Ter a criança matriculada em uma creche-escola de ensino integral durante os primeiros anos de vida representa para muitas dessas famílias a garantia de cuidados básicos essenciais ao desenvolvimento infantil, como alimentação, higiene e saúde, os quais poderiam não ser garantidos em casa.

Quanto ao número de funcionários, a escola é composta por 25 profissionais que trabalham em regime estatutário ou temporário contratual, além de algumas servidoras terceirizadas que atuam como cuidadoras sociais e outras como auxiliares de serviços gerais. Todas as trabalhadoras da escola são do gênero feminino, desde a diretora à coordenadora, às professoras, às cuidadoras, às cozinheiras e até mesmo a equipe de serviços gerais. Durante o período em que frequentei a instituição, todas as vezes em que havia indivíduos identificados pelo gênero masculino trabalhando era em atividades esporádicas, realizando serviços de manutenção predial, dedetização ou entrega de materiais de limpeza, higiene e suprimentos alimentares.

Na rotina diária da unidade, os portões eram abertos às 7h da manhã, e as atividades iniciavam-se de fato às 07h30 para as crianças da pré-escola do turno matutino, e às 13h30 para a pré-escola no turno vespertino. As crianças do ensino pré-escolar eram liberadas para o recreio no pátio às 09h20 (matutino) e às 15h20 (vespertino).

Na parte coberta do pátio, era servido o lanche no intervalo; primeiramente, as crianças comiam ainda acompanhadas pelas educadoras e depois eram liberadas para brincar. Nesse local coberto, havia brinquedos de plástico: escorregador, casinha, cadeirinhas, mesinhas. Existiam também bancos de madeira e um tablado usado nas apresentações infantis, o qual as crianças adoravam usar durante o recreio. Após o intervalo, todos retornavam às salas de aula e ficavam até as 11h30, isso no ensino pré-escolar matutino; no turno da tarde, ficavam na escola até as 17h30.

No caso das crianças do serviço de creche, apenas as de 3 anos de idade eram liberadas para as refeições no pátio central e depois ficavam por ali mesmo. As crianças com menos de 2 anos lanchavam na sala, algumas ainda tomavam mamadeira e, quando se dirigiam ao pátio, era apenas para brincar sem horários fixos pré-definidos, uma turma por vez. O horário de recreio das crianças de 3 anos era por volta das 8h50. Depois do recreio, que tem duração de 20

a 30 minutos, elas voltavam para a sala e faziam atividades lúdicas de aprendizagem. Na sequência, eram direcionadas para o banho a partir das 11h30, sempre conduzidas em grupos pequenos e acompanhadas das cuidadoras.

As turmas das crianças de 2 e 3 anos de idade sempre tinham a professora e mais duas cuidadoras. Após o banho matinal, as crianças almoçavam e eram preparadas para dormir. À tarde, elas faziam atividades recreativas na sala com as cuidadoras e assistiam a vídeos, lanchavam e brincavam no pátio durante 30 minutos, retornavam para a sala e, a partir das 17h, aguardavam a chegada dos responsáveis.

2.3.3 A Comunidade Escolar

Conhecer as crianças, seus familiares e os funcionários da escola foi fundamental no processo de construção desses mapas. A comunidade escolar e suas práticas e seus discursos, assim como outros dispositivos, guiaram as problematizações e com isso o engendramento de novos caminhos.

Uma das meninas neste momento se aproxima, pede meu caderno e pede para escrever seu nome, e de fato escreve corretamente e legível; na sequência, o colega com dificuldade na fala e que a professora (Vermelha) suspeita ser uma criança com Transtorno do Espectro Autista também me pede o caderno e diz que irá escrever seu nome, escreve traços que não consigo decifrar, vira e continua escrevendo na página seguinte (Notas do Diário de Campo – 13 de maio de 2019).

As crianças tomavam meu caderno de registro e ali escreviam seus nomes, desenhavam e com isso, literalmente, construía narrativas de si e de nós, as quais acesso para narrar esta história. Na sala de aula, a minha chegada sempre despertava curiosidade; elas, as crianças, me entrevistavam, perguntavam quem eu era, quanto tempo iria ficar, se voltaria outro dia, se iria ficar no lugar da professora, e assim íamos nos conhecendo. Com o tempo, iam esquecendo que eu estava ali e continuavam suas rotinas de brincadeiras, conflitos, questionamentos, desabafos e estudos.

No momento em que cheguei, a professora (Vermelha) iria iniciar a atividade de alfabetização no livro de acompanhamento; três crianças me abraçaram, duas meninas e um menino, senti em uma cadeirinha igual à deles, e a professora iniciou. Aparentemente, a minha presença, assim como o horário da minha chegada, não interferiu muito no andamento da atividade da professora (Notas do Diário de Campo – 13 de maio de 2019).

Na sala de aula, as crianças faziam as atividades propostas, conversavam, dispersavam-se, concentravam-se, choravam e sorriam, brigavam e se uniam, tudo em pequenos intervalos de tempo. A sala de aula da Educação Infantil tem ritmo intenso, e os corpos se agitam. As

crianças representavam uma pluralidade de comportamentos e feições. Eram crianças negras em sua maioria, mas havia também crianças brancas, não identifiquei a presença de indígenas em nenhuma das turmas. As meninas, em sua maioria com cabelos presos para trás, usavam laços, tiaras coloridas, presilhas na cabeça, pulseiras, brincos. Os meninos usavam poucos acessórios ou não usavam.

As crianças estavam sempre todas fardadas, algumas de tênis, outras de sandálias, às vezes com cara de sono, às vezes suadas de correr no recreio, às vezes risonhas, às vezes chorosas. As crianças aproveitavam a minha presença e me falavam sobre suas famílias, sobre seus gostos, sobre seus amigos e sobre seus desafetos. Mostravam-me seus trabalhos e desenhos, suas construções de massinha e outros artigos que confeccionavam durante as aulas.

Se no contato com as crianças elas me contavam sobre si, com as profissionais da escola não era muito diferente. Meu contato com as professoras mais especificamente começou no dia em que houve uma reunião para que eu apresentasse o projeto. Tentei explicar como funcionaria a minha pesquisa, e a princípio havia muita desconfiança com relação ao tema. A palavra gênero provavelmente remetia a um universo de questões morais, religiosas, sexuais e tantas outras que promoviam receio em algumas mulheres da equipe. Era como se eu fosse adentrar um campo proibido, acessar aquilo que não deveria ser acessado na Educação Infantil.

Mesmo com a resistência ao tema no nosso primeiro encontro, elas perceberam a importância e a necessidade de realizar o estudo para concluir a minha formação, sendo assim acabaram a reunião sendo muito cordiais, mostraram-se solícitas. Pergunto-me se não haveria aí já um agenciamento que compunha um devir de gênero, analiso esse ponto adiante em outro capítulo. Nesse contexto, a minha relação com elas no cotidiano foi muito boa, e todas que estiveram na reunião me receberam muito bem em suas turmas ao longo de todo o estudo.

Ao final da reunião, as professoras começaram a fazer perguntas acerca do Doutorado, que ano da formação eu cursava, qual era o meu programa, em que universidade, se eu trabalhava e onde. Compartilhei que era psicóloga escolar em uma instituição federal em outro município distante, expliquei um pouco da minha rotina de viagens e que por isso só estaria uma vez por semana na escola no turno da manhã, e a mesma professora (Vermelha) que tinha dito que não gostaria que eu trabalhasse o tema (gênero) na turma dela começou a falar o quanto nós mulheres somos muito fortes, muito guerreiras. Foi super compreensiva comigo e a minha rotina, me incentivou a não abandonar a formação e dizia para mim: “É assim mesmo e depois melhora, nós mulheres temos que ser independentes”, imediatamente todas concordaram e foram cordiais (Notas do Diário de Campo – 6 de maio de 2019).

Ao chegar à escola, as auxiliares de serviços gerais sempre abriam o portão tranquilamente, concedendo a minha entrada, uma delas inclusive eu conhecia, pois tivemos

contato no meu antigo trabalho, quando atuei como psicóloga em um Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), e lá ela era uma das usuárias do serviço, membro de uma das famílias acompanhadas. Ao chegar, eu sempre me apresentava na sala da Direção, antes de ir a alguma sala de aula. A diretora em 2019, Lilás, geralmente compartilhava algumas situações do cotidiano, e eu combinava com ela a sala para a qual eu me dirigiria. A coordenadora em 2019, Rosa, também era muito solícita comigo e continuou assim quando se tornou a diretora; ela me informava acerca dos acontecimentos passados entre os intervalos das minhas visitas.

As professoras se comunicavam comigo nos corredores e me recebiam bem, principalmente quando a minha permanência era na maior parte do tempo em suas turmas. Nas visitas a cada turma, conversávamos sobre os estudantes, sobre a rotina delas de professoras, sobre a Educação no país e sobre questões do cotidiano da escola.

Em alguns momentos, as professoras, a diretora e mesmo algumas das funcionárias de serviços gerais compartilhavam comigo um pouco das suas vidas pessoais e me perguntavam sobre como estava a minha. Durante o processo de pesquisa, também me aproximei das cuidadoras, que foram importantes na produção dos dados; uma delas destacou a necessidade e importância do que elas tinham a dizer e o quanto isso contribuiria para o meu trabalho.

Na sala da turma de 3 anos que é de horário integral, estavam presentes duas cuidadoras que são responsáveis por auxiliarem as crianças no turno da tarde quando ficam sem o acompanhamento das professoras, então uma delas disse: “Seria bom que você conversasse com a gente também e não apenas com as professoras, pois nós conhecemos bem as crianças” (Notas do Diário de Campo – 10 de junho de 2019).

Infelizmente, por conta da pandemia, consegui realizar uma entrevista mais longa com apenas uma das cuidadoras sociais.

Ao longo do período em que estive fazendo visitas semanais, algumas demandas eram apresentadas a mim como psicóloga. As professoras me pediam que observasse alguns estudantes das suas turmas porque suspeitavam que as crianças pudessem ter diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Algumas me pediam para observar se um estudante ou outro tinha Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A direção solicitou um trabalho para melhorar as relações da equipe, solicitou também que eu participasse do evento de comemoração do Dia dos Pais fazendo uma fala.

De modo geral, eu não atendia às demandas, o que não significava que me recusava de imediato, inclusive algumas vezes fiz algumas atividades solicitadas, mas sempre dizia que não conseguiria, no meu processo de pesquisa, atender integralmente a tais questões e sugeria o encaminhamento aos serviços da Secretaria Municipal de Educação. É importante destacar que a escola não tinha nenhum profissional de Psicologia; sendo assim, a minha presença despertava

as demandas de um profissional nessa área. A relação com as professoras possibilitou que, mesmo sem realizar entrevistas previamente combinadas, elas repentinamente me procurassem e cautelosamente descrevessem episódios que acreditavam ser do meu interesse na pesquisa. Descreviam para mim suas observações acerca de situações em que percebiam que meninos e meninas estariam ou não estariam se comportando “de acordo” com os supostos papéis de gênero previstos, segunda elas.

A professora (Azul) enfatizou: “Observe como eles se organizam porque, afinal de contas, tem uma mesa de meninos da cor azul e uma mesa de meninas da cor rosa, não havia mistura nenhuma entre eles, e eu não organizei dessa forma”. Ela falava como se quisesse demonstrar o comportamento como algo da natureza de meninos e meninas e pedia que eu observasse para registrar (Notas do Diário de Campo – 30 de setembro de 2019).

Falavam do quanto os meninos eram agitados ou do quanto as meninas ficavam mais unidas em suas brincadeiras, falavam também de meninas que só brincavam de carrinho, de meninos que queriam brincar de boneca, de meninas que gostavam mais da cor azul, entre outras coisas. Descreviam momentos em que observavam aspectos de sexualidade, por exemplo, crianças que pediam para beijar outras crianças, crianças que possivelmente haviam sido vítimas de assédio, crianças que falavam muito das genitálias.

Nesse momento, eu entrei na sala, e a professora (Azul) perguntou como é que eu estava e me recebeu de forma acolhedora, me perguntou: “Você continua estudando aquela mesma questão de pesquisa ainda?”, e eu disse que sim, ela então começou imediatamente a falar baixinho: “Eu queria que você observasse esse aluno, ele tem um jeito diferente, uma ‘malícia’, um comportamento sexualizado, como se fosse precoce” (Notas do Diário de Campo – 30 de setembro de 2019).

As informações foram muitas vezes concedidas de forma muito espontânea, e nesses casos eu optei por não gravar, pois naquele momento entendia que era melhor permitir que elas falassem, atentando-me aos detalhes e fortalecendo essa relação; posteriormente, eu registrava no meu caderno de anotações.

Nos capítulos que se seguem, apresento alguns mapas das práticas discursivas que compõem o cotidiano da Escola Arco-Íris; o material da pesquisa de campo e os conceitos se entrelaçam nesta cartografia dos dispositivos de infância, gênero e raça, sendo uma trama composta pelos registros em diário de campo, relatos de entrevista e conceitos-ferramentas. Guiando-me pela pista genealógica apresentada por Foucault (1988), que identifica as relações de poder como imprescindíveis para pensar os objetos na história, os quais se organizam como efeitos, dispositivos de organização social que se articulam por meio de tecnologias sociais.

O Pequeno Príncipe Preto

[...] Eu me senti tão sozinho, só queria ir para casa. Abraçar a Baobá, recarregar a energia. Por que a gente cresce? Para perder os sonhos, deixar de ver estrelas. O tempo parece correr deles. Como se aproveita a vida, sem parar para contemplá-la? Não quero deixar de sentir o cheiro doce da vida. Porque, para mim, a vida tem gosto de goiabada com queijo. Gosto também de caruru e quindim.

Aí, fui andando até a sola do meu sapato descolar. Andei tanto que parecia ter dado a volta no planeta. E olhe que esse planeta não era do tamanho do meu. Estava pensando naqueles adultos com cara de não terem sonhos. Até que comecei a ouvir sorrisos. Gargalhadas dos erês. Tantas crianças! Algumas tinham bolsas pesadas e esquisitas nas costas.

“Para onde vocês estão indo?”, perguntei.

“Para a escola.” Elas responderam!

Elas pouco corriam, brincavam somente com jogos eletrônicos. Os bonecos e as bonecas não se pareciam com a maioria das crianças. E a maioria das crianças se parecia comigo. Havia cor para menino e cor para menina. Ué, cor é cor. Dá para acreditar que as brincadeiras também eram separadas?!

Elas não se chamavam pelo nome, mas, sim, por apelidos que davam tristeza. As crianças não viviam livres, a escola tinha muros altos e grades.

“Posso brincar com vocês?”

Alguns riram do meu sotaque e da forma como me vestia.

“Ele fala cantando.”

“Lembra a voz de quem está com preguiça.”

“A sua roupa é tão esquisita, não é roupa de menino.”

“Você não parece normal!”

“O que é normal?”

Quiseram tocar meu cabelo, sem pedir licença.

“Não toquem no meu cabelo!”

3 O PRISMA DA INFÂNCIA: DO SEQUESTRO DO ARCO-ÍRIS À PRODUÇÃO DE CORES/SUBJETIVIDADES

Da sala da direção onde eu estava, esperando as professoras, eu conseguia ouvir a voz e a movimentação das crianças durante o recreio. Ouvia as risadas, uma criança chamando a outra, gritando umas com as outras. Ouvia as educadoras repreendendo ou chamando alguém, pedindo para que uma não mexesse com a outra, para que uma soltasse a outra... Aqueles sons e os brinquedos espalhados pela sala, assim como os murais e colagens infantis, fizeram com que pela primeira vez nesse processo de pesquisa eu me sentisse em uma escola de Educação Infantil e fiquei me perguntando sobre o que seria mesmo a infância (Notas do Diário de Campo – 6 de maio de 2019).

Segundo Larrosa (2017), a infância é apresentada como objeto de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, compreendida por meio de um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas, usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características e às suas demandas.

Poderíamos iniciar este capítulo conceitualizando a infância e para isso recorrer a autores da Pedagogia e da Psicologia, uma vez que se trata de uma pesquisa em uma escola de Educação Infantil realizada por uma psicóloga para um programa de Doutorado em Educação. Contudo, partimos da compreensão da infância enquanto uma tecnologia social que articula e é articulada em meio a diferentes dispositivos, entre eles a ciência, a sexualidade, a religião e outros tantos que aqui veremos. A infância nos é, frequentemente, apresentada a partir de discursos de verdade, os quais, por sua vez, existem porque a infância existe, como suposto objeto natural de compreensão e análise. Esse objeto assim como o reconhecemos, a infância, emerge na Modernidade a partir da articulação de diferentes discursos, a exemplo da Pedagogia e da Psicologia que aqui citamos.

Servem-nos de guias para refletir acerca da infância e dos dispositivos que a agenciam, primeiramente, os discursos/práticas presentes no cotidiano da Escola Arco-Íris, assim como também nos guia nessa reflexão a obra de Michel Foucault (1988) *História da Sexualidade: Volume I, A Vontade de Saber*, que nos interessa tanto pela apresentação da noção de dispositivo quanto pela relação entre a infância e a sexualidade. Por fim, nos debruçamos ainda sobre as obras de Phillipe Ariès (1986), *História Social da Criança e da Família*, e Sandra Mara Corazza (2002), *História da Infância Sem Fim*, respectivamente, as quais nos apresentam o surgimento da infância como objeto da Modernidade e nos permitem compreender genealogicamente as linhas que se atravessam na construção da história do presente e na atualização do devir da infância.

Pensar o devir de gênero na Educação Infantil é pensar a articulação de uma série de dispositivos, é pensar em múltiplos devires, os quais se configuram de modos dispersos em uma rede de relações micropolíticas emergentes na Modernidade e em constante processo de atualização. Neste capítulo, apresento o processo de emergência desse objeto que nomeamos infância, atentando para a sua produção, atualização, permanência e ruptura. Como se faz a infância no presente? Como existe e resiste a infância? Veremos, a partir dos mapas construídos e vivenciados na Escola Arco-Íris, que o infantil é produzido, assim como é atualizado, em exercícios disciplinares e biopolíticos de controle e resistência.

3.1 A INVENÇÃO DA INFÂNCIA

Há uma espécie de reciclagem ou de formação permanente para voltar a ser mulher, ou mãe, para voltar a ser criança – ou melhor, para passar a ser criança – pois os adultos é que são infantis. As crianças conseguem não sê-lo por algum tempo, enquanto não sucumbem a essa produção de subjetividade. Depois elas também se infantilizam (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 26).

De acordo com Ariès (1986), esse universo infantil que nos parece tão óbvio na contemporaneidade constitui-se de modo heterogêneo e gradativo ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, consolidando a experiência de um certo tipo de racionalidade que reconhecemos como infância a partir do século XIX. Existe então, nos séculos XX e XXI, todo um processo de naturalização da infância com setores da sociedade voltados apenas para as demandas infantis, a exemplo de roupas, livros, brinquedos, brincadeiras, parques, jogos, escolas, saberes, coisas que não existiam anteriormente. Até mesmo a noção de escola como espaço de formação do indivíduo é uma ideia que se constituiu na Modernidade em paralelo à própria produção do infantil, assim como o pudor com os menores, a necessidade de separar as crianças dos adultos e delas mesmas, organizando as salas de aula por idade, separando os quartos e as camas.

[...] Não é que não existissem seres humanos pequenos, gestados, paridos, nascidos, amamentados, crescidos – a maioria deles mortos, antes de crescerem, mas é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva, nem com eles eram realizadas as práticas discursivas e não discursivas que somente fizeram o século XVIII, na plenitude, o XIX, e até mesmo meados no século XX: nem a infância, nem a criança, nem o infantil foram considerados, em qualquer medida, sequer problemas (CORAZZA, 2002, p. 81).

Na Idade Média, a criança não era representada na sociedade europeia, não havia o interesse pela infância, esta era tida apenas como período inicial de transição da vida até o

indivíduo formar-se adulto. Descrevendo acerca dessa falta de representação infantil na Idade Média, Ariès (1986) apresenta a ausência de mecanismos característicos da infância. Além disso, revela o processo histórico do surgimento e da simbolização da infância por meio de diversos elementos, a saber: os trajes, os brinquedos, as brincadeiras, os jogos, as artes, a literatura, as escolas, as relações familiares e principalmente os sentimentos vivenciados na relação com o infantil.

A articulação entre os dispositivos de sexualidade e infância na contemporaneidade efetiva-se por meio de diversos mecanismos, assim como na Modernidade, como a pedagogização do sexo e a sexualização da infância. A família, a escola, as vestimentas, os produtos infantis, a literatura, os trajes, os sentimentos com relação à infância, as leis e os paradigmas científicos que regem as práticas médicas, psicológicas, pedagógicas e outras tantas são estratégias heterogêneas que organizam os dispositivos que agenciam a produção de subjetividades infantis por meio de um processo de normatização.

Para pensarmos a construção da infância, seguiremos a trilha de diferentes mecanismos que se articulam em torno da invenção desse objeto e da permanente atualização dele, vislumbrando a infância nos discursos e práticas da Escola Arco-Íris. Destacamos que, buscando compreender o dispositivo da infância, atentamos para a relação deste com as práticas pedagógicas e o próprio dispositivo da sexualidade. No caminho de pesquisa descrito, retomaremos cenas da história do passado e do presente, identificando os modos de enunciação das linhas de produção do devir infantil presentes em relações de poder e resistência.

3.1.1 Construindo Infâncias: Jogos, Brincadeiras, Artes e Vestimentas

No que se refere aos brinquedos, nos séculos XVI e XVII, eles se tornam bastante representativos por sua inserção no cotidiano das crianças europeias. A presença dos fantoches franceses, das miniaturas alemãs, de quinquilharias, biscuits e presépios italianos, todos compunham esse cenário de artefatos que passam a ser parte do brincar infantil no Ocidente. É importante destacar que bonecas, miniaturas e bibelôs, antes disso, eram objetos que interessavam aos adultos prioritariamente, pois, ainda que as crianças pudessem utilizá-los, não surgiram como brinquedos infantis, eram principalmente artigos de decoração. Apenas no século XVIII seria representada com mais clareza essa distinção entre os brinquedos para as crianças com finalidades diferentes dos objetos de decoração para os adultos. No final do século XVII e durante o século XVIII, as distinções de brinquedos por gênero também começaram a aparecer (ARIÈS, 1986).

É interessante observar como a relação com os brinquedos na contemporaneidade é percebida como algo essencial na formação da criança. No cotidiano da Educação Infantil na escola pesquisada, todas as salas tinham brinquedos, ainda que quebrados, ainda que escassos, o que muitas vezes era uma queixa das professoras. Todas elas enfatizavam a necessidade dos objetos do brincar para o desenvolvimento infantil.

Quando acabaram de colorir, as crianças foram liberadas para brincar com uma série de brinquedos que foram distribuídos pela professora (Branca). Os brinquedos eram escassos e bem deteriorados, eu percebia que as crianças não tinham uma grande variedade de opções, percebia ainda que elas conheciam muito bem cada brinquedo e já iam pegando exatamente o brinquedo que queriam usar naquele dia (Notas do Diário de Campo – 15 de julho de 2019).

Em todas as turmas que visitei, houve em algum momento o intervalo para as brincadeiras. Além disso, percebo o quanto os brinquedos são interpretados pelas professoras como brinquedos de menina e brinquedos de menino. Os brinquedos também servem como instrumento de exame, possibilitando que as crianças se expressem e sejam avaliadas a partir de como interagem com os diferentes objetos e como socializam com os colegas de turma.

O aluno de quem a professora (Branca) falou que gostava de brincar com bonecas ficou na porta da sala e parecia não querer usar os brinquedos, como se estivesse com algum receio, penso que talvez ele estivesse constrangido, pois pode ter ouvido a professora conversando comigo; após a insistência da cuidadora, ele resolveu então sentar para brincar. Os colegas já tinham escolhido seus brinquedos, e ele percebeu que os que ele queria já tinham sido escolhidos pelos amigos. Ele então foi escolhendo alguns, os amigos iam cedendo outros e juntos eles começavam a combinar os brinquedos (Notas do Diário de Campo – 15 de julho de 2019).

De modo geral, o que eu percebo é que no cotidiano das brincadeiras as crianças vão muito além de uma categorização superficial e prévia do que seriam brinquedos de meninas e de meninos. Contudo, o pensamento das educadoras opera muitas vezes a partir dessa distinção entre o que seria certo e errado no brincar; é como se examinassem se uma criança brinca igual às outras com os brinquedos “certos”, de acordo com o gênero, a idade, as funções cognitivas, a socialização etc.

Além das expectativas adultas acerca da interação infantil com os objetos de brincar, há ainda os processos de produção de subjetividade que atravessam essa relação das crianças com o brinquedo. À medida que interagem com os objetos lúdicos, as crianças aprendem a classificar os brinquedos de várias maneiras, uma delas é a própria categorização de gênero, pois passam a entender que existe uma regra de brinquedos e brincadeiras para meninas e outra para meninos, mas nem sempre, assim como também reproduzem performances de gênero no “faz

de conta”, papéis de pai, mãe, filho, filha, professora, papéis que vão constituindo a fantasia e os modos de compreender as relações já nos primeiros anos de escolarização.

[...] Observo, que já vem de casa, né? Já desde bebezinho que já vem com isso, e até eles mesmos entre eles brincando, se o menino pega um lápis rosa, outro já quer brigar, a menina já briga com o menino porque não é seu brinquedo, e se a menina quer brincar com brinquedo do menino, aí começa: “Não, que a minha mãe disse, que meu pai disse... que você não pode brincar, que eu não posso brincar com isso...” (Recorte de Entrevista, Branca, 2021).

Ainda durante a Baixa Idade Média, as festas, os jogos e as brincadeiras eram marcados por essa mistura de grupos de todas as faixas etárias. É apenas no século XVII que começam a existir festas distintas para a juventude ou a infância. Os jogos coletivos de modo geral reuniam adultos, jovens e crianças e representavam muitas vezes as grandes celebrações sazonais. Eram festas populares celebradas no campo e na cidade, onde as crianças tinham papéis importantes e os adultos também.

Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças quer misturada aos adultos (ARIÈS, 1986, p. 92).

Nos Colégios Jesuítas, foi permitida no século XVII a presença de alguns jogos e festas ao reconhecerem que seria difícil combatê-los. Essas escolas então se posicionaram de modo diferente do rigor punitivo e condenatório cristão vigente desde a Idade Média, que rechaçava todo tipo de jogos e festas. Contudo, os jesuítas definiram quais seriam os jogos bons e quais seriam ruins. “Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos” (ARIÈS, 1986, p. 112).

A infância se faz a partir dos jogos e brincadeiras também quando eles são úteis à disciplina dos corpos e aos ensinamentos da alma, para verificação do que estaria errado no comportamento ou mesmo para o treino, a preparação e a produção dos corpos infantis para a vida adulta.

Segundo Ariès (1986), foi a partir da responsabilidade com a moral, a saúde do corpo e o bem comum que os jogos se inseriram como práticas aceitáveis e valorizadas na formação da infância e da juventude e é aí também que o caráter coletivo das festividades será suprimido por uma racionalidade militar, religiosa e pedagógica. Os jogos e brincadeiras foram sendo

classificados em jogos para crianças e jogos para adultos, jogos para meninas e jogos para meninos, jogos para os nobres e jogos para os plebeus.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, porém, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e, também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons (ARIÈS, 1986, p. 104).

Esse posicionamento das escolas cristãs jesuítas já era efeito das reformas religiosas vivenciadas nos séculos XVI e XVII, que produziram uma espécie de vergonha e pudor que contribuíram enormemente para o processo de moralização da infância, tendo a educação como importante mecanismo de execução.

É interessante destacar que as brincadeiras continuam sendo uma ferramenta indispensável na educação para o estabelecimento de vínculos com as crianças por ser uma forma de garantir a atenção delas. Enquanto pesquisadora, eu muitas vezes utilizei atividades como brincar, jogar ou contar uma história para interagir com as crianças durante as minhas visitas à Escola Arco-Íris. Percebia que elas ficavam mais participativas e compartilhavam suas impressões, seus interesses, sua forma de ver o mundo.

Perguntei à professora (Azul) se poderia fazer com eles uma brincadeira de “morto-vivo”, ela disse que tudo bem, eles então ficaram de pé, claramente separados em duas fileiras, uma de frente para a outra, uma de meninos e uma de meninas. Os meninos se mostraram mais competitivos e interessados na brincadeira, as meninas nem tanto, elas queriam continuar desenhando e ficaram mais dispersas, aderiram um pouco, mas logo depois voltaram a desenhar como estavam fazendo antes da minha proposta, os meninos brincavam mais e conversavam mais. Depois dessa brincadeira, eu sentei na mesa com eles para propor algumas outras brincadeiras e observei que um desses estudantes não teve interesse na proposta, foi então que falei sobre bonecos de um jogo de videogame, e ele se mostrou muito interessado [...] No decorrer da história, eles foram inserindo outros personagens, como Sonic, Hulk, Lanterna Verde, Homem Aranha, Flash. Depois tentamos brincar de “telefone sem fio”, mas nem todos tiveram interesse. Quando retomamos o assunto dos super-heróis, todos se envolveram novamente, o aluno que gostava dos personagens de videogame disse que ele seria o Homem Aranha e saiu nomeando alguns colegas, um deles se autodefiniu como Hulk (Notas do Diário de Campo – 30 de setembro de 2019).

A infância contemporânea é marcada por uma série de personagens do universo eletrônico dos videogames, dos programas de televisão, das histórias em quadrinhos, dos

clássicos da literatura infantil e por influenciadores digitais. Esses influenciadores digitais são adultos, adolescentes ou outras crianças que supostamente compartilham em suas redes sociais suas vidas, seus momentos jogando videogame, expondo brinquedos, jogos, roupas, acessórios, seus interesses, até mesmo suas casas, seus amigos e sua família. As crianças crescem desejando serem heróis, mas também influenciadores, querem salvar o mundo, mas também querem ter milhões de seguidores. O que percebemos é que o universo da internet e das redes sociais está transformando e inventando modos de vida infantil; se evidencia aqui a necessidade de estarmos atentos à invenção da infância a partir da interação digital. Se a internet é uma tecnologia atualizada de atualização da infância, a literatura seria uma tecnologia clássica datada do século XVI no processo de construção do universo infantil.

No século XVI, foram lançadas versões infantis das obras de literatura e filosofia clássicas, de modo que se evitasse o contato infantil com temáticas que pelos seguidores e defensores da moral cristã eram consideradas inapropriadas para as crianças. Essa preocupação moral, contudo, não existia antes do século XVI, e as crianças tinham acesso às mesmas histórias contadas aos adultos sem alterações. Anos mais tarde, começam a ser produzidas obras próprias para crianças, e os contos e histórias que antes eram contados indiscriminadamente para crianças e adultos são adaptados à infância, dando origem ao que chamamos de contos de fada ou lendas infantis (ARIÈS, 1986, p. 104).

Durante as minhas visitas a campo, recorri muitas vezes também ao método de contar histórias, pois percebia que era uma forma de saber o que as crianças pensavam. Era uma maneira de construir diálogos. Ao registrar nos diários de campo essas atividades, eu então me percebia examinando, esquadrinhando, me sentia também ensinando, passando valores morais, mas eu sempre acabava aprendendo muito com elas.

Assim que todos terminaram a atividade proposta pela professora (Vermelha), eu perguntei a ela se poderia continuar com a contação de história, ela disse que sim, e então eu perguntei se eles queriam ouvir outra história, e eles concordaram. Comecei a ler a história de uma menina que queria ser bailarina, mas ela era cega e precisava muito da ajuda das amigas e dos amigos para conseguir estudar balé e se apresentar ao final do ano. Conversamos um pouco sobre necessidades específicas que algumas pessoas podem ter por não conseguirem ver, ouvir, andar, entre outras coisas, e eles pontuaram a importância dos amigos para ajudar e da família também (Notas do Diário de Campo – 4 de novembro de 2019).

A literatura infantil, portanto, surge na Modernidade com o objetivo de ensinar, de passar valores a serem seguidos, lições de vida e padrões de convivência e sociabilidade. Na história que contei aos estudantes descrita acima, estive em diferentes momentos também os orientando sobre como devemos nos relacionar com as pessoas com necessidades específicas,

com os amigos, com os nossos instintos de competitividade, entre outras coisas. O interessante é que, quando propunha que opinassem, eles iam muito além e começavam a abordar o tema da amizade e de como vivenciavam isso.

Eles começam a falar dos amigos e de como os amigos são importantes para eles, três coleguinhas citam um mesmo estudante como seu melhor amigo, “Ele é inteligente e bonzinho”, diz uma amiga. Parablenizo ele e digo que todos são mesmo muito inteligentes, uma estudante chateada comenta: “Eu não sou a melhor amiga de ninguém”, e a colega diz: “É porque ela só quer fazer tudo do jeito dela”, ela então revida e diz um pouco entristecida: “Ninguém me chama pra brincar”. Essa estudante que se entristece é uma menina sempre muito elogiada pela professora, ela executa as atividades propostas com muita facilidade, assim como o estudante que foi mais escolhido para ser melhor amigo. Essa estudante que gostaria de ser mais reconhecida e procurada pelos coleguinhas entrou na escola ainda bebê, segundo a professora (Vermelha); trata-se de uma menina formada na escola que já estava no último ano, era sempre muito acolhedora comigo quando estava na sala com ela ou mesmo nos pátios e corredores durante o recreio e tinha o hábito de fazer registros nos meus cadernos de anotações (Notas do Diário de Campo – 4 de novembro de 2019).

Os trajes e as vestimentas, assim como as brincadeiras, os jogos infantis e a própria literatura, são dispositivos que constroem a infância. É importante destacar que nada diferenciava o traje adulto do traje infantil na Baixa Idade Média, não existia uma roupa para crianças, apenas no final do século XVI começaram a aparecer pequenas mudanças. Até então as crianças usavam uma túnica comprida, espécie de vestido que tinha fitas nas costas que indicavam uma diferença na vestimenta das crianças para a dos adultos.

[...] O primeiro traje das crianças foi o traje usado por todos cerca de um século antes, e que num determinado momento elas passaram a ser as únicas a envergar. Evidentemente, não se podia inventar do nada uma roupa para as crianças. Mas sentia-se a necessidade de separá-las de uma forma visível, através do traje. [...] A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos (ARIÈS, 1986, p. 77).

Ariès (1986) aponta ainda que não havia uma diferenciação entre meninos e meninas no que se refere às roupas infantis no século XVI. Apenas no século XVIII houve uma mudança desse hábito a partir dos 4 ou 5 anos de idade, quando os meninos burgueses mudavam a vestimenta, o que revelava seu desenvolvimento, passando então a usar armadura. No século XIX, houve uma distinção definitiva entre os trajes femininos e masculinos infantis, assim como já havia se estabelecido entre os adultos.

Destaca-se que essa mudança nos trajes da infância no século XVII deu-se entre os burgueses e que a particularização da infância no que se refere a essa questão restringiu-se de forma diferente aos meninos. Essa diferenciação das vestes masculinas indicava demandas de demarcação de uma infância que iria se constituindo diferente entre meninos e meninas, evidenciando assim a própria construção do gênero infantil na construção da própria infância. Se antes não havia demarcação para a infância, também não havia uma demarcação de gênero para os menores, e é interessante notar como isso acontece simultaneamente e por meio das relações estabelecidas com os mecanismos de produção da infância, roupas, brinquedos, histórias, valores etc. Essas infâncias constituíam-se também de forma diferente entre burgueses, nobres e plebeus, esses últimos por muito tempo não usaram trajes diferenciados (ARIÈS, 1986, p. 104).

Na Escola Arco-Íris, as crianças, assim como na maioria das escolas do município pesquisado, utilizam diariamente uniformes. A veste das meninas são shorts-saia ou shorts e camisa de manga ou sem manga; os meninos também usam as mesmas camisas e para a parte de baixo apenas a opção dos shorts. O fardamento tinha o brasão da prefeitura nas costas, uma logomarca colorida à frente com o nome da escola e no lado esquerdo o nome da cidade.

A infância se constitui à medida que se especificam, categorizam e esquadriharam modos de existir. Trata-se de processos de normatização e controle a roupa certa, o brinquedo apropriado, a moral da história, o jogo que eleva o espírito e aprimora os corpos, práticas que se atualizam de diferentes formas na escolarização infantil.

3.1.2 O Sentimento da Infância

Eles brincam livremente, correm pelo pátio, vão e voltam, por vezes passam e falam comigo, que estou ali sentada com meu caderninho observando o que acontece; meninos e meninas se envolvem e brincam juntos, alguns se gostam e expressam seus sentimentos em abraços, convites para brincar, outros não se enturmam tão facilmente e brincam um pouco sozinhos, alguns insistem em serem inseridos em grupos, mas nem sempre os grupos formados são acolhedores. Com o passar do tempo do intervalo, as crianças se descontraem mais e permitem que outras crianças sejam inseridas nas brincadeiras, até o momento em que todas juntas correm de um lado para o outro da escola (Notas do Diário de Campo – 13 de maio de 2019).

Ariès (1986), ao se debruçar sobre essa história da infância, reflete acerca dos sentimentos que se produzem nessa relação, os quais são fundamentais para a construção e consolidação da infância atrelada a interesses econômicos e morais. Os sentimentos

configuram-se gradativamente da indiferença à sacralização e à paparicação e destas à necessidade de conhecimento para a formação e o controle.

Apenas ao final da Baixa Idade Média começa a aparecer algum sentimento com relação à infância, expresso nas imagens de anjos associadas às atividades clericais. Uma infância sagrada passa a ser expressa na história da figura do Jesus Menino e em outras imagens como as de São João e São Tiago. A valorização do tema e a expansão da iconografia da criança sagrada na Igreja e no cotidiano da sociedade se estenderão pelos séculos XV e XVI (ARIÈS, 1986).

As crianças no século XVI e XVII eram consideradas até então puras como anjos, inocentes em suas atitudes morais, precisavam ser orientadas para se preservarem da sexualidade precoce, e para isso se fortaleceu o caráter de produzir nelas uma racionalidade própria, orientada pela culpa e pela fuga do pecado.

[...] Formou-se assim essa concepção moral da infância que insistia em sua fraqueza mais do que naquilo que M. de Grenaille chamava de sua “natureza ilustre”, que associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina, e que colocava a educação na fileira das obrigações humanas. Essa concepção reagia ao mesmo tempo contra a indiferença pela infância, contra um sentimento demasiado terno e egoísta que tornava a criança um brinquedo e cultivava seus caprichos, e contra o inverso deste último sentimento, o desprezo do homem racional. Essa concepção dominou a literatura pedagógica do final do século XVII (ARIÈS, 1986, p. 140).

No século XVII, recomendava-se que nunca deixassem as crianças sozinhas e já se escutava a educação monástica, que prezava pela vigilância com cuidado e doçura, de modo que todo controle se mostrasse à criança como ato de cuidado e amor.

Os estabelecimentos de ensino, coordenados pelos jesuítas, organizaram-se em torno desses princípios de educação moral, assim como pregavam o princípio de que era preciso não mimar as crianças e se preocupar com a decência, o recato e nunca deixar as crianças com criados. No Antigo Regime, era comum a inserção dos adolescentes no sexo dos adultos, como também o casamento de meninas e meninos a partir dos 13 anos de idade e até menos. As crianças ouviam e viam tudo, as crianças e os adultos dormiam juntos e não havia pudores. A reforma moral que atingiu a burguesia nos séculos XVIII e XIX mudou o cotidiano e fez esses parecerem estranhos hábitos anteriormente frequentes.

Descrevo aqui um episódio vivenciado na Escola Arco-Íris que retrata o quanto esse sentimento de separação entre as crianças, em defesa de uma suposta proteção delas mesmas,

evidencia-se em atitudes de observação e exame e medidas restritivas adotadas pelas educadoras.

[...] *Esse mesmo estudante que se denominou Hulk era o que a professora (Azul) disse ser sexualizado de modo precoce, ela dizia: “Ele tem uma brincadeira de pegar na bunda dos colegas e puxar os shorts, um colega ficou bem chateado com essa brincadeira e veio agora se queixar comigo”. Depois de um tempo, essa mesma criança que se queixou pediu pra ir ao banheiro, e esse amigo que puxava os shorts então disse que iria, foi aí que a professora questionou: “Por que vocês querem ir juntos ao banheiro?” Ela insistiu em querer saber, o estudante que tinha pedido ficou constrangido, e ela não permitiu que eles fossem (Notas do Diário de Campo – 30 de setembro de 2019).*

As crianças são avaliadas e educadas para terem uma relação de pudor e medo com os seus corpos e os corpos dos outros. Esse processo educativo é baseado muitas vezes na suspeita e na produção da culpa e dos constrangimentos, associados a uma regulação moral.

Ariès (1986) apresenta Gerson, defensor da moral que, apoiado num discurso cristão e autor do tratado intitulado *De confessione mollicei*, irá descrever a importância de observar o comportamento sexual da criança para ajudar os confessores a despertar nos penitentes de 10 a 12 anos de idade um sentimento de culpa.

[...] a criança não deve deixar que os outros a toquem ou beijem, e, se o fizer, deve sempre se confessar, *in omnibus casibus* – é preciso frisar, pois em geral não se via mal nisso. Mais adiante, ele diz que “seria bom” separar as crianças durante a noite: a propósito, lembra o caso contado por São Jerônimo de um menino de nove anos que fizera um filho; mas ele diz apenas que “seria bom”, não ousando ir mais longe, de tal forma era generalizada a prática de se colocar todas as crianças da família para dormir na mesma cama quando não com um criado, uma criada ou os pais [...] Seu regulamento é interessante pelo ideal moral que revela, que jamais fora formulado com essa precisão, e que se tornaria o ideal dos jesuítas, de Port-Royal dos irmãos da doutrina cristã e de todos os moralistas e educadores rigorosos do século XVII (ARIÈS, 1986, p. 133-134).

Ariès (1986), ao apresentar a história da infância, dará destaque a esse processo de transição marcado por sentimentos de indiferença e certa ignorância na Idade Média que transita ao longo dos séculos até chegar ao século XIX, passando por sentimentos de paparicação, preocupação e necessidade de conhecer para melhor conduzir o infantil. A paparicação se expressa na construção da ideia de uma dependência social da criança com relação ao adulto, que se relaciona com a criança como fonte de divertimento. O sentimento de preocupação e necessidade de conhecimento, ou seja, o interesse na infância, marca a vontade de saber e o

regime de verdade que a constitui nos séculos XVIII e XIX, tornando a infância objeto de estudo e instrução.

Na Modernidade, ao contrário do período Clássico, o que se articula é uma lógica política baseada em uma relação de poder diferencial, que funciona muito mais por projetar, controlar e produzir a vida que submeter à morte e, se assim o faz, é através dessa lógica nomeada por Foucault (1988) de biopoder. O biopoder constitui-se a partir do século XVII a princípio em função da produção do corpo como uma máquina, por meio de dispositivos disciplinares (adestramento, ampliação das aptidões, docilidade...). No século XVIII, atuando paralelamente ao poder disciplinar, constitui-se a biopolítica, exercendo-se sobre os indivíduos, corpo-espécie⁹ (mecanismos de controle de natalidade, longevidade, migração e outros mecanismos de regulação das populações).

O biopoder é a interação entre a disciplina e a biopolítica e se dá no século XIX por meio de diferentes dispositivos, entre eles a sexualidade. A sexualidade é formada pelo cruzamento das linhas de força disciplinares e biopolíticas; enquanto elemento político e vital, remete tanto ao homem em sua dimensão corporal quanto ao homem como membro de uma espécie que se reproduz.

Foucault (1988), partindo da noção da sexualidade como um dispositivo, considera que afirmamos o sexo em toda a sua positividade para dizer que o calamos. Ele duvida da hipótese repressiva e levanta três importantes questionamentos. Primeiramente, interroga: “a repressão do sexo seria mesmo uma evidência histórica?” Em um segundo momento, seguindo o primeiro questionamento, pondera: “a mecânica do poder em nossa sociedade é mesmo de ordem repressiva?” E por fim formula: “existiria mesmo uma ruptura entre a Idade da Repressão e análise crítica da repressão ou a crítica da repressão faria parte da mesma rede histórica que denuncia?” A partir disso, ele pretende desvincular a análise dos privilégios dos princípios de rarefação para, ao contrário, buscar instâncias discursivas que produzem inclusive silêncios. Produção de poder que também interdita, produção de saber que faz circular conhecimentos e erros sistemáticos.

Ao construir uma análise de caráter genealógico acerca da História da Sexualidade, Foucault (1988) afirmará que nos últimos três séculos o que de fato ocorre é uma explosão discursiva sobre o sexo, após uma verdadeira depuração do vocabulário autorizado, polícia dos enunciados e controle das enunciações, e onde não era possível falar dele, o silêncio ainda como

⁹ Segundo Foucault (1988), o objeto da biopolítica é a população dos homens vivos e com isso os fenômenos naturais que lhes afetam enquanto espécie. Não se trata de um poder individualizante, como as disciplinas, ao contrário, apresenta processos que massificam os indivíduos a partir de sua realidade biológica.

estratégia de poder. Compreender a sexualidade então como um dispositivo é ajustar o foco não a partir da observação nas interdições, mas na criação dos diferentes mecanismos que constituem esse dispositivo, o qual engendra a própria interdição.

O cotidiano da Educação Infantil a todo tempo é atravessado pelos interditos da sexualidade, quem pode e o que deve falar, assim como definir práticas de observação e correção, na mesma medida em que a interdição é posta como um obstáculo, ocultando os exercícios de controle que se exercem sobre a vida.

3.1.3 O Espaço Escolar e o Saber Pedagógico

A concepção de fragilidade infantil irá contribuir para a proliferação dos estabelecimentos de ensino cada vez maiores, públicos e privados, pensados para o controle e atrelados a princípios morais pautados em doutrinas e estudos escritos por teóricos cristãos da época.

O surgimento da Pedagogia na Modernidade se dá a partir do século XVII, prezando pelo aprimoramento dos corpos infantis, supostamente puros e frágeis, passíveis de corrupção e que, portanto, precisavam de formação e ensino permanentemente. Precisavam também serem observados, conhecidos e reconhecidos, e as escolas eram espaços ideais para garantir esse conhecimento e controle, sempre valorizando a infância sagrada e a preparação dos infantis para seguirem os “caminhos de Deus” (ARIÈS, 1986).

A aproximação entre os grandes Colégios Modernos do século XIX e a religiosidade cristã é algo ainda muito presente em muitas escolas no século XXI. Na Escola Arco-Íris, esse referencial cristão está presente nos discursos e práticas que constroem o cotidiano da instituição.

Durante o recreio, percebo que há um cartaz no corredor acerca de um grande evento cristão que acontece anualmente na Semana Santa (feriado cristão que homenageia a morte e ressurreição de Jesus Cristo). Ainda acerca da questão religiosa, é importante destacar que o prédio que é sede da escola estudada é cedido pela Igreja Católica e fica em frente a ela. Nas paredes do prédio, existem várias pinturas de anjos e santos (Notas do Diário de Campo – 27 de maio de 2019).

O que percebo na Escola Arco-Íris é ainda a pressuposição de que a infância é cristã ou deve ser conduzida pelos princípios, valores e referenciais cristãos.

Ainda durante a aula, a professora informa que João, que era o nome da criança do texto da atividade proposta pelo livro, é um nome bíblico e que as mães conhecem bem nomes bíblicos e muitas vezes usam quando

fazem oração em casa ou na Igreja; neste momento, uma criança responde e diz que a mãe nem faz oração e nem vai à Igreja (Notas do Diário de Campo – 27 de maio de 2019).

A Igreja sempre teve grande poder e controle sobre o processo de instrução dos indivíduos, impedindo inclusive que fossem além da gramática básica no processo de formação, isso durante toda a Idade Média. Até o século XIV, os estabelecimentos de ensino contavam apenas com a presença de um mestre em um espaço limitado onde se encontrava com os aprendizes. No período medieval, não havia distinção de idade entre os indivíduos na organização desses espaços educacionais, que não eram necessariamente iguais ao espaço escolar como o conhecemos na atualidade. O surgimento do espaço escolar será fundamental para a aquisição desse conhecimento acerca da infância e fundamental para a construção e consolidação dela como um objeto.

As escolas jesuítas no século XV, assim como os colégios doutrinários oratorianos, conduziram a escola medieval, que se tratava de uma sala de aula mista, à condição dos colégios modernos, espaços de ensino extremamente hierarquizados. Os colégios tornaram-se instituições complexas, não apenas voltadas ao ensino, mas à vigilância e ao enquadramento da juventude. É no século XVI que as classes são divididas por faixas de idade, indicando uma conscientização com as especificidades das fases do desenvolvimento da infância e da juventude, já indicando diferenças no interior de cada uma dessas fases (ARIÈS, 1986).

Os colégios modernos dos séculos XVII e XVIII irão gradativamente abandonar a disciplina da punição e da humilhação dos séculos anteriores, buscando despertar na infância e na juventude a responsabilidade do adulto. Nesse período, o esquadrinhamento dos aprendizes irá progressivamente separando as crianças mais jovens das mais velhas e as mais ricas das mais pobres. As meninas nesse momento ainda nem frequentavam o espaço escolar, eram preparadas para atividades do lar em casa. Quando o espaço escolar é pensado para meninas, esses espaços se desenvolvem a princípio ofertando uma formação para o aprimoramento do conhecimento dos afazeres domésticos e dos cuidados maternos (ARIÈS, 1986).

Comenius, autor da *Didática Magna*, considerado o primeiro tratado de Pedagogia escrito no século XVII, identificava a criança como menos corrompida que os adultos, reconhecendo o papel dos pais como educadores que deveriam a todo instante evitar que elas se contaminassem moralmente. Comenius era defensor de uma Pedagogia fortemente atrelada aos preceitos religiosos e entendia a educação como uma preparação para a vida eterna. Esse modelo de educação tinha como princípios para o aprendiz: conhecer-se, governar-se e dirigir-se para Deus (COMENIUS, 2002).

Refletindo os aspectos da Reforma Moral que se propagou pelos estabelecimentos de ensino no século XVII, o modelo pedagógico proposto por Comenius defendia a reforma dos espaços escolares, que deveriam estar mais direcionados às necessidades infantis, com salas de aula bem distribuídas e arejadas, para que assim fosse um espaço atrativo e adaptado à melhor forma de ensino. Afirmava que a educação não deveria ser ruim, penosa ou violenta, pois a partir dela constituir-se-ia um sujeito moral e virtuoso. Defendia que os jovens deveriam ser formados para serem homens prudentes, justos, fortes, temperantes, virtuosos e perseverantes no trabalho.

De acordo com Corazza (2000), os colégios, estruturados a partir do século XVIII, também se consolidaram como estabelecimentos panópticos de controle e observação, mas principalmente de exame e produção de controle disciplinar, corpos submetidos à correção e ao aprimoramento, corpos dóceis, corpos úteis.

Jean-Jaques Rousseau, em sua obra *O Emílio*, do século XVIII, apresenta um método de educação que marca a concepção de construção dos indivíduos da Modernidade. Trata-se de um importante tratado acerca dos cuidados com a infância, dividindo a infância em fases e destacando a importância de observação e acompanhamento do infantil, desde o nascimento até a fase adulta (ROUSSEAU, 1995).

Segundo o pensamento de Rousseau, seria necessário empreender uma educação que conduzisse ao bom senso. Defendia a importância de que a criança, que mais tarde seria o adulto, preservasse a todo tempo o amor a si próprio primeiramente, e que isso lhe seria útil na condução dos seus atos e a faria mais responsável por si, capaz de empreender o autogoverno, sendo justa, virtuosa e boa. Entendendo que o sujeito nasce bom e é corrompido pelo meio, o papel do preceptor, o condutor do infantil até a sua vida adulta, seria evitar que esse indivíduo fosse corrompido, possibilitando que o aprendiz compreendesse as diversas lições cotidianas e que esse aprendizado fosse construindo o bom senso necessário à tomada de decisões do homem adulto (ROUSSEAU, 1995).

A Pedagogia enquanto disciplina surge em defesa da Educação Infantil, entendendo esta fase como fundamental para a preparação do futuro adulto, interessada não só na estruturação das habilidades cognitivas, mas principalmente na formação moral dos indivíduos. No século XVIII, Johann Heinrich Pestalozzi defendia a importância da escola como espaço de conhecimento e propagação do saber, espaço de observação do comportamento infantil para que as técnicas de ensino fossem aprimoradas. Proclamava ainda o direito universal da educação para todos, ricos e pobres, meninos e meninas, e por isso foi considerado mentor da escola popular. Valorizava em sua epístola os princípios religiosos no processo de formação do

sujeito, acreditava na formação do homem moral que seguiria os preceitos de Deus na vida adulta e enfatizava a importância do pai, mas principalmente da mãe, desde os primeiros anos de vida, na garantia de cuidados que auxiliam na formação do bebê (PESTALOZZI, 2006).

As concepções Iluministas se perpetuam nos discursos das pedagogas da Escola Arco-Íris. De acordo com as professoras, a formação infantil se desenvolve nesse processo de compreender as manifestações emocionais, cognitivas e comportamentais das crianças e conduzi-las sempre a partir disso. Essa condução se apresenta a partir do caráter técnico-científico que é atribuído a essas professoras, o que supostamente estaria acima de valores morais e religiosos na condução do seu fazer diário. Entretanto, evidenciamos o quanto a compreensão do saber pedagógico emerge em meio a valores morais de ordem cristã.

O nome já diz, né? Cuidadora social, e a cuidadora é para cuidar das crianças, então foi uma nova etapa para mim, uma nova fase, porque eu fui ver assim as crianças, eu tinha que cuidar mesmo, observando a limpeza deles, né? Tudo isso conversando com eles. Tem que cortar a unha, dar banho, ajudar nas refeições e orientar, a gente acompanha quando eles trazem lição de casa... Cuidadora cuida também orientando, é educação, né? A educação como um todo. A gente é como se fosse, como se fosse uma mãe assim, só que na escola, né? E eles se apegam à gente também, eles são muito carentes. Quando a gente percebe eles com problemas, a gente faz brincadeiras e coloca eles no meio, não deixa nunca eles sozinhos no canto, entendeu? Quando a gente percebe algo desse tipo, a gente *traz eles* para pertinho dos outros, para poder interagir, né? Quem tem mais contato com as mães é a professora e a direção, mas quando a gente percebe alguma coisa diferente a gente fala pra professora, e aí a professora toma as providências junto com a direção (Recorte de Entrevista, Cinza, 2021).

A compreensão cristã acerca da maternidade é proposta como caminho indispensável num processo de formação e cuidado que já começa desde os primeiros anos de vida do bebê, seguindo, assim, princípios que segundo a Pedagogia Moderna são indispensáveis para a formação do sujeito no processo da Educação Infantil. Em entrevista com as professoras e educadoras da Escola Arco-Íris, quando as questionava sobre o que consideravam o papel do Ensino Infantil, o que elas mais respondiam é que era formar o indivíduo para a vida e que essa formação era tão ou mais importante que o conteúdo didático.

Tendo essa compreensão, os alunos tendo segurança que eles são crianças, mas são muito inteligentes, muito espertos, eles pegam qualquer coisa, entendeu? E ele tendo essa segurança em você, o conteúdo é muito mais fácil para eles, entendeu? Eles adquirem o conhecimento mais fácil, se eles conseguirem entender a sua fala e você conseguir entender a deles, porque é uma troca de experiência, eles trazem para mim e eu devolvo, eles me trazem algumas coisas e eu devolvo outras coisas para eles, não é? É uma troca que

nós temos em sala de aula, nenhum professor deve ser aquele “dono da razão”, “só eu que sei”. O professor vai estar dentro da sala de aula sabendo que vai ter troca, ele não vai ser o dono da sabedoria o tempo todo. Ele vai ter o conhecimento dele que os alunos não têm, né? Mas os alunos trazem o conhecimento deles para a gente (Recorte de Entrevista, Vermelha, 2021).

Essas concepções de troca, de conhecer melhor o que a criança sente e como ela está são aspectos que compõem os alicerces da Pedagogia Moderna. Uma educação que está supostamente interessada em atrair o interesse da criança, conhecer suas necessidades e dificuldades. Trata-se de conhecer para corrigir, aprimorar e assim formar esse adulto “melhor”. Porém o que se pretende é formar o adulto de um modo adequado ao sistema político e econômico vigente, tudo isso caracterizado por uma condução lúdica, afetuosa e com características de cuidado e responsabilização, similares à noção de cuidado materno que também se produzia naquele momento a partir da constituição biopolítica da família nuclear moderna, como veremos adiante.

É assim, a gente tem que ver os alunos, mostrar a eles a importância deles, a importância deles para a família deles, para a gente, para os coleguinhas e trabalhar o emocional, o raciocínio, a memória, o cognitivo, né? E a gente tem que ser firme ali com ele e mostrar para ele a realidade, que tem muita coisa na vida, eles vão se deparar com muitas coisas, até dentro de casa mesmo, e eles trazem para a gente porque um dia vem triste, um dia violento, um dia vem sem querer fazer nada, sem querer brincar, eles são muito transparentes, a gente tem que ter sabedoria, mesmo que a gente não entenda como (Recorte de Entrevista, Vermelha, 2021).

Segundo Pestalozzi, a criança seria conduzida à fé pelo amor, sendo agente e ser pensante no processo educacional, explorando os sentidos, a potência física e intelectual para atingir a liberdade e a autonomia. No que se refere à condição do sujeito livre, ele defenderá que o sujeito livre é aquele que respeita e segue as normas socialmente estabelecidas. O sujeito bem formado tenderá aos seus princípios naturais de virtude e obediência civil.

A criança tem que ter segurança, tem que acreditar, entendeu? Nas coisas que é relatada para elas, ter confiança para seguir os ensinamentos corretos porque aí eles vão ter um futuro promissor, entendeu? (Recorte de Entrevista, Cinza, 2021).

As práticas pedagógicas, a partir do século XVII, também pregavam nas crianças o temor a si mesmas e aos demônios que tentavam sua alma, o que desencadeava nos indivíduos as sanções internas (o confessionário, a penitência, a evitação do desejo, a culpa, o trauma, o erro...). Baseavam-se na concepção de que, em função da sua dependência e de seu

desconhecimento, as crianças precisavam adquirir conhecimento, como bem expressa a noção do *Emílio* de Rousseau, conhecer para melhor conhecer-se e atingir a medida da razão nas decisões pessoais e políticas (CORAZZA, 2000).

No século XVIII, há um aprimoramento, pois, se antes os dispositivos disciplinares visavam apenas o controle dos gestos, eles passaram então a controlar a relação do indivíduo com tais mecanismos e tornam indispensáveis os dispositivos de fazer falar, os atos de confissão. Falar para o padre, o médico, a professora, a mãe, o pai ou qualquer outra autoridade do saber, dotada de poder e técnicas para esquadramento do indivíduo a partir disso. Percebemos aqui uma articulação das tecnologias escolares, científicas, religiosas, jurídicas e morais (FOUCAULT, 1988).

Reconhecer os erros e falar de si é um mecanismo presente na contemporaneidade da Educação Infantil. Os pais e professores que muitas vezes são autoridades que operam essa escuta não necessariamente irão ter uma resposta ou uma medida a tomar diante das situações, mas elas devem ser ditas pelos estudantes, que não podem esconder nada. O importante é que esses responsáveis estejam a par de tudo que se passa com as crianças. Na Educação Infantil, ainda mais importante que delatar a criança aos pais é alimentar a necessidade de confessar todos os possíveis erros cometidos. Confessar indicaria que elas estão aprendendo o que seria o certo e o errado, significaria que elas estariam compreendendo e aptas a seguirem as normas, sendo reguladas por elas mesmas e sendo capazes de regular umas às outras.

No início do século XX, a Psicanálise e os princípios freudianos da sexualidade infantil irão fortalecer a necessidade da fala, reconhecendo e afirmando a dimensão do desejo nas crianças, que não deveria ser negada, mas, ao contrário, conhecida e cuidada com o intuito de evitar a formação traumática do adulto. Esse seria o processo de pedagogização de fato da sexualidade, regime de verdade acerca do desejo, dominado pela fala orientada a uma escuta supostamente qualificada (CORAZZA, 2000).

De acordo com Foucault (1988), a *Scientia Sexualis* é diferente de *Ares Erótica*, esta que é o segredo magistral do prazer da experiência. Na ciência, é o saber a ser confessado para a partir de então ser esquadramado. A confissão compõe todas as esferas – médica, jurídica, pedagógica, psicológica, religiosa, conjugal e familiar. A sujeição humana ou a constituição do sujeito moderno estiveram atravessadas pela confissão e pelo dever de dizermos quem somos e o que fazemos, o que escondemos e o que recordamos. O ponto da reflexão foucaultiana é o engendramento do dispositivo de sexualidade em torno do sexo para produção de verdade sobre ele, ainda que fosse para escondê-lo no último momento. Sexo objeto de verdade, não apenas como objeto de prazer, sensação ou interdição.

Contudo, o que Foucault (2003) pretende mostrar é que na Modernidade emerge um poder que funciona não pelo Direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle e se exerce de formas que extravasam o Estado e seus aparelhos. Ou seja, constrói uma analítica do poder que não toma o Direito como modelo. Empreende então uma história das relações e dos códigos entre o poder e os discursos sobre o sexo.

A partir da época clássica, há um silenciamento acerca da sexualidade infantil. Esse silêncio funciona mediante um dispositivo que determina quem pode e o que pode falar, assim como o que deve ser dito, então devemos atentar para os discursos que estão autorizados. Ou seja, os silêncios sobre o sexo das crianças não significam que se fale menos sobre a sexualidade infantil; proliferaram-se, na Modernidade, os discursos sobre as crianças e a sexualidade infantil (FOUCAULT, 1988).

A professora que estava presente e que sabia que nesta semana eu estaria na sala dela começou a descrever uma situação da turma que gostaria que eu observasse na minha pesquisa. Segundo ela, uma menina sempre adere ao que para ela (a professora) são acessórios e brinquedos de menino, pede caneca e prato azul na hora do lanche, brinca de armas de brinquedo e sempre com meninos, leva carrinhos para brincar na escola. Diz ainda que a criança sempre relata que tem duas mães e que ela não sabe se, ao referir-se às duas mães, trata-se de um casal e que ela não saberia como tratar do assunto [...] Todos os questionamentos são apresentados a mim, e, nesse momento, a professora (Azul) queria saber o que eu achava e se era normal. Começo a me perguntar se a minha pesquisa é sobre gênero ou sobre sexualidade, se essas coisas estão juntas, revelando as intersecções entre esses pontos e principalmente revelando a dificuldade, o silêncio, o suposto silêncio do que seria a sexualidade infantil, forte atravessamento presente nesta pesquisa, fico aqui pensando na escola como esse espaço de desejo e controle. Fico pensando também que esse lugar de pesquisadora-psicóloga ou psicóloga-pesquisadora cria uma certa expectativa de que eu tenho alguma verdade a dizer sobre a questão, como elas deveriam construir as suas condutas diante da questão e conduzir as condutas dos estudantes (Notas do Diário de Campo – 20 de maio de 2019).

O compartilhamento da professora é tanto para a pesquisadora quanto para a psicóloga, quase uma confissão; considerando que esse era o segundo dia que nos encontrávamos e os fatos foram descritos durante um café em uma rápida passagem minha na escola, ela falava em tom baixo e como se quisesse ser sigilosa. Identifico aqui uma preocupação em compartilhar o que ela considerava que poderia ser observado por mim quando visitasse a sua turma. Havia ainda uma confiança de que eu compreenderia o que ela falava e de que de algum modo eu poderia também sugerir alguma orientação de como proceder com as duas mães. Com esse relato, ela esperava que eu pudesse explicar o interesse da menina por objetos que para ela eram

objetos de meninos, além da curiosidade de saber se de algum modo isso estaria relacionado ao fato de a criança ter duas mães.

A racionalidade médica coloca o discurso da sexualidade supostamente distante dos discursos morais e considera a necessidade de gerir, de inserir em sintomas de utilidade os discursos sobre o sexo e assim o administrar. O problema das populações faz funcionar a polícia do sexo a serviço da governamentalidade¹⁰. Através da economia política das populações, surge uma análise das condutas sexuais. O sexo das crianças, assim como dos adultos, torna-se objeto de disputa pública entre o indivíduo e o Estado (FOUCAULT, 1988).

[...] Durante essa conversa informal, a professora (Azul) relata ainda o caso de quatro meninas que foram juntas ao banheiro e que depois disso uma delas contou à mãe que a colega quis beijar a sua boca. A professora diz: “Apesar dessas meninas terem relatado essa história do beijo entre elas, eu nunca percebi comportamentos masculinos delas, elas são bem ‘menininhas” (Notas do Diário de Campo – 20 de maio de 2019).

Esse relato da professora atravessa importantes problemáticas na discussão de gênero, sexualidade e infância e como se apresentam de modo articulado, produzindo subjetividades infantis, sexualizadas e generificadas no cotidiano da Educação Infantil, como veremos nos capítulos seguintes.

A arquitetura das escolas no século XVIII indica a preocupação e o quanto aquela realidade reconhece a sexualidade infantil e não o contrário, revelando que ela existe precoce, ativa e permanentemente, portanto é preciso pensar formas de distribuir e gerir a organização desses corpos, definindo o silêncio como estratégia, mas também proliferando lugares de saber-poder acerca da questão (FOUCAULT, 1988).

O que passou a funcionar a partir do século XVIII como forma de controle e regulação das populações e, portanto, dos indivíduos e da vida foi muito mais a norma do que as leis propriamente ditas. As leis irão, a partir de então, funcionar cada vez mais como norma, e as instituições judiciárias se integram ao contínuo de diversos aparelhos sociais e funções de saber, como a Medicina, a Psiquiatria, a Psicologia, entre outros (FOUCAULT, 1988).

¹⁰ A governamentalidade, segundo Foucault (2006), é um tipo específico de racionalidade do Estado Moderno, alicerçada em mecanismos de governos que sustentam determinadas antinomias no interior das estruturas políticas, dispositivos de segurança que justificavam a coexistência de instituições de governo que prezam pela defesa da vida e que operam a guerra até a morte. Para garantir o processo de governamentalização que incrementa a potência estatal, dois dispositivos foram citados por Foucault (2008) como estratégicos, os quais seriam a diplomacia militar e a polícia. O dispositivo de polícia foi indispensável na consolidação do objeto das populações e precursor do que mais tarde seriam os dispositivos biopolíticos que atuam no exercício de controle da vida, a exemplo da sexualidade.

[...] Tem muitas mudanças na lei, tem muitas mudanças em tudo, mas dentro da sua sala de aula, você tem na cabeça que seu aluno precisa de você primeiramente porque, quando você vai para uma Educação Infantil, você primeiro vai ser mãe, depois vai ser médica, psicóloga, por último professora, sabia? (Recorte de Entrevista, Vermelha, 2021).

Os discursos médicos adentram as instituições de ensino, instruindo o quê e quem deve falar sobre o assunto, professores, diretores e pedagogos, inclusive orientando o que deve ser silenciado, constituindo assim vasta literatura, ortopedia discursiva sobre a sexualidade infantil. Sendo assim, surgem determinadas formas de falar sobre o sexo, as quais fizeram funcionar outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e articulados em torno de um feixe de relações de poder (FOUCAULT, 1988).

Foucault (1988) afirma que o discurso sexual, unitário, da Idade Média transforma-se em uma multiplicidade discursiva a partir do século XVII, orientado por uma racionalidade moderna, efeito de uma lógica de organização populacional. A multiplicidade discursiva é dispersa, decomposta na Medicina, nos aparelhos de Justiça, na Psiquiatria, na Moral, na Psicologia e em outras tantas áreas do saber. Vivencia-se uma larga dispersão dos mecanismos inventados para fazer falar do sexo, para que se fale de si mesmo, governo de si e governo da população. No século XVIII, o que se passa acerca da sexualidade não são regimes de interdição, mas práticas discursivas e não discursivas de controle e exercícios de poder, de produção do dispositivo de sexualidade, sob o argumento de abordar a suposta obscuridade e o segredo do sexo.

Segundo Foucault (1988), essa dinâmica discursiva acerca da sexualidade no século XIX caracterizou-se também pela implantação de uma multiplicidade de discursos da perversão. Até o final do século, o controle das práticas sexuais estava centrado nos cônjuges, controlada pelo direito econômico, a pastoral cristã e a lei civil; as práticas diferentes dessas eram consideradas sodomia e a das crianças era ignorada, fixando uma linha divisória entre o lícito e o ilícito.

O crescimento das perversões não é um tema amoralizado, é produto real da interferência de certo tipo de poder sobre os corpos e seus prazeres. Não que se tenha inventado novos prazeres, mas novos jogos de poder e prazeres. Prazer e poder não se anulam, entrelaçam-se, se relacionam e se encadeiam por meio de complexos mecanismos positivos de excitação e incitação.

É na microfísica das relações de poder que se articula o dispositivo de sexualidade, como afirma Foucault (1988, p. 177):

[...] a grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação aos discursos, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encaixam-se uns aos outros segundo algumas grandes estratégias de saber poder.

Todo esse contexto apresenta que o processo de escolarização colaborou para a produção de uma racionalidade reconhecida como infância e com isso acelera a posição de individuação dos mais jovens, mas que por outro lado prolonga o desenvolvimento da infância ao moralizar o desejo e controlar a infância, disseminando a noção de que a criança precisa ser poupada do erro e precisa por isso aprender a reagir a ele. Nesse contexto, “Crescia a necessidade das crianças dominarem a si mesmas, pelo domínio da emergência histórica da sua sexualidade” (CORAZZA, 2000, p. 274).

3.1.4 A Família

A família também foi fundamental para a configuração do dispositivo de infantilidade. A criança torna-se figura central dessa aliança monogâmica, patriarcal, heteronormativa¹¹ e burguesa que se constitui na Modernidade. O pai é o provedor e a mãe é a cuidadora das crianças e da casa, responsável pela prole desde o nascimento e do seu desenvolvimento até a formação do adulto (CORAZZA, 2000).

Segundo Foucault (1988), para compreendermos em que se baseia a concepção da família nuclear burguesa heteronormativa, é preciso compreender que o casamento moderno não se sobrepôs ao dispositivo anterior de Alianças que regulamentava as relações matrimoniais desde o Regime Feudal. O casamento na época clássica organiza e aprimora o dispositivo de sexualidade, que aí se articula em outros moldes, mas ainda sobre a disposição dos mecanismos religiosos e financeiros de Alianças. Na Modernidade, quem passaria a sustentar os dispositivos de Aliança seria mesmo o dispositivo de sexualidade, a pastoral cristã irá aí impor então as armações jurídicas e psicanalíticas à sexualidade do corpo, à vida e às regras de Aliança, efetuando um processo de regulação das populações.

A formação da criança constitui-se numa articulação entre os mecanismos de governamentalidade diversos, entre eles a família e os estabelecimentos de ensino, ambos precisavam conhecer as crianças e fazer com que elas também conhecessem a si mesmas. A

¹¹ “A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade [...] a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto” (MISKOLCI, 2009, p. 156).

família era fundamental para a consolidação das práticas de controle da população, sendo responsável cada uma delas por sua autorregulação e pelo cumprimento das políticas de Estado. Os dispositivos de segurança e controle populacional do Estado atuavam sobre a vida, a regulação da natalidade, o controle de doenças, as regras de cuidados neonatais, o controle das condutas infantis, as estratégias de quarentena. De modo geral, medidas que orientavam condutas de existência e com isso regulavam a vida (FOUCAULT, 1988).

Na Escola Arco-Íris, em um evento em homenagem ao Dia dos Pais, percebo o quanto uma reunião ou palestra oferecida pela escola funciona como um mecanismo de pedagogização acerca dos papéis de pai e mãe na família. Ainda que esses discursos apresentem mudanças para esses papéis parentais se compararmos ao século XVIII, a família permanece como elo central de cuidado e responsabilidade para com os indivíduos pequenos, o que se torna complexo quando essa família não conta com a existência de um pai ou de uma mãe, ou ainda a mãe precisa sair para trabalhar, o homem não é o provedor ou a família não compartilha o mesmo lar ou mesmo trata-se de uma família de duas mães ou dois pais, crianças sem pai...

Um dos pais presentes no evento e que se apresenta era separado da mãe da criança, que era uma estudante da escola. Ele relatou dilemas de criar uma filha quando não mora com ela e não tem uma boa relação com a ex-companheira. Discutimos as dificuldades expostas por ele e como ele poderia transformar isso, outros pais e mães opinaram e relataram (confessaram) passar pelo mesmo problema. Um deles disse se sentir muito contemplado com a minha fala porque cria a filha e fica em casa enquanto a esposa trabalha fora, ele, que estava desempregado naquele momento, relatava que tinha muitas dificuldades, que a sociedade não valorizava os pais que ficam em casa para cuidar dos filhos e ainda se queixava da sobrecarga dos afazeres domésticos. Diz que sempre se sente julgado por não contribuir financeiramente com as despesas da casa e que dá muito trabalho cuidar da criança e da casa enquanto a esposa trabalha fora. Neste momento, mais uma vez, as mulheres presentes concordaram com a fala, que ressalta o quanto é cansativo e desgastante cuidar dos filhos e das tarefas domésticas (Notas do Diário de Campo – 7 de agosto de 2019).

O padrão familiar é regulado pela norma que se instaura através de interesses diversos de regulação e produção da vida, ou seja, interesses econômicos, políticos, jurídicos, religiosos, morais articulam discursos que prescrevem uma norma familiar invisível. Essa norma se apresenta como fonte reguladora de condutas dos indivíduos no cotidiano escolar, atuando não apenas sobre os estudantes, mas sobre todos que constituem a comunidade escolar.

Normativamente, espera-se que haja um indivíduo identificado como homem-masculino-provedor e uma mulher-feminina-cuidadora, das crianças e do lar que precisam viver juntos e compartilhar a responsabilidade e os cuidados da criança, garantindo-lhe saúde emocional e um bom desenvolvimento físico e mental. Há uma delimitação muito bem

estabelecida e permanentemente produzida acerca dos papéis de mãe e pai, o que se articula em torno de normas de sexualidade que regulam o gênero e a vinculação afetiva entre os membros da família, definindo os papéis para cada um e entre si.

Um processo de separação matrimonial, por exemplo, muitas vezes é entendido na Escola como algo que certamente pode desencadear uma alteração negativa no comportamento da criança, um sintoma.

No intervalo, eu fiquei conversando com uma auxiliar de turma, uma cuidadora social, que me contou sobre o caso da criança que foi mordida pelo escorpião na semana retrasada, fala que ele é muito danado e que está pior, fala também que ele fica na escola em turno integral e que foi à tarde, durante o momento do soninho, que ele foi picado, foi levado ao Pronto-Socorro mais próximo, medicado e ficou em observação. Relata que o comportamento agitado da criança está relacionado ao fato de os pais estarem em processo de separação (Notas do Diário de Campo – 7 de agosto de 2019).

Destacamos que a família é um dispositivo que articula o governo das populações e das condutas dos indivíduos em sociedade, esquadrinhando o espaço privado e escolar, bastante eficiente nos processos de moralização das condutas e de pedagogização do sexo. Atentemos para o cotidiano da escola no século XXI para observar o quanto essas formas de controle do corpo e produção de subjetividade estão presentes:

A reunião ou evento do Dia dos Pais começou às 8h40 da manhã; quando cheguei lá, a coordenadora pediu meu nome completo e as minhas titulações para fazer a apresentação no momento da minha fala. Logo identifiquei a presença de uma amiga que trabalha na Secretaria Municipal de Saúde e faria uma fala acerca das Infecções Sexualmente Transmissíveis. Por telefone, a diretora havia me dito que seria um evento com os pais em celebração ao Dia dos Pais, mas lá, quando eu cheguei, o que eu observo é que a plateia do evento era composta de poucos pais, mães, avós, tias e irmãos de todas as idades, além das professoras. Os estudantes estavam nas salas de aula com as cuidadoras. Inclusive, a outra psicóloga estava reticente porque na apresentação dela tinha muitas imagens de pênis e vagina, e ela não sabia que haveria tantas crianças. Durante a sua apresentação, ela procurou ser bem didática e ilustrava a todo tempo os cuidados preventivos necessários, assim como os tratamentos adequados para cada caso de contaminação.[...] Durante a minha fala, abordei a questão das expectativas existentes em torno da figura masculina, o quanto isso vem se transformando e as dificuldades existentes quando nos prendemos aos estereótipos (Notas do Diário de Campo – 7 de agosto de 2019).

A cena descrita nos mostra um exemplo de prática de pedagogização do sexo articulada ao controle e à disciplina dos corpos com princípios de preservação da vida, a *Scientia Sexualis*. Há aqui a produção de um ideal de pai, a definição do papel de pai na construção da família do

século XXI, mas também de mãe, de família. Supõe-se um casal heterossexual, sexualmente ativo w que precisa manter o cuidado com a exposição dos corpos na relação com o outro.

Consolida-se aí uma sociedade normalizadora, efeito de uma tecnologia de poder centrada na vida, na junção entre “corpo” e “população”. Diante desse cenário, o sexo tornou-se o alvo central de um poder que se organiza em torno da gestão da vida, através do próprio dispositivo de sexualidade. É importante destacar que o sexo é ele mesmo uma ideia complexa formada no seio do dispositivo de sexualidade, portanto efeito de diferentes estratégias de poder. O sexo foi erigido como elemento imaginário e se articula como desejável.

Ao final do século XVIII e início do século XIX, três mecanismos são importantes à tecnologia da sexualidade, a saber: a pedagogização do sexo da criança, a medicina como ciência do sexo e do corpo feminino e a economia como regime de regulação das populações. Práticas aí transformadas, mas todas herdeiras do poder cristão dos séculos antecedentes. A eugenia e a medicina das perversões são grandes novidades do dispositivo da sexualidade na segunda metade do século XIX (FOUCAULT, 1988).

Os dispositivos de sexualidade descritos acima atuam primeiramente sobre a família burguesa. É por meio do mecanismo de controle da população que as famílias proletárias foram submetidas a tais interesses, como controle de natalidade, constituição da família canônica e controle judiciário e médico das perversões. A generalização acontece no século XIX com a universalização da compreensão da sexualidade, e com isso a ideia de interdição estaria intimamente ligada à difusão dos dispositivos de sexualidade (FOUCAULT, 1988).

3.1.5 A Educação Infantil Pública e a Roda dos Expostos

Corazza (2000) afirma que os grandes colégios do século XIX são frutos dessa cultura de amparo e aprimoramento do corpo e da alma das crianças, mas também do conhecimento acerca delas e dos adultos dessas famílias. As táticas de biopoder intervêm não apenas na construção do corpo dócil, mas também no governo das famílias, adultos e crianças que têm permanentemente suas condutas avaliadas e controladas. Assim como as escolas, um importante mecanismo de governo da população e controle disciplinar foi a Roda dos Expostos. Trata-se de uma tecnologia fundamental para a constituição da infância, uma prática cultural que se molda ao longo dos séculos e terá seu auge no século XVII.

O Estado Moderno foi responsável pela organização dos espaços físicos das cidades, exercendo o controle da circulação dos corpos e, dentre estes, os corpos infantis, que eram governados mais de perto por suas famílias e paralelamente por estabelecimentos de ensino que

se estruturaram nesse período. No caso das crianças abandonadas, elas eram abrigadas em diferentes modelos de unidades de cuidado e instrução. Esses abrigos para menores, em sua maioria, eram instituições de caráter militar ou religioso, espaços disciplinares, dispositivos de esquadrinhamento dos corpos, herança de séculos anteriores de um processo iniciado com a Roda dos Expostos (CORAZZA, 2000).

Se, a princípio, a Roda dos Expostos apresentava-se como uma manobra religiosa de caridade e filantropia para o cuidado com as crianças abandonadas, que não poderiam ser criadas pelos seus pais ou por falta de condições financeiras ou por serem frutos de envolvimento proibidos, com o tempo se torna uma importante tecnologia social ou mecanismo de controle da população. A Roda consolida-se como medida de segurança entre o período Renascentista e a estruturação do Estado Moderno (CORAZZA, 2000).

As transformações dos espaços disciplinares e a necessidade de conhecimento e observação acerca das populações e dos indivíduos fizeram da Roda no século XVII um dispositivo eficiente. Originalmente funcionava com o intuito de garantir a discricção do adulto que abandonava uma criança para adoção. O mecanismo circular com o espaço para o depósito de crianças era instaurado em conventos ou outras instituições religiosas e filantrópicas.

A Roda garantia o anonimato e, ao mesmo tempo, permitia que as crianças enjeitadas não fossem abandonadas em florestas ou nas ruas e então sobrevivessem aos riscos aos quais eram expostas; assim, o depósito das crianças na Roda era uma forma de tentar mantê-las vivas. Uma vez depositada no mecanismo giratório, que era instaurado discretamente no muro das instituições que a abrigariam, a Roda girava, o responsável pelo depósito saía e uma sirene era acionada para que a criança fosse acolhida por freiras ou cuidadores presentes nesses lugares. A principal herança deixada por esse mecanismo está no momento em que a Roda gira. A criança ao passar será esquadrinhada por completo, tendo, a partir de então, o corpo exposto a todas as formas de observação. Um corpo que seria submetido a cuidados diversos para garantir a manutenção da vida (DONZELOT, 1980).

A partir do século XVII, com o crescimento populacional, os pais sabiam que ali ou nas famílias para as quais fossem encaminhadas as crianças teriam todos os cuidados mínimos necessários. O que se constrói aqui ao mesmo tempo é toda uma série de cuidados mínimos necessários com os menores, o que não existia no período medieval, e esses cuidados com a infância são parte do dispositivo de infantilidade que produz conceitos de normalidade desde então.

O Estado Moderno, portanto, distribuiu esse mecanismo por todas as regiões, revelando a importância desse governo da população e controle de condutas, nesse caso o governo da vida

em seu começo. As casas de caridade e abrigos diversos eram espaços onde os infantes eram observados, examinados e compreendidos por uma diversidade de saberes que se estruturam simultaneamente à difusão social da Roda dos Expostos (DONZELOT, 1980).

[...] Corpo que daqui para frente giraria, não só na Roda, mas também nas técnicas e táticas do governo que definiam a cada instante se ele devia ou não ser responsabilidade do Estado, se era público ou privado, se era estatal ou não. Governamentalidade de um corpo onde se encontram as técnicas de dominação exercidas sobre outros corpos e as técnicas de si mesmo, na arte de se governar adequadamente uma família e na ciência de bem Governar o Estado (CORAZZA, 2000, p. 104).

Mesmo quando o dispositivo da Roda parecia não mais tão eficiente ou dispensável, as casas de acolhimento de crianças continuaram se expandindo porque já não importava tanto como ali chegavam, mas o que ali dentro era feito com elas e as relações de saber-poder que ali cresciam.

É interessante notarmos que a escola pública de Educação Infantil é uma garantia de que muitas crianças de baixa renda poderão ter alguns direitos garantidos. Conseguir uma vaga nessas instituições é uma conquista para muitas famílias, como acontecia na Escola Arco-Íris. Considera-se que nessas escolas/creches as crianças comerão melhor, serão acompanhadas por profissionais especializados, serão alfabetizadas, terão cuidados de higiene e saúde acompanhados de perto. De modo geral, espera-se que as crianças sejam submetidas a uma rotina alimentar e de cuidados com a saúde que vão muito além dos aspectos pedagógicos.

A Escola Arco-Íris recebe crianças com menos de 1 ano de idade. Os bebês e crianças até 4 anos de idade passam o dia e têm uma rotina de alimentação, banho, sono e outros aspectos de cuidado, além das visitas frequentes das equipes de saúde e assistência social do Governo Municipal.

Aqui eu sempre digo assim, que aqui é a nossa segunda casa, eu amo aqui, eu amo trabalhar aqui, em reunião eu sempre digo isso porque, se a gente for computar, a gente passa o mesmo tempo ou mais aqui que em casa, e muitas crianças também, que a única alimentação que têm é a daqui, vão à tardinha e voltam no outro dia com a fralda que a gente colocou muitas vezes (Recortes de Entrevista, Rosa, 2021).

Essas crianças geralmente permanecem na escola até os 6 anos de idade, tempo suficiente para a equipe realizar encaminhamentos quando observa qualquer aspecto que necessite de uma avaliação mais completa por parte de outros profissionais especializados, como médicos, psicólogos, nutricionistas, psicopedagogos, entre outros.

Os encaminhamentos psicopedagógicos à equipe especializada da Secretaria de Educação, por exemplo, eram algo muito comum. Os processos de esquadramento desse corpo infantil permeiam o cotidiano da Educação Infantil, e as educadoras sentem a necessidade de compreender esses corpos. É assim, a partir das mais diferentes práticas de controle, registro e exame, que a norma se efetiva.

O surdo e mudo, ele me entendia, ele lia lábios porque ele não nasceu assim, entendeu? Ele tinha um aparelho porque tinha feito uma cirurgia e tinha colocado um aparelhinho na cabeça que ele usava o negócio como um chip, entendeu? Que fazia essa conexão. Quando ele não conseguia, ele ficava agitado, e nesse momento é que a gente tem que parar, ter calma e ir conversando para ver, né? Aí ele não terminou o ano todo comigo, não, ele foi para escola apropriada para ele porque eu conversava muito com a mãe dele, e dizia “Eu estou agoniada, e ele está sendo prejudicado”, entendeu? Então aqui a gente, eu não tenho como trabalhar bem com ele porque eu não sabia Libras para trabalhar com ele, então ou vinha alguém da escola, da prefeitura, para trabalhar comigo na sala ou então ela tinha que procurar um lugar que tivesse. Então ela foi, encontrou uma escola que ele ficava o dia todo integral, esse lugar que ela encontrou aqui mesmo em Aracaju, aí ela foi e pronto, mas os outros deu para trabalhar (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

Os processos de categorização e esquadramento vão desde aspectos motores, cognitivos, relacionais, familiares, sexuais, comportamentais, religiosos ou tantos outros. Professoras, educadoras sociais e equipe pedagógica atuam diagnosticando ou solicitando diagnósticos, recomendando comportamentos ou seguindo roteiros que garantam a compreensão desses corpos infantis, processos de categorização e exclusão os mais complexos.

[...] Eu estava mudando sempre o local dele na sala porque tudo dele era, sabe? Meio afeminado mesmo, ele tinha o jeito dele, e a criança traz, não é que a criança vai virar homem, ela nasce, era dele, entendeu? E os pais não aceitavam, a família não aceitava, eu já sabia que a família não estava aceitando porque a tia dele que trabalhava aqui foi a primeira pessoa que eu conversei, ela tinha vergonha, se ele estava dançando até embaixo, aí ela ia para bater. Aí eu disse assim: “O pai dele é seu irmão, né?” Ela disse: “É”, eu disse: “Eu quero conversar com o pai e com a mãe dele”, porque ele tirava a atenção das crianças na sala de aula, ele fazia as coisas dele, e os outros começavam a rir (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

No caso acima, percebemos como o esquadramento se dá a partir de qualquer manifestação comportamental, não só no que tange ao seu comportamento cognitivo ou às necessidades específicas, mas principalmente em suas manifestações de interesses, inclusive naquilo que se manifesta como supostamente fora do que seria visto como normal no que se refere à sexualidade e aos padrões de gênero cisheteronormativos. Demonstra, ainda, como as

professoras se sentem responsáveis por comunicar aos responsáveis para que haja uma estratégia conjunta na resolução do que lhes parecia um problema. Abordaremos o caso relatado pela professora em um capítulo seguinte mais detalhadamente.

3.2 O INFANTIL EXISTE?

A infância enquanto objeto da história se consolida à medida que os dispositivos de controle produzem a noção do ser infantil sempre em oposição à concepção do indivíduo adulto, naturalizando com isso a ideia de que haveria um certo jeito de ser adulto. O infantil seria então o adulto inacabado, o dependente, aquele que requer cuidados e salvação para chegar à condição de completude do indivíduo adulto. É nessa polarização hierarquizada que o infantil emerge e ocupará sempre uma posição de inferioridade. A marcação polarizada denota a necessidade de uma noção de completude, totalidade e universalidade que esconde os processos de subjetivação que engendram a constituição desse sujeito supostamente ideal, reflexo da produção sempre marcada pela exclusão de toda experiência que lhe escape (CORAZZA, 2000).

A figura do infantil em diversas circunstâncias será aproximada de outros personagens emergentes na Modernidade também engendrados como dependentes e submissos, a exemplo do louco, da mulher, do ancião, do doente, do primitivo, do camponês, todo aquele que, se supõe, precisa ser compreendido, observado, para assim ser rotulado. Modos de existência capturados que são compreendidos de maneira que sirvam sempre para naturalizar e normatizar uma determinada experiência do sujeito moderno (CORAZZA, 2000).

O infantil supostamente demanda, diante desse jogo binário e hierárquico, instrução, correção e orientação das condutas. Precisa ser orientado e governado, como se esse fosse o caminho natural, e é importante destacar que tais instruções conduzem ao governo de si. É assim que a vida da criança vai gradativamente sendo sujeitada a mecanismos que controlam e produzem o suposto saber acerca do infantil, é aí que se articulam o dispositivo de infância, o sequestro do corpo e a produção de subjetividade. De forma móvel, conjuntural e polimorfa em torno da noção de infância, múltiplas estratégias de controle e produção dos corpos e da alma produzem o ideal do indivíduo moderno (CORAZZA, 2000).

É desse modo que tanto os estabelecimentos de controle disciplinar (colégios, creches, abrigos, hospitais, manicômios, conventos, asilos, prisões...) quanto os discursos da religião (a sacralidade infantil, a perversão da infância, a reforma moral), as práticas jurídicas (leis, Estatuto da Criança e do Adolescente...), os saberes científicos (Medicina, Pedagogia,

Psicologia, Criminologia) e uma série de mecanismos conjuntamente, como a família, as brincadeiras, a escola, as vestes, os jogos, entre outros, articulam os dispositivos de sexualidade e a própria tecnologia social de produção de subjetividades que seria a infância.

São essas as táticas discursivas e não discursivas que consolidam estratégias de poder em torno da concepção de infância e criam o infantil. Tratamos aqui então do governo da vida e da atuação de um poder articulado e disperso, efetuando-se em relações móveis e, portanto, permanentemente em devir, sujeito a mudanças e transformações ao longo da história, efeito também de práticas de resistência permanentes (CORAZZA, 2000).

Assim, o dispositivo de infantilidade foi fundamental na constituição do sujeito da Modernidade. Produção de subjetividades por meio da objetificação de corpos dóceis, úteis, supostamente livres que assumem a identidade de sujeitos, quando na verdade estão assujeitados à dinâmica microfísica de um poder que produz, que concebe uma racionalidade da infância desde os primeiros anos de vida. Assujeitamento subjetivado que oculta a violência dos dispositivos e dos seus aparatos na condução do processo de subjetivação (CORAZZA, 2000).

Nesse panorama histórico aqui expresso, destaca-se para pensar o dispositivo da infância a importância da escola e dos processos pedagógicos de modo geral.

[...] a escola – com seus mecanismos e táticas de normalização, implantação de hábitos e rotinas, transmissão de conteúdos uniformes, horários, distribuição espacial, execuções disciplinares, operacionalização de formas determinadas de racionalidade e subjetividades, criação de interesses, necessidades, afetos e desejos – produz a infância por meio do discurso pedagógico que, no infantil e em seu desenvolvimento, encontra razões sociais, culturais, econômicas e políticas que justificam sua necessidade cultural, existência política e subsistência institucional (CORAZZA, 2000, p. 189).

É por todos os motivos anteriormente citados que, ao longo de todos esses séculos, a escola tem se apresentado como excelente estratégia no aprimoramento, na manutenção e na transformação sociais a partir da importância que teria para a condução da infância. No século XX, o processo histórico revelou uma preocupação específica em garantir o “direito à infância”, isso muito atrelado ao crescimento econômico e aos valores burgueses que reforçaram ainda mais o papel central da criança na família nuclear. A lógica de consumo e a moral impedem que as crianças sejam vistas de formas múltiplas, pois são idealizadas em comerciais e na publicidade, objetos de consumo e consumidoras que constituem um ideal imaginário. Trata-se de uma infância que se prolonga no tempo, em que a vida é cada vez mais esquadrihada e

conhecida, serializada em diversas fases, cada uma com suas características e especificidades, estando quase sempre sujeita à norma (CORAZZA, 2000).

O poder jurídico, a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia e tantos outros saberes têm muito a dizer sobre a infância, defendendo a certeza da sua existência a partir da descrição e do conhecimento acerca das suas especificidades. Mas, ao mesmo tempo, trata-se de uma infância em que exigimos um desenvolvimento cada vez mais acelerado. A criança burguesa no século XX e mesmo no XXI tem sido preparada cada vez mais para reter mais conhecimento intelectual, técnico, não se trata mais da criança que explora ou manipula elementos, mas da criança que tem informações sobre os elementos, sabe sobre ele, e isso seria muitas vezes o suficiente, pois a racionalidade superou o afeto. Constitui-se aí na figura do infantil um híbrido contraditório. Segundo Corazza (2000), um ser muito autônomo e muito dependente, que é capaz de muitas coisas, mas que requer muitos cuidados e respeito à sua dependência.

Alguns teóricos verão o avanço do conhecimento infantil como o indicativo de um possível fim da infância, em função da supervalorização da intelectualidade e do preparo técnico característicos da educação contemporânea. Em sua tese acerca dos dispositivos de educação e infantilidade, Corazza (2000) afirma que talvez o “fim-da-infância” seja apenas um enunciado atualizado de incitamento à infantilidade, promovido pelo jogo de poder e pela explosão do jogo discursivo acerca do infantil.

Daqui para frente, resta, não a análise do “resíduo infantil”, como gostaria a Psicanálise, mas o prosseguimento da tarefa analítica que buscará, ainda outra vez, visualizar e descrever o revigoramento das novas forças do dispositivo de infantilidade; por surpreendê-lo funcionando em outros dois conjuntos estratégicos, que talvez sejam as últimas trincheiras da infantilidade deste século: a pedagogização e a sexualização do corpo e da alma dos infantes (CORAZZA, 2000, p. 207).

Se, a princípio, o primeiro conjunto de forças engendradas pelo dispositivo da infância referia-se à submissão do infantil em função da sua dependência e sua falta de autonomia, o segundo, que terá seu auge no final do século XX, trata-se do aprimoramento do processo de aceleração do desenvolvimento, representando um processo de adultização da infância, efeito do conhecimento e controle sobre o infantil que foi a todo momento engendrado de modo especular, contínua e permanentemente incompleto perante o suposto sujeito adulto.

Com a entrada em cena da infância, patrocinada pela subordinação de sua identidade social individual, a colocação do infantil em discurso foi submetida a um mecanismo de crescente disseminação e implantação e a vontade de saber-poder acerca das crianças obstinou-se em constituir novas ciências e

novas instituições que dessem conta de reparar tal identidade, nascida dependente. Estabeleceu-se, por essa via, o segundo conjunto estratégico de forças que encontrou seu ponto máximo de revigoramento justamente em nosso presente: a adultização do infantil, cuja positividade propiciou instâncias de produção discursivas, produção de poder e vontade de saber acerca da verdade de uma identidade constituída ao modo especular (CORAZZA, 2000, p. 226).

A conjugação “identidade dependente” e “necessidade de adultização” engendradas pelo dispositivo da infância teve muita força de atuação no espaço escolar. Anteriormente, o discurso de produção de fragilidade pautava-se na necessidade de aprender, de disciplinar e de autogoverno dos indivíduos jovens; já nos séculos XX e XXI, é a ideia de saber demais, de aceleração do conhecimento, de “adultização do infantil” que sustenta a sua suposta fragilidade e a permanente necessidade de cuidados, proteção e mais recentemente garantia de direitos.

A pedagogização será uma prática fundamental para o governo da infância, assim como a sexualização do corpo e da alma do infantil. A combinação descontínua dos dispositivos de infantilidade e sexualidade revela, de acordo com Corazza (2000), a possibilidade da “infância sem fim”, visto que reflete a combinação entre a ciência e a moral, que se mantém pedagogizando o sexo e sexualizando a pedagogia, assim como engendrando com isso o sujeito moderno.

O dispositivo da infância foi construído na Modernidade, isolando e controlando os sujeitos em seus anos iniciais de vida a partir de práticas discursivas e não discursivas que se articulavam em torno da concepção de infância e suas demandas, construindo verdades e formas de existir direcionadas ao infantil aí simultaneamente criado. Verdades jurídicas, científicas, morais, espaciais, biológicas, psicológicas e médicas que atuaram esquadrinhando o corpo e o mantiveram como cenário, mesmo quando a estratégia era o controle da alma, daí a importância da escola e da família nesse exercício permanente de poder. Práticas pedagógicas e moralizantes que efetuam o controle da alma e dos corpos simultaneamente, controlando e regulando processos de produção de subjetividades (CORAZZA, 2000).

Desse modo, essa normalização do desejo e com isso do próprio sujeito, efetuada por meio de estratégias disciplinares e biopolíticas, está sempre na produção e afirmação da infância referendada no que o outro “adulto” lhe conduz, vê e lhe diz ser. É a partir do olhar, da linguagem, da cultura do adulto que a criança constrói o seu universo simbólico, atravessado por instituições, leis, normas, objetos, enfim, práticas culturais as mais diversas que vão afirmando a sua condição de infantil, portanto supostamente dependente, necessitado de instrução, passível de ser facilmente corrompido, apesar de puro e guiado para o seu

autogoverno. O infantil existe para consolidar a posição do indivíduo adulto em sua condição de totalidade, completude, unidade e normalidade.

Entretanto, se aqui tratamos de um poder relacional na constituição dos dispositivos em análise, estamos a todo tempo considerando também que esses exercícios de poder se articulam em meio a práticas de resistência. Sendo assim, o infantil existe também a partir de como se dá a produção da infância, então seremos também capazes de compreender a invenção da infância naquilo que vai de encontro à norma ou está para além dela. Na análise dos processos de subjetivação produzidos pelas diferentes linhas, também se produzem as linhas fuga, e é aí que se articulam outras tantas infâncias, se inventando e (re)existindo no cotidiano da Escola Arco-Íris.

3.3 O INFANTIL (RE)EXISTE

Para compreendermos o processo de construção da infância em sua resistência, destacamos as premissas estabelecidas por Foucault (1988) na consideração dos dispositivos de poder, a saber, primeiramente, que o poder é onipresente não porque fortemente centralizado, mas porque se produz em todas as relações entre um ponto e outro e, deste modo, o poder não é algo que se adquire, poder é algo que se exerce e se produz em inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. É entender que as relações de poder são estabelecidas em meio a um campo de forças que constituem configurações micro e macropolíticas e que o poder se concretiza em relações intencionais, porém não subjetivas. Por fim, compreender a premissa de que onde há poder há resistência e que esta, assim como o próprio exercício do poder, se apresenta de modo pulverizado.

O poder não se exerce a partir de uma grande estratégia global composta por táticas em cadeia e nem ao contrário, mas nas diferentes e heterogêneas táticas locais dos jogos de poder. Elas são imprescindíveis para as transformações macro, entre elas nenhuma descontinuidade e nenhuma homogeneidade. A norma se configura em meio a esses jogos, mais eficiente porque se estabelece em meio à dinâmica dos jogos de verdades que configuram a dinâmica desses dispositivos. A eficiência da norma também reside no fato de que não tratamos aqui de um poder que proíbe, mas que cria modos de existir, que gera a vida, um biopoder. Os modos de subjetivação efeitos da dinâmica dos dispositivos se estabelecem também em meio a estratégias de resistências, de uma vida que não se dobra sem inventar novas formas de ser.

Ali onde eu estava, sentada numa cadeira igual à deles e compartilhando a mesa, uma vez que estávamos sentados em círculos, conseguia visualizar a diferença de ritmos e temperamentos entre as crianças,

a palavra diferença era excelente para descrever daquela perspectiva que eu os acompanhava, nem mesmo quando fui aluna pude vislumbrar o quanto um grupo de estudantes dentro de uma sala de aula é tão diferente (Notas do Diário de Campo – 13 de maio de 2019).

É quando nos permitimos experimentar a força da diferença que resiste que encontramos outros devires infantis, múltiplas formas de existir. Identificamos aqui que, se a infância se inventa na literatura, nas brincadeiras, na organização familiar, na rotina de cuidados, nos trajés e em outras tantas lógicas disciplinares e biopolíticas que aqui apresentamos, ela também se configura nos exercícios de resistência que constituem a dinâmica dos dispositivos de poder. Assim, múltiplas infâncias são construídas quando de algum modo, em meio a esses dispositivos, surgem novas expressões que escapam ao previsto, linhas de fuga.

A infância também se inventa no quadril do menino que rebola, nos traços do caderno do estudante que não escreve de modo legível, na força e raiva do menino que quer virar a mesa em cima dos colegas, na curiosidade das crianças que querem conhecer e explorar seus corpos (boca, mãos, bunda...). Há infância nos laços de amizade, sorrisos e abraços entre dois amigos, na corrida em bando na hora do recreio, no menino que brinca com as bonecas e na menina que traz seus carrinhos de casa porque adora brincar de carrinhos. O objeto da infância e a personagem do infantil surgem em meio a jogos de um poder microfísico, diferencial e onipresente.

Quando identificamos toda a disciplina do cotidiano escolar e como ela se impõe sobre os corpos de educadores e alunos, passamos a identificar as diversas formas de expressão que lhe escapam, como, por exemplo, a raiva e a agressividade.

Durante uma hora e meia em que estive com as crianças em sala de aula, duas delas estavam em conflito com uma terceira e diziam que não eram amigas dela e davam língua. Um colega se incomodou com a forma como as meninas estavam tratando a outra colega e se envolveu no conflito [...] Um ponto que me chamou atenção é que, além do conflito que percebi entre as meninas que não se agrediram fisicamente, apenas verbalmente, percebi que os meninos eram muito violentos uns com os outros, empurrando, usando o lápis para machucar, estapeando-se, eles brigavam e se entendiam quase que ao mesmo tempo (Notas do Diário de Campo – 13 de maio de 2019).

Os conflitos existentes entre as crianças no cotidiano chamavam minha atenção. Eles entravam em desacordo por conta dos materiais escolares e brinquedos e também porque um fazia cara feia para o outro ou porque um empurrava o outro etc. A competição infantil é explícita. A vontade de ser mais alguma coisa que o outro não é motivo de vergonha. Eles apostam em seus protagonismos sem medos.

[...] ele escolheu ser o Hulk na brincadeira em que cada criança seria um super-herói, “É porque eu quero ser o mais forte da mesa”, disse ele, e, para demonstrar o quanto era forte, queria levantar e arremessar a mesa nos outros (Notas do Diário de Campo – 30 de setembro de 2019).

Eles se agrediram em alguns momentos, verbalmente ou mesmo fisicamente com lápis, com empurrões, das formas mais diversas, mas as professoras pouco reagiam, pareciam ignorar ou estavam acostumadas, e, quando às vezes se aproximavam, as crianças paravam. Pergunto-me como seria se brigássemos nas salas da aula da universidade, nos empurrássemos quando chateados, nos apresentássemos heróis e heroínas, tentando demonstrar aos outros nossos dons.

[...] em um determinado momento esperando o lanche, um estudante jogou pedacinhos de papel numa colega, e depois todos os outros estudantes jogaram pedacinhos de papel nele de volta; um tanto constrangido e raivoso, ele continuou e atacava dois colegas. A professora (Azul) só viu um tempo depois e tentou mediar o conflito (Notas do Diário de Campo – 27 de maio de 2019).

Os corpos se agitam no cotidiano da Educação Infantil e resistem em ficar parados, nem sempre obedecem e seguem a disciplina. Os corpos lutam entre si, se locomovem, se cansam, se abraçam, se empurram. A professora e os estudantes se irritam em tentar manter a rotina de tarefas, alguns estudantes tentam ainda se divertir juntos, se alegram e se abraçam.

A turma estava distribuída na sala em três grupos, em um dos grupos havia apenas meninas, percebi que havia conflitos entres elas e se agrediam fisicamente e faziam sem serem percebidas pela professora. A professora parecia um pouco irritada e impaciente com as crianças que não compreendiam as tarefas, havia muito ruído na turma, ela também parecia irritada com as crianças que não conseguiam ficar sentadas nas cadeiras e preferiam ficar no chão em um tapete com brinquedos que havia no canto lateral da sala. Após a atividade realizada e corrigida coletivamente, dois meninos brincavam abraçados em pé e riam muito, a professora não interferiu (Notas do Diário de Campo – 27 de maio de 2019).

Os controles diários e a dificuldade de exercê-los geram desgaste e exaustão na professora e nos alunos. Eles então conversam, eles passeiam pela sala, eles brigam, eles riem, eles se abraçam, eles buscam outras formas de permanecer naquele ambiente, assim como a professora, que cansa de pedir, cansa de explicar, cansa de punir e ignora as reações dos alunos, esperando apenas dar o horário para assim liberá-los e se liberar.

No que se refere ao acompanhamento das atividades de ensino propostas pelas professoras, se diferenciava muito o ritmo de uma criança para outra, algumas compreendiam mais rápido as proposições das professoras, algumas demoravam um pouco mais, algumas não prestavam muita atenção. Além disso, as crianças também ensinavam na sala de aula, tinham opiniões e traziam conhecimentos acerca do que vivenciavam em casa com a família, viam na tv ou na internet.

[...] Peguei um livro de historinhas e comecei a contar a história de um pássaro que vivia na Amazônia, mas saiu passeando por todo o Brasil, elas ficaram atentas a cada parte da história que eu ia contando, mas de repente, quando chegamos à parte em que o pássaro passeava pelo mar, elas começaram a falar que viram no mar os estragos feitos pela mancha preta de óleo que tomou conta das praias (referiam-se ao desastre ecológico da grande mancha de óleo que afetou o litoral brasileiro identificada em 2 de setembro de 2019). Esbocei através de um desenho o mapa do Brasil, sem muitos detalhes e sem rigor técnico, e pedi para que pintassem, de acordo como imaginavam estar, eles então foram acrescentando a mancha preta e pintando de cores diversas todo o mapa (Notas do Diário de Campo – 4 de novembro de 2019).

Neste estudo, portanto, apresentamos a construção, atuação e articulação dos dispositivos de infância e sexualidade para apontar que não consideramos que exista um infantil ou apenas um único modelo de infância, mas, ao contrário, para afirmar que, se consideramos uma única infância e a naturalizamos, é mediante uma lógica de organização social instaurada desde a Modernidade e que, se aqui nos dispusemos a pensar cartograficamente as articulações do dispositivo de infância, é porque estamos falando de múltiplas experiências de infância e de ser infantil. E ainda, se aqui tratamos da experiência do devir infantil, é muito mais para identificar suas rupturas e o que nos diz sobre outras possibilidades para experiência do ser infantil. Ao desarticular o dispositivo de infância apresentamos como construímos a infância e como há uma outra infinidade de devires do ser criança.

EWA

A serpente desliza. Silêncio...

Noite, frias florestas cobertas pela névoa escondem o desabrochar de uma flor.

Não viu as pétalas brancas, a neve derramada sobre os montes?

Não sentiu o perfume das águas doces?

Visão aterrada, a espada.

Deixa-me guiá-lo, toma minhas mãos, o caule dos mistérios.

Caminhemos pelos rios até o nascer do sol Arco-íris do poente ao nascente, transparente percurso.

Da minha boca verás cair o néctar e nos meus olhos verás o momento da fecundação.

Olharás mais adiante e finalmente verás o brilho do cristal reluzente: Minha presença!

Saberás em poucos instantes que eu, EWA estive em teus devaneios enquanto tu buscavas lucidez.

(Tânia Mara Camargo)

4 CONCEITOS DE GÊNERO EM UM ARCO-ÍRIS FEMINISTA: COLORINDO E PERDENDO A LINHA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o início, o desafio desta cartografia foi estabelecer um conceito de gênero a seguir. Durante o estudo, eu percebi as diferentes compreensões desse conceito que compõem a construção dos mapas dos estudos feministas ao longo de décadas. Havia ainda contradições e confusões entre as noções de gênero, sexualidade, sexo e outros dispositivos presentes nos discursos das professoras, das crianças, dos responsáveis nos meus registros em diários de campo e no modo como eu mesma me relacionava com o estudo de tudo isso. Essa confusão entre conceitos era um indicador a ser considerado, era a evidência do quanto essas coisas não por acaso se atravessavam.

Em meu primeiro contato com as professoras da escola, me deparei com um momento significativo para repensar um dos pontos mais importantes da construção do argumento desta tese, que era exatamente explicar o que entendia por gênero, compreender o que elas compreendiam como sendo o gênero e, principalmente, perceber que estudar devires de gênero é estar atenta aos exercícios do jogo normativo atravessado pelos marcadores sociais e pela produção de subjetividades que aí se processa.

Historicamente, a proposição do conceito de gênero é efeito de uma série de estudos que já tratavam da questão das diferenças sociais e biológicas presentes na construção simbólica dos seres identificados como “homens” e “mulheres”. O estudo do conceito de gênero avança e passa a questionar o próprio binarismo feminino/masculino, social/natural e apresenta a tríade sexo/gênero/sexualidade como dispositivo de normatividade que regula a sociedade e com isso produz corpos-subjetividades.

Ainda na década de 70, no século XX, as diversas teorias sobre gênero estavam sendo produzidas e possibilitaram a construção de um campo temático chamado de Estudos Feministas. Esses estudos estavam acontecendo em diversos países do mundo. No território nacional, eles ganham mais força a partir dos anos 80 e são responsáveis por muitas transformações no exercício da militância, assim como promovem transformações importantes no pensamento e no fazer científico, explicitando o viés político da produção de conhecimento em múltiplas dimensões.

Coloca-se aqui, no meu entender, uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados,

subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram *interessadas*, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança (LOURO, 1997, p. 19).

A partir da década de 90, o próprio conceito de gênero será protagonista nos Estudos Feministas e nas lutas políticas identitárias que se fortalecem e se transformam muito a partir de então. O questionamento voltava-se claramente aos dispositivos de constituição do conceito e a articulação estabelecida entre eles e outros marcadores da diferença. O gênero aparece como uma solução/problema, uma vez que os aspectos relacionais ampliam o potencial analítico desse conceito enquanto categoria. Contudo, o gênero se mostrará uma categoria fundada em uma prerrogativa heteronormativa de produção identitária marcada por processos de produção de controle e exclusão.

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias (LOURO, 1997, p. 24).

A partir de influências epistemológicas de diversas áreas do conhecimento pós-estruturalista, principalmente a Linguística, a Antropologia, a Sociologia e a História, é que a concepção de gênero passará por uma compreensão mais relacional. Inclusive, as diferenças culturais, históricas, sexuais, étnicas e de classe serão consideradas elementos constituintes da condição de gênero, o que os movimentos feministas negro, lésbico, trans, gay e autores do Estudos Queer¹² e Pós-Coloniais¹³ já pautavam em seus posicionamentos e escritos.

Desse modo, questiona-se o sujeito universal do feminismo, refuta-se a ideia de que haveria qualquer coisa da ordem natural que represente esse suposto ser “mulher”, comum entre

¹² “Teórica e metodologicamente, os Estudos Queer surgiram do encontro entre a corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês, que problematizou concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação. Central foi o rompimento com a concepção cartesiana (ou iluminista) do sujeito como base de uma ontologia e de uma epistemologia. Ainda que haja variações entre os diversos autores, é possível afirmar que o sujeito no pós-estruturalismo é sempre encarado como provisório, circunstancial e cindido” (MISKOLCI, 2009, p. 152)

¹³ A afinidade com os Estudos Pós-Coloniais é retomada por meio da desnaturalização das narrativas de origem, das ideias de lar e nação, de modo que a diáspora deixa de ser compreendida como dispersão étnica e filiação, mas em termo de “abjeção” (MISKOLCI, 2009, p. 162).

todas as pessoas que assim se identificam ou são identificadas. O que se postula é a necessidade de os Movimentos Feministas empenharem-se em defender as diferenças e, portanto, reconhecer a dinâmica interseccional de construção do gênero sempre articulada a outros tantos marcadores sociais como raça e classe, por exemplo (LOURO, 1997).

Neste capítulo, observaremos o que as práticas e os discursos na Educação Infantil, em específico na Escola Arco-Íris, nos dizem sobre o gênero em seus processos de produção, indicando a força normativa dos padrões de gênero e os processos de produção de subjetividades. Seguimos o traçado discursivo do estudo e nos guiamos também pelas histórias e problemáticas que perpassam o conceito da categoria gênero, para com isso pensar as diferentes nuances da questão e como se apresentam na Educação Infantil.

4.1 ALINHAVANDO O GÊNERO

No cotidiano escolar, as concepções do que seria o gênero são diversas e controversas, mas assim também é a construção desse conceito. Assim, em meus estudos, eu ia percebendo nas diferentes falas os problemas de gênero e dentre eles a perspectiva binária e sexista do par menino e menina.

Cinza- Eu acho que não dá para perceber problema e nem existem questões de gênero nessa fase, não, porque eles não têm maturidade, assim, eles estão em formação e eles não têm essa necessidade. Acho que só quando estiverem maiores irão perceber se realmente está ou não de acordo com eles, com o corpo deles, eles seguem normalmente sem repressão, sem ninguém tá falando dessa experiência.

Preta- Você já teve algum problema relacionado à questão de gênero no processo de formação dos estudantes?

Cinza- Não, sempre foi uma coisa que as crianças, pelo menos pelas crianças, elas vivem tranquilamente (Recortes de Entrevista, Cinza, 2021).

Nesse recorte, identificamos o quanto a professora entende que não haveria questões problemáticas quanto à formação dos estudantes e aos atravessamentos de gênero, que as crianças vivenciam tranquilamente essas questões, sem repressão e sem ninguém controlando isso. A afirmativa “de acordo com eles, com o corpo deles” pressupõe a constatação de um sexo natural e de um gênero, que supostamente se constituiria de acordo ou não com tal sexo, e só aí, nesse momento, poderia haver algum problema, mas na infância, não. Cinza acredita que haveria algo no corpo que diria para esse sujeito quem ele é, mas isso só quando ele estiver adulto, como se a criança fosse naturalmente guiada a ser como é e fazer como faz e que houvesse uma correspondência entre o que o corpo é e o que deseja.

Ao final da década de 50, as questões dos Movimentos e Estudos Feministas estavam voltadas para a condição cultural e social da construção do ser “mulher”. A filósofa francesa Simone de Beauvoir (1960) irá afirmar que “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Essa frase emblemática é parte de sua mais famosa obra, *O Segundo Sexo*, publicada pela primeira vez em 1949. Ela enfatiza assim a construção social do ser “mulher”, refutando a condição de suposta naturalidade do gênero. A afirmação implica a concepção de que, ao contrário do sexo, o gênero se apresenta não como uma condição determinada pela natureza, mas produzida nas interações sociais, algo que não seria da ordem natural do nascimento.

É essa apreensão do gênero construído socialmente como algo que se torna que parece fundamentar a perspectiva da professora Cinza quando ela diz que poderá haver alguma questão de gênero com os estudantes apenas na vida adulta, quando identificarem alguma contradição entre o que se tornaram e o que o seu corpo está preparado para ser. Entretanto, aqui fica evidente o quanto esse “tornar-se” parece de algum modo estar submetido ao biológico, como algo que se torna naturalmente, que, se não houver interferências, todos se tornarão algo que condiz com o corpo; o que desviar dessa lógica natural já poderá ser entendido como anormal e se deve procurar desde então o motivo do desvio.

Segundo a professora Cinza, na infância a questão de gênero é tranquila, não haveria problema para a criança, porém, para a professora Branca, não seria tão tranquilo assim.

Tem que desconstruir isso de que menino só brinca de carrinho e de bola e de que menina só brinca de boneca. Desconstruir isso, né? Menino brinca de carrinho e de bola, mas pode brincar de boneca também se quiser. Menina brinca de boneca, de varrer casa, mas, se quiser brincar de carrinho, não tem problema, né? [...] O que acontece é que eles já vêm com esse pensamento porque em casa os pais já têm esse pensamento, então a gente tem que lidar com isso diretamente com a criança e indiretamente com os pais, né? Porque, se a menina chegar em casa e disser pra mãe: “Olha, a professora deixou eu brincar de carrinho”, a mãe já vem aqui na escola perguntar por que eu deixei brincar de carrinho, então é diretamente com a criança e indiretamente com os pais, né? Só assim para desconstruir isso (Recortes de Entrevista, Branca, 2021).

Para a professora Branca, os padrões de gênero precisam se diversificar dentro desse par binário, meninos podem brincar de tudo e meninas também. Contudo, as professoras não podem permitir e estimular sempre isso, nem naturalizar muito, porque teriam problemas com os pais – que não gostam de saber que seus filhos brincam de tudo. A professora aponta como sendo um problema o fato de que haveria uma expectativa dos pais quanto aos supostos papéis de gênero de seus filhos e que, se a escola for de encontro a isso, os responsáveis poderão reclamar.

Para Beauvoir (1960), pautar o “segundo sexo” é pensar nessa construção ontológica do sujeito a partir de um “outro” que lhe atribui significado e com isso atribui sentido à sua existência. Ela acusa a construção do feminino a partir de um olhar essencialmente masculino, que nega as condições e potencialidades desse ser “segundo”. Afirmar que não se nasce “mulher”, como faz a filósofa, é enfatizar os exercícios de construção aos quais esse ser estaria submetido em seus processos de socialização. Tais processos indicariam a construção social dessa desigualdade entre “homens” e “mulheres”, e isso estaria pautado em interesses políticos, sociais e econômicos. Com isso, percebemos a importância de enfatizar a construção social do gênero e denunciar os interesses e também a capacidade de transformação dessa condição inventada.

Preta- Você já viu alguma criança sofrer na escola por questões de gênero?
Branca- Sim, porque, quando a criança pega um brinquedo e o outro já fala, ele mesmo já se retrai, então não se dá nem a oportunidade de enfrentar isso, né? Se o coleguinha fala: “Olhe, você não é para usar rosa, não...”, aí ele já se retrai, se a menina, uma ou outra que ainda brinca de bola, mesmo os meninos brincando, mas ainda assim é uma ou outra que brinca (Recortes de Entrevista, Branca, 2021).

A professora Branca não só reconhece que há problemas enfrentados pelas crianças, os quais são atravessados pela questão de gênero, como identifica a participação da família e das próprias crianças como reguladora do comportamento umas das outras. Ela acena para as relações de poder que se estabelecem diante dessa questão da diferença entre meninos e meninas e o quanto isso se explicita no brincar. Essas relações são marcadas por lugares de feminino e masculino, e o poder se exerce na reiteração dessas diferenças pautadas na suposta natureza do sexo, daquilo que se nasce determinando aquilo que se torna.

Beauvoir (1960) representava com sua obra, assim como outras pensadoras feministas entre os anos 50 e 70, uma perspectiva que estaria alertando já em meados do século passado que de fato não haveria impedimentos naturais que justificassem qualquer prática social ser diferente entre homens e mulheres, como a ocupação de postos de trabalho, a produção intelectual, a independência financeira e outras.

A professora Branca defende algo parecido quando afirma que meninos e meninas deveriam poder brincar do que quisessem. O reconhecimento dessa perspectiva de gênero é que essas diferenças se constituem nos processos de relações de poder, reproduzindo práticas misóginas de exclusão e inferiorização do suposto ser feminino, categorizando de modo sexista o que seria papel desses seres identificados como “homens” e como “mulheres”.

No cotidiano da Educação Infantil, essa diferença binária pautada na natureza do sexo se apresenta de diversas maneiras, definindo lugares de “meninos” e “meninas”, desde os acessórios até roupas, tênis, cabelo, brinquedos, brincadeiras, cores, personagens, comportamento e rendimento escolar. E as professoras e os estudantes seguem reiterando essas diferenças e esses papéis mesmo quando tentam indicar que se mostram contra a desigualdade entre eles.

Vislumbrar as problemáticas de gênero denunciadas ou mesmo desconhecidas pelas professoras no cotidiano escolar expõe em certa medida a compreensão de gênero como construção social, mais ainda como uma diferença pautada em um par binário construído a partir da natureza supostamente incontestável do sexo.

Em seus primórdios, o conceito de gênero pressupõe a diferença entre o “homem” e a “mulher” e a luta pela busca de igualdade. Mas pensar nessa relação requer que retomemos a questão do poder relacional. O poder se constitui nessa relação binária e com isso fixa a diferença, ao mesmo tempo que a produz, o que trará outras acepções acerca do conceito e outras formas de analisar a dinâmica social e a função de controle e produção de subjetividades.

4.2 OS NÓS DO CONCEITO DE GÊNERO

Nessa perspectiva de questionar não só o conceito, mas os usos e abusos do termo gênero, a historiadora feminista norte-americana Joan Scott (1995) reflete acerca das condições de trabalho das mulheres operárias. A partir dessa perspectiva, o conceito de gênero será fortemente problematizado por ela. Essa problematização irá não só transformar os processos de análise acerca das relações sociais entre seres identificados como homens e mulheres, como irá indicar os aspectos políticos que atravessam as relações de poder que constituem a sociedade. Ela reconhece o gênero como um marcador social, assim como a classe e a raça.

A minha definição de gênero tem duas partes de diversos subconjuntos, que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86).

O gênero seria uma categoria de ideias e ideais de feminilidade e masculinidade que podem diferir consideravelmente em sociedades distintas e em distintos momentos históricos. Porém, para Scott (1995), apesar da distinção, muitas vezes o gênero confundia-se com a

categoria sexo, e isso fazia com que os papéis de gênero fossem encarados como tão naturais quanto os aspectos biológicos, corroborando uma posição sexista binária que velava a dominação existente, como já pontuavam outras estudiosas.

Ela questionava a utilização de um conceito descritivo de gênero e, a partir de uma análise pautada na noção de dispositivo de poder de Foucault (1988), irá propor uma concepção mais estratégica para que se pense o gênero, a saber:

Se pegarmos gênero como um guia, não simplesmente como homens e mulheres têm sido definidos em relação ao outro, mas também que visões da ordem social estão sendo contestadas, sobrepostas, resistidas e defendidas nos termos de definições masculino/feminino, chegaremos a uma nova visão sobre as diversas sociedades, culturas, histórias e políticas que queremos investigar. Gênero se torna não um guia para categorias estatísticas de identidade sexuada, mas para a interação dinâmica da imaginação, regulação e transgressão nas sociedades e culturas que estudamos. Há uma política de gênero e uma generificação da política que chama a nossa atenção – sobre a forma de um conjunto interminável sobre como, quando, onde e sob quais condições individuais, sociedades e culturas tentaram responder àquilo que não pode finalmente e definitivamente ser respondido (ou mesmo perguntado) (SCOTT, 2012, p. 347).

O gênero expressa um campo de disputas teóricas e políticas; quando passa a ser pensado para além do âmbito privado, é preciso ir mais longe e deve ser compreendido dentro de um sistema político e econômico de estruturas de poder na sociedade. O gênero é uma categoria que define e hierarquiza as diferenças biológicas e as relações sociais, um campo por meio do qual o poder se articula, uma categoria de produção de diferenças a ser analisada, uma lente na leitura das relações de poder em sociedade.

[...] eu vou argumentar que não há “uso ordinário, geralmente aceito” para gênero; ao contrário é um lugar de debate intenso. A que exatamente gênero se refere: é uma questão de mulheres, ou desigualdades, ou diferença sexual ou uma combinação destes? Como os seus usos em toda a sorte de disputas políticas e sociais influenciaram em seus significados? Parece não haver um único lugar no qual o gênero possa confortavelmente ou finalmente repousar. É justamente por isso que, estes debates são políticos. As disputas políticas que se seguem a partir da incerteza sobre gênero, levam a uma proliferação dos seus significados [...] É esta luta política que eu penso que deve comandar nossa atenção, porque gênero é a lente de percepção através da qual, nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino. Uma “análise de gênero” constitui nosso compromisso crítico com estes significados e nossa tentativa de revelar suas contradições e instabilidades (SCOTT, 2012, p. 332).

Scott (2012) contribui à medida que destaca os usos e abusos do termo e as inflexões que pressupunham a noção de gênero, reiterando de certo modo padrões e preconceitos, naturalizando posições e principalmente o quanto isso representava perspectivas de exclusão nos movimentos feministas e mesmo tornava o termo um tabu.

As questões conceituais e as dinâmicas de poder que atravessam o conceito de gênero apareceram no meu primeiro encontro enquanto pesquisadora na Escola Arco-Íris ainda durante a apresentação do projeto em uma reunião de que participei com as professoras. Uma delas reagiu negativamente ao estudo, enfatizando a sua recusa em participar por conta do tema.

[...] Neste momento, a professora (Vermelha) então disse enfaticamente: “Na minha turma, não vai trabalhar esse tema, pode vir o MEC, pode vir o que for, eu não trabalho esse tema”. Ela começou a relatar que teve um aluno que apresentava o que ela denominava de “trejeitos femininos”, que dançava muito parecido com mulheres, rebojava muito e que ela orientou a família a controlar isso, não estimular que a criança dançasse, que passassem outras atividades para aquela criança, e o pai logo depois dessa orientação tirou o filho da escola [...] Em algum momento, senti que ela (a professora) queria evitar a temática como se fosse algo arriscado e, nesse sentido, acho isso parecido na reação de todas; ao mesmo tempo que queria evitar o tema, a professora se sentiu obrigada a intervir na conduta da criança e da família. Havia então um certo medo de trabalhar com o tema de gênero e sexualidade, elas afirmavam que não tinham preparo, não tinham formação para isso e que era preciso ter. Percebo a influência dos padrões morais e religiosos, isso surgia nas falas quando pontuavam: “Isso é uma coisa da família...”, “Meu filho eu oriento assim, mas o filho dos outros é complicado.” (Notas do Diário de Campo – 6 de maio de 2019).

Nesse dia, o que se apresentava era a problemática dos usos e abusos e a compreensão expressa do conceito de gênero e da relação com outros dispositivos articulados, como, por exemplo, a noção do saber científico, dos padrões normativos de gênero, os aspectos morais, a sexualidade e o papel do professor e da família nesses processos. Claramente o gênero não é uma questão tranquila, como afirmava a professora Cinza, muito pelo contrário; segundo a professora Vermelha, era um grande problema, o qual ela queria evitar. As professoras reivindicavam a necessidade de formação porque entendiam o gênero como temática complexa, o que de fato é, uma vez que gênero articula sexualidade, ciência, moral, religião, natureza, sociedade e tudo mais.

Na segunda etapa do estudo, quando voltei à escola quase dois anos depois para fazer algumas entrevistas individualmente e com isso conversar mais sobre alguns pontos, eu pude detalhar mais o caso vivido pela professora Vermelha.

Preta- Eu me lembro que, quando eu vim fazer a pesquisa e na primeira reunião eu apresentei meu tema, você relatou o caso de um aluno que o pai chegou a tirar da escola. Em um primeiro momento, eu não entendi por que você se recusou tanto à temática, mas agora entendo que você ficou triste por tentar abordar uma questão acerca do comportamento de gênero com a família e o pai ter tirado o aluno da escola.

Vermelha- Porque eu me arrependi de ter conversado, eu, para mim, eu falando com os pais, eu ia melhorar a situação da criança, aceitação dos pais e por que eles têm que aceitar. Eles tinham que aceitar a criança porque a gente estava percebendo que era aquilo mesmo, não tinha outra, ele tinha um jeito afeminado, entendeu? E eu não queria que ele se maltratasse porque as crianças percebem e ficam chamando de viado, e eu dizia: “Meu Deus do céu” (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

As pedagogas evidenciam sua função normalizadora no espaço escolar, garantia de saber-poder. Ainda que contraditoriamente, as professoras reconhecem que pensar gênero é adentrar um campo expresso de relações de saber-poder, o que elas não percebem é o quanto cotidianamente já fazem isso. Não percebem que já estão atravessadas por questões de gênero desde a formação no curso Normal ou na graduação em Pedagogia, ou desde que nasceram – em suas histórias de vida como mulheres. Elas não conseguem compreender que reproduzem práticas e que reiteram padrões normativos de gênero na Educação Infantil.

[...] Por isso que quando você apresentou seu tema de pesquisa eu falei logo aquilo, eu disse logo: “Se for para esse assunto (gênero), não me fale”, entendeu? Por causa disso, por causa da minha fala com o pai. Esse aluno saiu da escola por causa da minha conversa com o pai, eles vinham, a família comentava, mas não aceitavam. Aí nas reuniões de família, quando a gente não fala assim direto, a gente fala: “Tenham cuidado com os seus filhos, prestem muita atenção ao comportamento dos seus filhos porque aqui na escola a gente observa muitas coisas, mas vocês que estão em casa, que são os pais e mães, têm que saber como lidar, como fazer”, entendeu? Porque é muito duro a gente chegar e enfrentar, eu não enfrento mais, foi muito difícil para mim, muito difícil (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

O gênero se apresenta como um problema para a professora Vermelha, problema a ser evitado na pesquisa, problema a ser acompanhado pelos pais e pelas professoras, problema escolar. Ela afirmava não saber como lidar com a situação de um estudante identificado como menino, mas que se interessava por objetos, brinquedos e brincadeiras e comportamentos categorizados pelas professoras, pelos alunos e pelos responsáveis como sendo de menina. Vermelha também se angustiava com a necessidade de ter de comunicar à família para que esta tomasse uma atitude com a criança, indicando que o papel dela como professora seria informar aos pais e ainda relata que propunha atividades que eram categorizadas como de meninos e que

isso deveria ser feito por ela como professora, mas também e principalmente pela família em casa.

As relações de poder em que se estrutura a categoria gênero se mostram na pesquisa assim no primeiro dia com muita força e suscitando negociações e compreensão mútuas, evidenciando o que Scott (2012, p. 337) nos aponta:

Enquanto não podemos exatamente separar nossos corpos de nós mesmos, nós podemos cogitar a ideia de que corpos não são o suficiente para providenciar uma segura definição de identidade, papéis e orientação sexual. A ideia mais radical de entendimento de gênero é sobre a concepção de várias definições de homem/mulher, masculino/feminino, na sua complexidade e instabilidade. É sobre as lutas para manter os significados no lugar (impor e fazer cumprir as normas) e lutas para resistir ou derrubá-los. É sobre os interesses que motivam essas lutas, as apostas e os apostadores. Seu alcance se estende para além das mulheres e homens, masculino e feminino chegando às grandes estruturas e processos (tal como capitalismo e nacionalismo) nos quais e pelos quais relações sociais são formadas e fronteiras políticas patrulhadas. Nesta perspectiva, gênero nos lembra que não há representação inequívoca das mulheres, que isto sempre é uma questão de política.

Identificamos gênero, educação, infância e família como tecnologias de correção e produção de corpos-subjetividades. A evasão do aluno foi para a professora uma derrota, uma perda, porque de fato o papel da escola seria também aprimorar esse corpo, capturá-lo antes de perdê-lo ou colocá-lo à margem. Esse corpo desviante que conversa comigo e meu escrito desde a minha chegada não estava mais ali, também perco em não poder viver a sua presença, mas alcanço a força do seu poder de transformação e converso com ele em todo o processo de construção destes mapas.

Ao me questionar sobre o que o aluno perdeu, me deparo com o que ele ganhava ao estar na escola. Suspeito que para ele a escola talvez também fosse abrigo, ali o quadril mexia, assim como a cintura, os cabelos e o corpo rebolante, livre em alguns instantes. Na escola, ele despertava atenções e com isso era visto, era querido pelas amigas, eles brincavam a ponto de parecer precisar de controle, construíam as brincadeiras. Essa criança perde talvez a oportunidade de aprender, de desenvolver a formação educacional regular. Perde a oportunidade de seguir a carreira escolar e posteriormente atuar em um emprego formal. Perde os vínculos com outras crianças, com as professoras, perde a visibilidade, perde o reconhecimento como estudante, como alguém que compõe também o cotidiano da Educação Infantil. Perde a possibilidade de se fazer existir, de ser múltiplo, de ser alguém a ser visto, a ser reconhecido. Os estudantes perdem um amigo, perdem a liberdade de também saber que

podem mexer seus corpos, cabelos, cabeças, brincar com quem e do que quiserem, não apenas na infância, mas por toda a vida.

A professora que perde o aluno questiona a sua decisão, perde a certeza acerca de como deve agir diante de um corpo que não se reconhece menino como ela o reconhece, perde a certeza de como disciplinar corpos infantis. Essa criança explicita o aspecto ficcional do gênero, e a comunidade escolar é convocada a questionar suas certezas, professoras, estudantes e responsáveis. As linhas se desnudam, se atravessam no cotidiano, apresentam o indizível e se perdem em múltiplos e infinitos laços.

4.3 PERDENDO A LINHA

Na radicalização da crítica acerca das diferenças, torna-se necessário postular alguns questionamentos. Quem define a diferença? Quem é o diferente? Que desigualdades se produzem e se mantêm nesse jogo discursivo? A proposta então é romper com o pretenso esquema dicotômico igualdade-diferença, atentando então para as lógicas de construção desses binários e só a partir disso tentar compreender as normas que os consolidam.

Não haveria como pensar um elemento sem pensar o outro do par, por exemplo, pensar a construção do feminino sem compreender que este é também constituído pelo masculino e, do mesmo modo, outros binários como sexo-gênero, natureza-cultura, hétero-homossexual, cis-transgênero e tantos outros. “[...] A atribuição da diferença está *sempre* implicada em relações de poder, a diferença é nomeada *a partir* de um determinado lugar que se coloca como referência” (LOURO, 1997, p. 46).

Segundo Miskolci (2009), os estudos de gênero e sexualidade, desenvolvidos após os anos 80, sofreram uma forte influência dos princípios pós-estruturalistas, em destaque: os pressupostos apresentados por Michel Foucault na obra *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* e por Jacques Derrida na obra *Gramatologia*. O primeiro rompe com a hipótese repressiva acerca da sexualidade, apresentando como esta é produzida por meio de discursos, dispositivo de sexualidade. Enquanto isso, Derrida irá apresentar os conceitos de complementaridade e a perspectiva metodológica da desconstrução.

A complementaridade é o efeito de interpretação das oposições binárias que atualiza e reforça a presença dos opostos, considerando que os significados são organizados por meio das diferenças. Desse modo, o que parece fora de um sistema de codificação estaria inserido nele e o que parece natural é histórico, por exemplo, afirmar a homossexualidade é reforçar a naturalidade e hegemonia da experiência heterossexual, ou ainda a afirmação da construção

social do gênero, no jogo binário sexo-gênero, naturaliza a condição biológica do sexo, reforçando nela uma suposta existência pré-discursiva.

Os estudos de gênero a partir da década de 90 deflagram então a importância de desconstrução da concepção binária do gênero e da polarização do feminino e do masculino. Derrida (1967 apud LOURO, 1997) apresenta, a partir de estudos da linguagem, o quanto o pensamento ocidental constitui-se por meio de dicotomias e propõe o método da desconstrução dos polos. A desconstrução é a problematização dos universais que se exerce por meio de questionamentos à suposta unidade interna de cada um dos polos que consolida.

Desconstruir é questionar as hierarquias que se estabelecem na relação entre esses polos, compondo os jogos da diferença. Na relação entre os seres identificados como homem e mulher, quem seria o diferente? Quem marca a diferença? Assim, propõe a historicização da polaridade e da hierarquia nela implícita. O processo de desconstrução é fundamental também para fazer ver em cada bloco a sua complexidade ofuscada pelo binarismo, que torna invisíveis as diferentes masculinidades e feminilidades, efeitos das relações de poder que regem o par normativo.

[...] o pensamento moderno foi e é marcado pelas dicotomias (presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia... etc). No “jogo das dicotomias” os dois pólos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento. Aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples. A proposição de *desconstrução* das dicotomias — problematizando a constituição de cada polo, que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido — pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (DERRIDA, 1967 apud LOURO, 1997, p. 35).

Ao longo do tempo, o que se destaca nessa reflexão acerca dos pares é a importância das relações de poder que os consolidam. Isso será fundamental para a compreensão do conceito de gênero enquanto categoria social e será essa perspectiva que orientará os estudos feministas nas décadas de 80 e 90 ainda no século XX e que se radicaliza com os Estudos Queer e Decoloniais no início do século XXI.

Ao final dos anos 70, a força dos movimentos reivindicatórios, como o movimento feminista, o movimento gay, o movimento lésbico e o movimento negro, questiona certezas que abalam o centro do pensamento e da organização política. Abala também as narrativas hegemônicas acerca dos sujeitos e da universalidade e unidade deles. Somado a isso, a partir da década de 90, os questionamentos dos movimentos identitários e não identitários, ou ainda as

prerrogativas das teorias Queer e Pós-Coloniais, abalaram a própria noção de centro e de margem, apresentando o quanto as relações de poder estão presentes e são responsáveis pela construção e consolidação dessas posições.

Esses movimentos políticos e correntes do pensamento contemporâneo ou pós-moderno demonstram inclusive, a partir da noção de poder relacional, o quanto o centro e a margem estabelecem uma relação de instabilidade e que para manterem suas posições são interdependentes. O centro afirma-se a partir da existência do que estaria à margem. Trata-se então de um complexo jogo de poder para compreender as diferenças. A partir disso, vislumbramos as questões de sexualidade, gênero, raça, classe e outras intersecções.

Teresa de Lauretis (1994), historiadora e psicanalista italiana, afirma que o estudo da categoria gênero requer a análise do par identitário homem-mulher, e a desconstrução dele aponta os processos de normatização e exclusão, assim como torna visíveis os devires de gênero, potencializando os mais diversos e imprevisíveis processos de subjetivação. Assim, a relação gênero e diferenças sexuais precisa ser desconstruída para ser pensada e vivida em sua potência.

A autora sugere pensar gênero assim como Foucault (1988) pensava a sexualidade, como um dispositivo ou como parte do dispositivo de sexualidade, um efeito-catalisador de diferentes tecnologias sociais que engendram objetos na história, produzindo devires de “masculinidades”, “feminilidades”, “sexualidades” e de si mesmo. Gênero nada mais seria que variações de representações e autorrepresentações, práticas discursivas que produzem diferenças sexuais.

Considerando ainda as prerrogativas apresentadas pela semioticista italiana, podemos identificar o quanto no cotidiano escolar os objetos de brincar são tecnologias de gênero, o quanto as masculinidades e feminilidades se atualizam no uso desses instrumentos, reiterando os papéis.

A pedagoga da turma (Branca) me falou ainda sobre um aluno que, segundo ela, seria um aluno que brinca muito com bonecas e que não permite que as meninas mexam nas bonecas de que ele está cuidando. Segundo a professora, ele não brinca com meninos e cuida das bonecas mais que as meninas, veste roupas, dá banho e leva para passear (Notas do Diário de Campo – 15 de julho de 2019).

Nessa fala da professora, que relatava com estranhamento o comportamento de um aluno, observamos que o papel de cuidado e de carinho com as bonecas está reservado para as meninas, assim como a corrida, o futebol, a força e os carrinhos são instrumentos do brincar masculino. Assim, seguindo a lógica da produção semiótica citada por Lauretis (1994), é

mesmo nos usos desses objetos que construímos masculinidades e feminilidades e atualizamos ou reiteramos a diferença ficcional que compõe o par binário homem-mulher.

Lauretis (1994) opera sua análise a partir de quatro importantes proposições. A primeira seria de que gênero é uma representação, o que não significa que, por ser representação, não seja real, ao contrário, gênero é um efeito e se concretiza quando essa representação imanente às construções discursivas presentes nos sistemas de Educação, no Direito, na Ciência e em outras esferas é incorporada como autorrepresentação. Gênero é tanto uma atribuição quanto uma apropriação, um conjunto de efeitos produzidos nos corpos e não um a priori destes.

Corpos que dançam e rebolam são representados como corpos femininos, corpos de meninas, corpos que reiteram a suposta naturalidade sexual que lhes é atribuída. Quando o corpo que rebola e que dança não é um corpo sexualmente identificado como feminino, ele se mostra estranho, abjeto, desviante porque contraria uma suposta natureza. Contudo, o que Lauretis (1994) compreende é que o gênero não é uma expressão da natureza, ele é efeito das tecnologias sociais; nesse exemplo, os brinquedos, assim como a dança, não refletem interesses e a natureza do indivíduo, ao contrário, essas tecnologias e seus usos produzem masculinidades e feminilidades.

Sendo assim, não se trata de brincar de boneca por ser mulher, mas ser identificada como mulher por brincar de boneca; não se trata de rebolar por ser mulher, mas de ser reconhecida como mulher por rebolar, por isso que o suposto menino não poderia brincar de boneca e o outro não poderia rebolar, e, quando um brinca e o outro rebola, eles denunciam a artificialidade da suposta natureza sexual masculina, expõem que qualquer corpo pode rebolar e cuidar, inclusive corpos identificados a priori como masculinos.

O que observamos, nessas práticas que contrariam a norma, são exercícios de resistência contra a lógica de um poder que produz os gestos, que gerencia essa construção de masculinidade e feminilidade nos corpos, atuando sobre o controle das vidas, categorizando, classificando, examinando, capturando por um lado e por outro marginalizando as práticas e os discursos que classifica como desviantes. As crianças que cuidam e rebolam resistem e ao resistirem denunciam a categoria gênero como estratégia de poder e produção de corpos e subjetividades.

Em sua segunda proposição, Lauretis (1994) afirma que a representação do gênero é o que efetiva sua própria construção, o que chama de sujeitos “en-gendrados”. A divisão sexual apresenta supostamente seres reconhecidos como femininos ou masculinos, entendendo essas como categorias mutuamente exclusivas; contudo, quando pensamos em “engendramento”, identificamos diferenças sexuais produzidas por meio de sistemas de representação, os quais

não podem ser previamente definidos e se atualizam a todo instante. Para ela, então, o gênero é efetivamente uma instância primária na ideologia, uma forma de agir sobre o sujeito através de uma força pessoal e política, tendo em vista que a construção social do gênero é produto e produtora dos processos de representação e autorrepresentação.

Sempre quando ele tava no meio das meninas, fazendo maquiagem e penteando o cabelo delas, eu deixava um pouco, depois eu dizia: “Vamos trocar de brincadeira, os meninos vêm pra cá e as meninas pra lá”, sempre ficava trocando para ver a reação dele. Eu estava mudando sempre o local dele na sala porque tudo dele era meio afeminado mesmo, ele tinha o jeito dele e a criança traz, não é que a criança vai virar homem, ela nasce (afeminada), era dele, entendeu? (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

Sendo assim, precisamos estar atentos ao que padrões estereotipados de masculino e feminino representam e produzem, destacando os processos de autorrepresentação e interpelação que eles apresentam aos sujeitos que assim se “engendram” e percebendo como as tecnologias sociais constroem gêneros e normatizam jeitos de brincar que constituem processos de subjetivação. No relato, a professora trocava a brincadeira porque pentear e maquiar não eram condizentes com o que ela esperava de um aluno, portanto ela questionava aí a natureza dele, quando na verdade ele expunha a possibilidade de qualquer um brincar de qualquer coisa.

A professora tenta regular a condição do estudante, delegando à sua natureza um problema que seria ser “afeminada”; ela afirma que é uma coisa que ele nasceu, “era dele”; aqui ele é encaminhado para a condição de desviante e submetido à necessidade de um rótulo para ser compreendido. É esse também o argumento da professora para comunicar à família que precisava explicar o que acontecia em casa e seguir uma dinâmica doméstica para o controle desse corpo.

A terceira proposição defendida por Lauretis (1994) é a de que a construção do gênero acontece permanentemente ao longo da história, e ela destaca que todas as práticas sociais são um locus potencial de produção, mudança e reprodução das relações de gênero. Existem diferentes mecanismos promovendo e implementando representações de gênero, a exemplo da política, da ciência, da educação, dos discursos institucionais, os quais têm o poder de controlar o campo de significados sociais. Contudo, é importante destacar que isso se dá também através de discursos não hegemônicos como forma de resistência, a exemplo do cinema, do teatro, das redes sociais, do próprio movimento social.

Eu não concordo com isso, não, questão de cores, eu acho que colocar isso na cabeça da criança como questão de cor é um problema. O rosa tanto pode ser

uma cor para menino quanto para menina, entendeu? Acho que isso aí são preconceitos dos nossos antepassados (Recortes de Entrevista, Rosa, 2021).

A professora Rosa, ao abordar em sua entrevista o exemplo de que meninas vestem azul e meninos vestem rosa, mesmo sem eu ter perguntado sua opinião quanto a isso, mostra o quanto a construção semiótica do gênero está também nas cores, por exemplo. Ela propõe uma ruptura desses padrões estereotipados para meninas e meninos, mas nada que vá de encontro ao reconhecimento da natureza do ser menino e ser menina. O que fundamenta seu pensamento é que há algo que define biológica ou socialmente a diferença entre o par, ou seja, ainda que a professora identifique e reconheça a potência que seria a vida se não se prendesse a modos de agir definidos para cada um dos elementos do par, ela não questionaria a naturalidade do par. Portanto, a ruptura de estereótipos também compõe processos de engendramento, uma vez que, ao vestirem azul, meninas não são necessariamente menos meninas, mas elas expõem processos de atualização e transformação da norma.

Desse modo, podemos pensar que meninas podem vestir azul sim, mas que isso nada mais seria que a atualização dos modelos de feminilidade e masculinidade, efeitos de capturas operadas pelas tecnologias sociais. O que aqui se subentende na afirmação da professora Rosa é que a natureza sexual não muda pelo uso de uma cor, mas a inversão do pensamento proposta por Lauretis (1994) nos faz perceber que não é por ser menina que se faz a escolha do rosa, é ao escolher o rosa que se faz uma menina. E ainda expõe que isso pode mudar de uma cultura para a outra e de um momento histórico para o outro. Paradoxalmente ou não, talvez possa ser que em 2021 escolher azul seja também construir processos de feminilidade porque as feminilidades são efeitos dos processos de representação e autorrepresentação, que se atualizam.

É importante aqui considerarmos as características das diferentes formas de resistência à norma, as linhas de fuga que se produzem à medida que as linhas de força se voltam contra si mesmas. Nem toda brincadeira será a todo tempo normativa, assim como nem toda dança será uma forma de produzir categorização e esquadramento dos corpos generificados; antes disso, brincar é divertido, e a produção de agenciamentos múltiplos vai além dos limites da norma.

As crianças inventam formas de existir e resistir ali nas dobras das tecnologias de gênero. Certa vez, durante uma visita à escola, a professora ao final da aula distribuiu os brinquedos, que eram poucos e as crianças já conheciam bem. Com esses brinquedos, os

pequenos expunham a potência do brincar de cuidador operada pelo coletivo, revelando a capacidade de construir brincadeiras para além da normativa de gênero.

[...] eles começavam a combinar os brinquedos, havia meninos brincando com bonecas, fazendo comidinhas, levando as “filhas” à escola. As meninas brincavam de chá, de fazer sopa e de cuidar das bonecas também, então na verdade eu observei que não era aquele menino que gostava de brincar de boneca; naquele momento, todas as crianças estavam desenvolvendo atividades lúdicas de cuidado, de fazer comida, de distribuir chá, de fazer sopa, de levar à escola, de dar remédio e outras práticas. Eram meninas e meninos utilizando das formas mais criativas os poucos brinquedos que haviam ali (Notas do Diário de Campo – 15 de julho de 2019).

E o que temos nessa brincadeira? Cuidadores, os processos de categorização de gênero são combatidos pela partilha coletiva, pelo que os corpos inventam, não há ninguém cobrando de ninguém um modo certo de brincar. As crianças simplesmente brincam, produzem suas narrativas de cuidado com os bebês, de preparar a comida, de alimentar a família, de levar os filhos à escola, de ter de dormir para trabalhar. Nesse instante, nem a professora nem as próprias crianças se impedem, ao contrário, é preciso aproveitar os poucos brinquedos que se tem naquele momento e deixar a imaginação agir.

Por fim, a quarta proposição apresentada pela historiadora (LAURETIS, 1994) é a afirmação de que a construção de gênero também se faz em sua desconstrução. Desse modo, o próprio movimento e os discursos feministas são responsáveis pela constituição do gênero quando em processo de reivindicação. Assim, os exercícios de reprodução das relações de desigualdade de gênero constituem gênero tanto quanto alguns exercícios de resistência, enfatizando, inclusive, as reflexões propostas no que se refere ao termo gênero que foram fortemente empreendidas pelo próprio movimento feminista, pensando com isso a posição e transformando as condições da concepção de gênero ao longo da História, mas que inevitavelmente naturalizavam a condição sexual.

Diante das transformações apresentadas para utilização e definição do conceito de gênero na década de 90, percebemos a forte influência da noção de poder na constituição das relações sociais e o quanto, a partir disso, pensamos a constituição do sujeito como efeito e assim também o próprio gênero, pensando o gênero como um efeito de tecnologias de poder e ao mesmo tempo um dispositivo de constituição dos sujeitos, constituição essa que se efetiva não a partir de uma operação de repressão, nem de determinação biológica ou social, mas muito mais a partir de uma dispersão do poder, um processo efetivado em uma dinâmica de multiplicidade e contradição discursiva presente nos discursos hegemônicos e nos discursos de

resistência que residem à margem, distantes do centro, mas não menos eficientes e transformadoras na sua função.

4.4 DESALINHADOS

Radicalizando a crítica ao binarismo e destacando ainda mais a potência da compreensão interseccional, a filósofa feminista norte-americana Judith Butler (2019) vai afirmar que o poder atua na construção da estrutura binária em que se pensa o gênero. Assim, questiona a própria problematização do conceito que se processa dentro dos movimentos sociais, principalmente no movimento feminista. Pergunta o que seria da categoria gênero e da suposta estabilidade do sujeito se pensássemos a partir de uma matriz que não se constituísse imersa em um discurso de lógica binária, sob a hegemonia da referência heteronormativa.

Podemos referir-nos a um “dado” sexo ou a um “dado” gênero, sem primeiro investigar como são dados o sexo e/ou o gênero e por que meios? E o que é, afinal, o “sexo”? É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais “fatos” para nós? Teria o sexo uma história? Possuiria cada sexo uma história ou histórias diferentes? Haveria uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? Seriam os fatos ostensivamente naturais de sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio constructo chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula (BUTLER, 2019, p. 27).

Assim, a filósofa constrói um discurso genealógico da categoria gênero para que possa identificar as apostas políticas que designam a origem e a causa das categorias de identidade, entendendo a construção identitária como efeito de instituições, discursos e práticas. Questiona assim a naturalidade desse feminino e destaca o caráter performativo que constrói e fixa a existência da categoria gênero.

As considerações de Butler (2019) são fundamentais para que possamos vislumbrar os atravessamentos de gênero, sexo e sexualidade, mas também de classe, raça, religião e outros marcadores que atuam nessa dinâmica de um poder que produz modos de subjetivação a partir de processos engenhosos de captura, classificando, rotulando, marginalizando, excluindo e esquadrinhando diferentes corpos em diversos contextos sociais e históricos. Aqui neste estudo, pensando em uma escola pública, no Nordeste brasileiro, com um grande número de estudantes

pretos e pobres, vislumbramos que a linha entre o preconceito e o poder de opressão moralizante é cruel na segregação desses corpos.

A proposta apresentada por Butler (2019) não seria o enfraquecimento ou a negação das identidades, como se assim fosse possível fugir do campo do poder, mas a exposição do seu caráter aprisionante, apontando, com isso, não o que as identidades revelam, como se houvesse algo a ser revelado – uma essência; ao contrário, ela tenta apontar o efeito de produção e captura produzido pelas identidades, dispositivos de controle. Seria formular no interior das estruturas constituídas uma crítica à categoria de identidade.

Propõe uma crítica radical ao feminismo, uma genealogia que revele a partir da problematização da tríade sexo/gênero/desejo as formas de opressão, exclusão e silenciamento das diversas formas de vida que se exercem, sucumbem, resistem ou são valorizadas. Faz isso repensando a construção ontológica do discurso identitário e propõe desse modo “uma política feminista que tome a construção variável da identidade como pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político” (BUTLER, 2019, p. 25).

A crítica feminista também deve compreender como a categoria “mulher”, o suposto sujeito do feminismo, é produzida, reproduzida e reduzida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais busca emancipação. Supor um universal “mulher” é desconsiderar as pluralidades e contradições das experiências múltiplas de ser “mulher”. Utilizar ainda o termo “mulheres” supondo uma universalidade não indica as pluralidades interseccionais possíveis, e fazer isso com a intenção de combater as desigualdades de gênero é defender também uma universalidade das práticas de opressão e exclusão. E é aí onde o feminismo pode fracassar, justamente na recusa em levar em conta as relações de poder que lhe são constitutivas e suas próprias reivindicações representacionais.

Diante das construções identitárias, notamos muitas vezes os atravessamentos entre sexualidade e gênero, assim como a necessidade de enquadrar os corpos para a partir de então esquadrihá-los, examinar e rotular suas experiências.

O povo diz: “Escolheu”, hoje eu ouço esse negócio, mas não é escolha, não é opção sexual. Você acha que a pessoa opta? Hoje isso, amanhã aquilo? Não, a pessoa já nasce daquele jeito. Tem várias classificações que eu nem sabia, depois com o tempo que a gente fica vendo essas coisas, fica assistindo muito debate, é que você vê, tem o trans, tem o bi, tem vários, onde você se encaixa ali, né? E eu acho que ela é trans porque ela era mulher, ela está um homem (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

No relato da professora Vermelha, há uma confusão e imbricação dessas categorias identitárias, e, mais que isso, percebemos a compreensão que ela tenta ter do que seria supostamente natural na construção identitária desses processos, tentando enquadrar o que lhe parece estranho e negando a condição desejante do que seria para ela o desvio que não se escolhe ter.

[...] Tinha um exemplo na família de meu esposo, de uma menina, ela disse para a mãe, a mãe não aceitou, ela toda bonitinha, seu cabelo grande, agora tá pelada né? [...] ela disse: “Mãe, eu não gosto de homem”, com 14 anos, a mãe disse que era um encosto, que ia passar, que era coisa de momento, que era coisa da idade e até hoje. E aí eu disse a ela: “Preste bem atenção, você lembra da sua filha pequenininha? Todo mundo dizia que você teve dois meninos? E ela pequenininha só queria brincar com as coisas de menino, que ela nunca gostou de vestido, nunca gostou de sainha?” Uma vez eu disse no aniversário dela: “Eu vou comprar uma sainha jeans”, ela não vestiu, ela não gosta, ela só gosta de short, short, short e até hoje, ela tá com 20 anos em outra cidade de outro estado. Ela foi pra lá, aí não gostou, mas tá lá, ela foi para outro lugar longe [...], mas tá um homem escrito. Ela era linda, tinha um cabelo grandão, eu perguntei à mãe: “E agora?”, ela disse: “É, tenho que me acostumar”, aí eu disse: “Não, mulher, não tem que se acostumar, não, sua filha não é doente, não, você tem que dar amor, sua filha tem que ter compreensão, tem que direcionar ela”; uma vez eu sentei ela na minha cozinha, no auge de tudo, aí eu disse: “Sente aqui, vamos conversar, eu sou sua tia, eu te amo e eu sei que seus pais estão assim, desgostosos, decepcionados pelo seu comportamento porque os pais se preocupam muito com os vizinhos” [...] “Você tem que se dar o respeito, se você não se respeitar, ninguém vai lhe respeitar, não é sua escolha, eu sei” (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

Vermelha pensava ser acolhedora com a “sobrinha”, assim como quando procurou a família do estudante, mas o que acontecia nesses encontros é que agia de modo normativo. Ela não compreendia as experiências de ambos naquilo que performatizavam, mas tentava dizer para esses corpos, supostamente desviantes, como deveriam se comportar.

Na tentativa de categorizar a criança, que não tinha mais que 5 anos de idade, acabou tendo de lidar com a saída dele da escola porque a família não gostou da abordagem que ela teve. Ela considerava a criança “afeminada” demais, entendia que a família precisava controlar e que ele tinha de diminuir sua intensidade. A criança saiu da escola porque não se encaixava ou se encaixava onde criança não poderia, onde a professora não deveria deixar, nem a família. A sobrinha mudou de cidade e não pretende voltar, pretende trilhar outra história em outro lugar. Nesse fluxo, a professora não percebe que ela definia padrões de intervenção que os excluía, posturas que os ridicularizavam, não os reconhecia em suas performances e acreditava precisar sempre de alguns ajustes, alguma contenção em seus modos de existir.

Ser um corpo infantil abjeto é uma denúncia à concepção do par supostamente natural e binário que organiza a sociedade. Assim, é preciso que essa criança seja disciplinada, corrigida em seus gestos, com isso a criança é tolhida e obrigada a reproduzir um padrão performativo que corrobore a ideia de natureza macho e fêmea, masculino e feminino, cis e hétero.

Para Butler (2019), é no discurso que o sexo se constitui, assim como o gênero, inclusive essa condição de ser uma instância supostamente pré-discursiva é algo que se engendra na lógica discursiva. Desse modo, o corpo não seria um recurso passivo em que a cultura se inscreve, como pressupõe a clássica distinção sexo-gênero; ao contrário, seria o corpo algo que se consolida por meio de aparatos culturais identitários, como os dispositivos de gênero, infância, sexualidade, raça, classe, regionalidades, nacionalidades e outros. A partir disso, podemos pensar acerca da distinção sexo/gênero, a qual sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gênero culturalmente construído.

Haverá “um” gênero que as pessoas *possuem* conforme se diz, ou é o gênero um atributo essencial do que se diz que a pessoa *é*, como implica a pergunta “Qual o seu gênero?” Quando teóricas feministas afirmam que o gênero é uma interpretação cultural do sexo, ou que o gênero é construído culturalmente, qual é o modo ou mecanismo dessa construção? [...] Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2019, p. 28-29).

Butler (2019) questiona a substancialidade do gênero e ainda apresentará esse efeito substantivo que o gênero adquire e que seria garantido a partir da performatividade, produzida e imposta pelas práticas reguladoras da coerência de gênero.

Sendo assim, o gênero é performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância e constitui a identidade que supostamente “é”. Esse ser que é alguma coisa seria produzido por meio de uma gramática discursiva que aí se efetiva através de diversos dispositivos, dentre eles o próprio gênero alicerçado na tríade sexo/gênero/desejo, que ampara o que a filósofa entende por heterossexualidade compulsória.

Empreender uma genealogia do gênero é uma tarefa que Butler (2019) opera considerando que o gênero é o efeito e não aquilo que existe por trás do feito, o “ser” fundante,

universal, a suposta “mulher” ou o suposto “homem”. É seguindo a premissa apresentada por Nietzsche, de que não haveria “ser” por trás do fazer, que o que existe para além da obra é uma ficção. A filósofa empreende um exercício genealógico de problematização do gênero e irá levantar críticas ao feminismo e apresentar novas prerrogativas de organização política interseccionais.

O gênero é 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. A genealogia política da ontologia do gênero, em sendo bem-sucedida, desconstruiria a aparência substantiva do gênero, desmembrando-a em seus atos constitutivos, e explicaria e localizaria esses atos no interior das estruturas compulsórias criadas pelas várias forças que policiam a aparência social do gênero (BUTLER, 2019, p. 69).

São as próprias performances de gênero que apresentam o que o gênero é. Os atos performativos não são resultado ou expressões de gênero, trata-se do que de fato seria o gênero, um modo de fazer que se reitera e se exerce como efeito de uma ficção reguladora identitária.

Aí eu fiquei acompanhando de longe, através da tia, a tia disse que ele não foi matriculado em escola nenhuma, o pai colocou numa banca (reforço escolar), a professora da banca não aguentou o jeito dele porque ele era meio, sabe? Era inteligente, mas não se concentrava, ele se via como mulher, era o caso dele ser trans mesmo. A tia disse: “A mãe bate, o pai bate, mas não adianta”. Aí eu disse: “Pra que isso? Não vai adiantar, quando ele estiver maiorzinho, ele vai sair de casa, entendeu? Encontrar uns amiguinhos ‘doidos’ e vai morar por aí com eles, não estudou...” (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

Em seu relato, Vermelha reconhece o quão preocupante é os pais punirem e julgarem a criança, tirarem da escola, sabe que ele pode sofrer outras violências em outros espaços, inclusive em outras escolas, e se mostra aflita com isso, considera que isso também a motivou a procurar os pais. Contudo, a professora que deixava ele brincar com bonecas e com as amigas de maquiagem e que reconhecia que ele era inteligente e precisava apenas se concentrar também se sentia impelida a obrigá-lo a brincar de carrinho, a pedir que não rebolesse, esperava que a família também se preocupasse porque ele estava rebolando e considerava que ele não podia ficar solto nem na rua e nem na escola. Afirmava que, para aquela vida jovem, mais difícil seria estar vulnerável na rua e fora da escola, e, no final das contas, ele naquele ano letivo ficou fora da escola e não sabemos o que aconteceu nos anos seguintes.

A professora Vermelha se remete inclusive ao caso de uma outra pessoa jovem, que foi seu aluno havia muitos anos atrás, para falar das consequências da evasão escolar no caso dos

estudantes trans; ela afirmava que, quando eles saem da escola e não têm suporte familiar, as coisas ficam ainda piores.

E eu fico assim, olhando as crianças, eu vejo, eu fico olhando alguns alunos que eram também assim, assim, que na palavra vulgar, assim, se depravou, que não teve alguém que desse uma linha, é assim, o respeito por você é o principal, se você pensar em me respeitar sem você se respeitar, não tem nada feito, não é isso? Você primeiro tem que se respeitar para as pessoas lhe darem respeito, né? [...] como eu tenho um aluno lá da outra escola em que eu trabalhei, eu vejo ele perdido por aí, vestido de mulher, vestido, sabe? Deu pra andar com droga, mesmo assim no meio desse povo porque não teve gente, tem que ter alguém pra dar a mão, a família tem que ter amor, ele não nasceu assim porque quis, né? Mas muitos pais aqui, se você for falar, vão lhe recriminar (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

Ela parecia saber as consequências que o preconceito e o rechaço tinham na vida dessas crianças quando não acolhidas em casa ou na escola, porém não se via como alguém que também rechaçava, reprimia e controlava. Vermelha não percebia as práticas escolares como excludentes, ela achava que a criança tinha de mudar, tinha de se ajustar. A culpa será sempre do sujeito que não se autogovernou e dos que não foram capazes de o manterem na “linha” e garantir o cumprimento da trama disciplinar e biopolítica, que se exerce no controle normativo. Não perceber a opressão escolar a impedia de perceber o potencial de transformação que a escola também poderia ter na vida desses estudantes. Portanto, não identificava que na escola poderiam vigorar outras práticas desde os primeiros anos, práticas minimamente implicadas no sentido de romper as desigualdades, os preconceitos, os padrões sexistas e a lógica binária cisheteronormativa.

Na fala da professora, ela esperava que o aluno se “respeitasse”. E o que queria dizer com isso? Ela respeitou o aluno quando conduziu suas brincadeiras, quando tentou controlar seus gestos e quando cobrou uma postura da família? Ela esperava que ele ocupasse um lugar que fosse possível dentro da norma, que não confrontasse os padrões normativos, que não expusesse o seu caráter ficcional. Para Vermelha, a criança tinha de ficar em um lugar previsto na sua condição de “menino” e ser, portanto, masculino e heterossexual. Isso mostra o quão desrespeitoso era para ela um menino feminino, “depravado”, uma afronta às regras e verdades que ela seguia. Era necessário que ele fosse educado a não usar roupas de mulher, que não perdesse a linha. Quem falhou? A escola? A família? Ele? Ela?

A norma se mostra uma ficção, uma invenção, uma tecnologia de controle, dispositivo de poder. A professora segue acreditando que essa ex-estudante, atualmente uma jovem que se traveste de mulher, é trans, e não é trans porque quer, não há desejo, apenas abjeção. Para

Vermelha, essa estudante hoje se envolve com drogas porque a família não a amou, porque a família não quis ouvir as orientações da escola. Então me pergunto: quais foram as orientações da escola nesse caso? As mesmas que fizeram com que o pai da outra criança a tirasse da escola? E, no final das contas, a escola deve ou não apresentar projetos que estejam interessados em trabalhar a questão de gênero na infância? Muitos dirão que não, que esse tema não perpassa a Educação Infantil. Contudo, o que percebemos é que a escola já se organiza em torno de normativas de gênero e sexualidade responsáveis por propagar preconceitos e exclusão.

Aí eu fui conversar, foi o último dia que eu vi o menino, depois não vi mais, o pai tirou. O pai não gostou, não gostou, eu perguntei a ele, eu disse: “Como é que ele fica? Onde é que ele fica? Como é o comportamento dele em casa?” Se ele andava na rua. Primeiro eu quis dizer assim: “Não deixe ele na rua, não deixe ele ir pra a rua porque na rua é pior, é cruel, é cruel” (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

A criança explicitava a ficção de gênero e denunciava que ela também poderia se ver feminina mesmo com 5 anos de idade. Sendo assim, essa criança passa a ser um problema na escola para a professora, para a tia dela que trabalhava lá, para os amigos de turma, para os pais, para a professora do reforço escolar. Naquele ano, ela não voltou para a escola e não sabemos se voltou algum dia e se conseguiu permanecer porque a sua existência incomoda. Essa criança poderia ser um aluno, uma aluna ou alune e o que mais acontecesse, mas não lhe foi permitido ser nada além do que um indivíduo submetido à norma.

Era como se essa criança não respeitasse o sentido da suposta natureza masculina e, mais que isso, denunciava que nisso não haveria nada de natural, assim também ao ser feminina parodiava o padrão de gênero e se tornava a mulher para que suas performances a conduziam. Tornava-se mulher porque reiterava o que se identificava como feminino, desnudava devires outros para o gênero, traçava linhas de fuga. Mostrava que a feminilidade não é expressa pela fêmea, questionava a condição macho-fêmea. O feminino é que faz um certo tipo de mulher, assim como faz outros corpos parecerem abjetos quando não lhe cabem.

Segundo Butler (2019), o gênero é uma construção social efeito da repetição de determinados modos de ser. A inversão, ou seja, a compreensão de que os efeitos são tomados como essências e pautados na suposta natureza do par feminino e masculino, não seria desinteressada, trata-se de um dispositivo de poder que produz inclusive os corpos. As cópias performáticas criam a ideia de que haveria algo original e, mais, que isso existiria como matéria no sexo e no discurso biológico da natureza.

Se os atributos e atos de gênero não são expressivos, mas performativos, então constituem efetivamente a identidade que pretensamente expressariam ou revelariam. A distinção entre expressão e performatividade é crucial. Se os atributos e atos do gênero, as várias maneiras como o corpo mostra ou produz significação cultural, são performativos, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora. O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções do sexo essencial e de masculinidade ou feminilidades verdadeiras ou permanentes também são construídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo de gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2019, p. 243-244).

Compreender os diferentes marcadores sociais e as múltiplas identidades/expressões que nos atravessam exige que sejam reconhecidas as múltiplas condições sócio-históricas que permeiam o contexto das relações de poder, compreendendo as implicações delas e os processos de produção de subjetividade e efeitos da atuação de dispositivos diversos, não substancializando os sujeitos e os compreendendo muito mais no que reiteram em seus modos de fazer, indo para além dos padrões identitários.

Butler (1999) pontua ainda que defender a ideia de que o feminismo teria como sujeito de representação universal a “mulher” e como bandeira comum a luta contra o patriarcado, iria de encontro à condição sempre política de constituição dos sujeitos, colocando o que seria esse ser “mulher” como algo da ordem biológica sexista presente em todas as culturas, o que justificaria a opressão masculina em diferentes contextos e, portanto, a necessidade de luta contra o patriarcado, este também supostamente universal. Ela irá aguçar o debate pontuando que a crítica feminista precisa estar atenta às afirmações totalizantes. Dirá, a partir disso, que o gesto colonizador não seria sempre irredutivelmente masculinista e pode operar em outras relações de poder e subordinação, como, por exemplo, nos discursos heterossexistas, racistas, classistas e universalizantes do próprio feminismo em alguns casos.

Por isso, a noção de interseccionalidade se torna tão importante na análise acerca do jogo identitário. Pensar interseccionalmente é rasgar a lógica que nos faz naturalizar a mulher, mas também o homem, a classe, a raça, a nacionalidade, a religiosidade, e pensar os efeitos deles acontecendo juntos, diferenciando os corpos e os produzindo ao mesmo tempo. No capítulo seguinte, seguiremos a pista da interseccionalidade para cartografar os devires de gênero na Escola Arco-Íris.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
a lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
há mais olhos que sono
onde lágrimas suspensas
virgulam o lapso
de nossas molhadas lembranças.

A noite não adormece
nos olhos das mulheres
vaginas abertas
retêm e expulsam a vida
donde Ainás, Nzingas, Ngambeles
e outras meninas luas
afastam delas e de nós
os nossos cálices de lágrimas.

A noite não adormecerá
jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede.

(Conceição Evaristo)

5 O ARCO-ÍRIS EM PRETO E BRANCO E A INTERSECCIONALIDADE COLORINDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, seguimos a travessia nos guiando mais uma vez por um importante dispositivo e atentando para as tecnologias de organização da sociedade que compõem o cotidiano da Educação Infantil, constituindo discursos de gênero e com isso conduzindo processos de subjetivação. Até então nos debruçamos atentos sobre os dispositivos de sexualidade, infância e a própria concepção de gênero; agora nos deparamos com a questão racial. Para tanto, não consideramos aqui a raça como uma verdade biológica, mas uma tecnologia que se apresenta como forma de organização social que segrega e produz o descarte de algumas vidas ao passo que prioriza e enaltece outras. A questão racial, em sua atuação biopolítica, compõe o cotidiano da Educação Infantil, articulando-se na sua intersecção com o gênero.

De acordo com a filósofa e feminista negra Sueli Carneiro (2011), no Brasil a branquitude é um sistema de poder fundado no contrato racial. Ainda que nem todos os brancos sejam signatários desse contrato, todos são beneficiários dele. Portanto, essa posição hierárquica de superioridade em que se encontram os brancos pode ser percebida por formulações complexas, analisando a história nacional desde a colonização ou mesmo por evidências empíricas como a prevalência da brancura nos espaços de privilégio, ascensão e poder.

Carneiro (2011) usará o conceito de biopoder definido por Foucault (2008) para nos dizer que o racismo atua nessa regência entre a vida e a morte.

Michel Foucault demonstrou que o direito de “fazer viver e deixar morrer” é uma das dimensões do poder de Soberania dos Estados modernos e que esse direito de vida e de morte “só se exerce de uma forma desequilibrada, e sempre do lado da morte”. É esse poder que permite à sociedade livrar-se de seus seres indesejáveis. Essa estratégia Michel Foucault nomeou de biopoder, que permite ao Estado decidir quem deve morrer e quem deve viver. E o racismo seria, de acordo com Foucault, um elemento essencial para fazer essa escolha. É essa política de extermínio que cada vez mais se instala no Brasil, pelo Estado, com a conivência de grande parte da sociedade (CARNEIRO, 2011, p. 134).

No Brasil, o racismo institucional compõe veladamente os princípios de Estado desde o período colonial e na atualidade. O dispositivo racial irá construir modos de extermínio da população preta e pobre que vão desde o seu aniquilamento físico até a destruição da sua identidade, da sua história, da sua dignidade e principalmente da sua humanidade, com o

propósito de garantir o privilégio e a supremacia brancos. Aqui precisamos reconhecer o binômio negritude-branquitude. É na desconstrução desse par que podemos pensar os modos de produção da diferença e os processos de exclusão.

Também sob a influência de Foucault e outros pensadores, o filósofo nigeriano Achille Mbembe (2018) irá afirmar que o racismo é uma tecnologia de poder que torna possível a função “fazer morrer” do Estado. Mbembe (2018), ao pensar o racismo em sua origem e manutenção, aponta para um poder que se exerce na máxima limítrofe no que se refere aos excluídos. Segundo ele, o que se opera no limite da vida não são as tecnologias de fazer viver e sim uma inversão radical: “fazer morrer, deixar viver”. Evidencia a existência do Estado atuando de diferentes formas na eliminação dos povos excluídos, produzindo diferentes tecnologias de morte, o que ele nomeia de necropolítica.

No Brasil, são principalmente as pessoas negras e os povos originários que estão na mira do racismo institucional que atravessa toda a máquina de Estado. A necropolítica define quem importa e quem é descartável e atua autorizando zonas de morte legalizadas no tecido social. Essa relação entre a vida e a morte durante o processo de colonização estava presente em toda a realidade destinada ao povo negro escravizado trazido da África. No processo de escravização, a população negra foi submetida à recriminação dos seus cultos, à exploração dos seus corpos para o trabalho, à violência sexual, à vivência nas senzalas, nos navios negreiros, na lavoura e na casa-grande, à rotina de açoites e a toda negação da sua condição humana. Homens, mulheres e crianças foram arrancados das suas terras e tratados como animais.

Da mesma maneira, a institucionalização do racismo confere a manutenção e atualização dessas zonas de risco onde vivem os povos negros na contemporaneidade, as favelas e periferias por todo o país, as penitenciárias, as creches e escolas públicas, os transportes coletivos precários, as zonas de prostituição, os manicômios, as urgências de saúde pública e as cracolândias. A necropolítica instaura um estado de terror, que, segundo o historiador e cientista político, é a combinação entre o biopoder, o Estado de exceção e o estado de sítio.

Considerando o nosso interesse em cartografar discursos que articulam a questão de gênero no cotidiano da Educação Infantil, percebemos ao longo do processo de pesquisa alguns marcadores sociais que se inter cruzavam. Evidenciávamos que as práticas de exclusão dos corpos desviantes, rechaçados no ambiente escolar, se produziam em meio a questões interseccionais. Desse modo, foi necessário borrar e estender os traçados desses mapas para pensar as questões raciais e como se desdobram na intersecção com o gênero diariamente na Educação Infantil.

De antemão, destacamos que o feminismo negro sempre pautou sua luta na interseccionalidade antes mesmo de ser definido tal conceito. Para essas mulheres, gênero, classe e raça, assim como outros marcadores sociais, são dimensões que acontecem juntas e constituem as diferenças e as singularidades dos múltiplos sujeitos do feminismo. Posicionam-se de modo contrário a muitas mulheres que intencionam afirmar um sujeito universal do feminismo focando apenas em suas próprias realidades. O interesse em consolidar um sujeito universal para o feminismo revela a incapacidade de certos grupos de compreenderem modos de vida que fogem ao que consideram padrão. E, para além disso, oculta os racismos e sexismos que atravessam o tecido social e tornam invisíveis as experiências de vida de uma multiplicidade de sujeitos que resistem.

Estudiosas e estudiosos ligados aos estudos lésbicos, estudos de etnia e de raça têm contribuído particularmente para a teorização e, também, para a proposição de práticas políticas e educativas atentas à diferença. Suas contribuições vêm representando uma importante oxigenação dos Estudos Feministas, implodindo suas características iniciais de uma construção teórica marcadamente conduzida por mulheres brancas, heterossexuais, urbanas e de classe média. Essas discussões também representam, é claro, desestabilização, e exigem uma capacidade de contínuo questionamento e problematização. Isso não é facilmente assimilável por aquelas/es que buscam lidar com paradigmas permanentes, ligados a uma concepção mais “dura” de ciência e que desejam operar dessa forma no campo dos Estudos Feministas (LOURO, 1997, p. 47).

O termo interseccionalidade tem sido bastante citado nas produções acadêmicas e nas bases teóricas que compõem as políticas governamentais de garantia de direitos. Segundo Crenshaw (1989), a interseccionalidade é um instrumento metodológico de análise acerca da interação dos dispositivos de poder como raça, gênero e sexualidades em seus efeitos políticos e legais. Contudo, Akotirene (2018) pontua que o termo corre sempre um risco de esvaziamento dos sentidos levantados, principalmente quando usado de forma correspondente às minorias políticas e à diversidade, seguindo padrões identitários e com isso operando exclusão e não protegendo quem precisa. Para muitos, a interseccionalidade é algo que trata de múltiplas identidades, mas esse é um equívoco na compreensão do termo.

5.1 FEMINISMO NEGRO E INTERSECCIONALIDADE

Foi a partir da perspectiva apresentada por Butler e por outros importantes estudiosos e estudiosas dos Estudos Queer na década de 1990 que se evidencia com maior ênfase a questão

interseccional e o problema da produção identitária promovida pela naturalização de certa concepção de gênero. Porém, já havia mais de um século que as feministas negras afirmavam a necessidade de romper com o ideal identitário universal do “ser mulher”, isso porque elas permaneciam excluídas das conquistas supostamente feministas e continuavam sendo cada vez mais alvo de racismo e sexismo. As mulheres negras compreendiam que não se tratava de serem alvo de exclusão por serem mulheres ou por serem negras ou por serem pobres, ou pelo efeito do somatório disso, mas pela complexa articulação entre esses marcadores de classe, raça e gênero e como eles atuam informando um ao outro.

O gênero não sendo uma instância substancial na relação com a raça, que também não se trata de um aspecto substancial, produz-se consolidando lugares de opressão diferentes para as mulheres negras daqueles problematizados pelas mulheres brancas ou pelos homens negros. A experiência de ser mulher negra refere-se a aspectos específicos dos dispositivos de controle que atuam em torno da raça e do gênero que aí se especificam e aprimoram as formas de opressão. Gênero e raça são marcadores que ainda são atravessados por outros, como classe, sexualidade, religião, regionalidades, entre outros.

Segundo a historiadora e ativista negra Angela Davis (2016), em sua emblemática obra *Mulheres, Raça e Classe*, é importante atentar para os aspectos que revelam que a raça informa o gênero, assim como a classe e vice-versa. A articulação contínua e permanente entre eles produz desigualdades de direitos e processos de exclusão. Nessa dinâmica, consolidam-se atravessamentos que têm como efeito subjetividades silenciadas quando não compreendidas em seus aspectos interseccionais. Ela denuncia que o sujeito universal do feminismo alimentava a condição de naturalidade de uma performance feminina, ocidental, branca e burguesa, enaltecendo padrões a serem reiterados e com isso silenciando outras múltiplas existências.

O feminismo negro já surgiu reivindicando a bandeira da interseccionalidade, antes mesmo de o termo ser cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw e ter se popularizado a partir de 2001 na Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância. Não se trata de resolver o problema de identidades múltiplas para a partir disso compreender o seu problema, generalizando isso em “problemas das minorias”. Trata-se de compreender que as identidades são ficcionais e que os dispositivos são dispersos e agem de modo contínuo, operando a captura e o silenciamento dos corpos possíveis.

Para compreendermos as pautas presentes na articulação das intelectuais e ativistas negras, é necessário retomarmos o histórico dessa luta desde a escravidão, a consolidação do conceito de interseccionalidade.

5.1.1 Histórias de um Feminismo Negro

A historiadora Angela Davis (2016) nos apresenta o quanto a organização do Movimento de Mulheres nos Estados Unidos está relacionada à própria luta abolicionista. A luta pela libertação abolicionista foi encabeçada pela resistência dos povos escravizados, dos intelectuais do norte dos Estados Unidos, mas também por muitas mulheres que reconheciam nesses espaços políticos a possibilidade de se posicionarem contra a violência e a opressão empregadas pelos supremacistas brancos. Muitas mulheres entendiam que jamais alcançariam a independência feminina numa sociedade exploratória escravagista.

Essas primeiras manifestações de organização feminina, ainda que emergentes em meio ao movimento abolicionista, não consideravam a realidade vivenciada pelas mulheres negras e nem pelas mulheres operárias, tendo como referência apenas as mulheres brancas burguesas, que se percebiam ociosas e oprimidas em sua liberdade de intervenção e representação política. Contudo, destacamos que, ainda que as mulheres operárias e negras já lutassem por seus direitos décadas antes das mulheres burguesas, suas lutas até então não eram compreendidas como lutas feministas, uma vez que estas também não representavam o interesse da classe dominante. Em 1828, as mulheres operárias representavam a maior parte da mão de obra da indústria americana e já se organizavam em greves e protestos contra a exploração das mulheres (DAVIS, 2016).

É de modo excludente e racista que o movimento feminista norte-americano pelo direito das mulheres irá defender o sufrágio universal na Convenção de Seneca Falls em 1848, sem contar com a presença de nenhuma mulher negra, estas que já vinham há mais de séculos combatendo e resistindo à supremacia branca masculina. É só na Convenção de Akron, em Ohio, 1851, que Sojourner Truth afirma a ideia de que negar o direito ao voto feminino em função da suposta fragilidade e da necessidade feminina de apoio masculino é algo falso.

Sojourner Truth era uma abolicionista negra que havia conquistado sua liberdade do processo de escravização em 1851 e já exaltava a diferença da experiência de ser uma mulher negra em uma sociedade racista e o quanto não se sentia representada pela ideia do que seria supostamente ser uma “mulher”:

[...] Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para o meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros, e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou eu uma mulher? Consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e aguentei as chicotadas! Não sou eu uma mulher? Pari cinco filhos, e a maioria

deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou eu uma mulher? (apud RIBEIRO, 2018, p. 52).

É quando afirma que enquanto escrava nunca foi considerada frágil ou dependente da proteção masculina que denuncia o padrão de mulher estabelecido, “Não seria eu uma mulher?”. Segue lançando por terra o argumento masculino de que a mulher seria o sexo frágil e ainda rebate o argumento religioso de que a mulher não teria os mesmos direitos que os homens, uma vez que Cristo não era mulher. Sojourner, em seu discurso eloquente, irá questionar de onde teria vindo Cristo senão de uma mulher.

Quando essa mulher negra se levantou para falar, sua resposta aos defensores da supremacia masculina também trazia uma profunda lição para as mulheres brancas. Ao repetir sua pergunta, “Não sou eu uma mulher?”, nada menos do que quatro vezes, ela expunha o viés de classe e o racismo do novo movimento de mulheres (DAVIS, 2016, p. 73).

Uma questão que reflete ainda mais a contradição da emergência do movimento de direito das mulheres burguesas em meio ao movimento antiescravagista acontece ao final da Guerra Civil entre o Norte e o Sul, quando o Partido Republicano, fortalecido da guerra e em expansão no Sul, passa a defender o direito ao voto dos homens negros, visto que tinha interesses econômicos na região e precisava dos votos dos homens negros do Sul para se eleger. Em função dessa defesa pelo direito ao voto dos homens negros, muitos líderes republicanos ou antiescravagistas que antes defendiam o sufrágio feminino entendem a necessidade de adiar a defesa da causa feminista. As sufragistas então se dividem, e a maioria delas passa a ver a conquista dos direitos dos homens negros como uma derrota e se recusa a adquirir seu direito de votar depois dos homens negros, que são considerados inferiores para algumas delas e verdadeiros inimigos por serem homens e negros, o que para elas torna ainda mais inaceitável o adiamento das pautas delas em função desse grupo. Expressam todo seu racismo e sua recusa em abrir mão dos privilégios supremacistas de que desfrutavam enquanto brancas, ainda que mulheres (DAVIS, 2016).

Isso evidenciava que esse movimento pouco esteve preocupado com o extermínio e as atrocidades vividos pelo povo negro escravizado. As mulheres negras que participavam do Movimento Feminista se afastaram desse posicionamento e apoiaram o direito ao voto dos homens negros e reconheceram mais uma vez sua exclusão interseccional na construção feminista, uma vez que não foram ouvidas. Elas então se reuniram em sua primeira Conferência Nacional nos Estados Unidos no ano de 1895 e desde então tiveram como bandeira de luta a

defesa da sobrevivência do povo negro, tornando visíveis os processos de exclusão e silenciamento das mulheres negras (DAVIS, 2016).

É importante destacar que algumas dessas mulheres que lideravam o movimento de mulheres negras eram intelectualizadas e tinham boas condições financeiras, mas, ainda assim, eram alvo do racismo da sociedade supremacista branca que governava o país. Essas mulheres reunidas tinham o compromisso com a mudança e emancipação efetiva da população negra do país e, em específico, das mulheres que não tiveram oportunidade de estudar, que trabalhavam em serviços domésticos, que não conseguiam trabalhar pela falta de oferta de vagas e que de modo geral eram alvo da violência e do abandono social (DAVIS, 2016).

Inicialmente, o Movimento Feminista na luta pelo sufrágio era comandado pelas mulheres ricas e burguesas, as operárias irão se organizar a partir do século XIX, quando se tornam a principal mão de obra da indústria têxtil. Essa organização, no entanto, tinha por bandeira de reivindicação as condições dignas de trabalho e remuneração, pois essas mulheres eram amplamente exploradas, ganhavam ainda menos que os homens e eram mantidas em condições insalubres de trabalho.

Ao longo do tempo, o Movimento das Operárias da indústria vai se fortalecendo com o aumento do número de mulheres entre os percentuais de trabalhadores do setor industrial e, também, em função do agravamento das atrocidades vivenciadas por elas. As operárias irão levantar a bandeira na luta pelo sufrágio feminino a partir da primeira década do século XX. Apoiam a causa, entendendo que por meio do voto poderiam pleitear a eleição de suas representantes e a reivindicação de melhores condições de trabalho, principalmente após a tragédia em Triangle Shirtwaist¹⁴ em 1911, ocorrida em Nova York. A tragédia levou à morte 146 pessoas, entre elas 122 mulheres operárias que não conseguiram sair do incêndio na indústria que lhes oferecia condições insalubres de trabalho (DAVIS, 2016).

Um quarto da força de trabalho feminina na primeira década do século XX era de mulheres negras. Estas, mais que as mulheres brancas feministas burguesas e as feministas operárias imigrantes brancas, viviam restrições de gênero, raça e classe, porém o racismo era tão ignorado pelo Movimento Feminista que elas nunca tiveram suas pautas ouvidas nesse momento da luta pelo sufrágio feminino. As agremiações de mulheres negras lutaram pelo

¹⁴ O incêndio da *Triangle Shirtwaist* é, muitas vezes, associado à instituição do Dia Internacional da Mulher. De fato, o Dia Internacional da Mulher já havia sido proposto em 1910, um ano antes do incêndio. Durante a II Conferência Internacional de Mulheres Socialistas, realizada em Copenhague, Dinamarca, Clara Zetkin, militante e intelectual alemã, apresentou uma resolução para que se criasse uma “jornada especial, uma comemoração anual de mulheres” (TRIANGLE SHIRTTWAIST, 2021).

sufrágio feminino, tentando serem inseridas pelo feminismo branco, mas principalmente contando com o apoio dos seus irmãos negros que também militavam pela causa delas.

As mulheres negras estavam mais do que dispostas a colaborar com seus “claros poderes de observação e julgamento” para a criação de um movimento multirracial pelos direitos políticos das mulheres. Mas, a cada tentativa elas eram traídas, menosprezadas e rejeitadas pelas líderes do branco como leites do movimento sufragista feminino. Tanto para as sufragistas quanto para as integrantes do movimento associativo, as mulheres negras eram seres meramente dispensáveis quando se tratava de conquistar o apoio das brancas do Sul (DAVIS, 2016, p. 153).

Nos Estados Unidos, o Movimento Feminista Negro ganha ainda mais força nas décadas após a conquista do sufrágio, com a fundação da National Black Feminist em 1973, período marcado pela emergência da produção literária e acadêmica das mulheres negras. No Brasil, a organização do Movimento Feminista Negro acontece a partir dos questionamentos feitos pelas mulheres negras tanto ao Movimento Negro Unificado quanto ao Movimento Feminista, que não priorizavam as pautas trazidas por elas (RIBEIRO, 2018).

Portanto, é atuando inicialmente dentro do movimento negro e priorizando a pauta racial e dentro do movimento feminista em defesa das pautas de gênero que as mulheres negras tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil irão se unir. No Brasil, é na década de 80 já no século XX que esses coletivos se consolidam em um movimento unificado e independente, com uma bandeira de luta própria. Os atravessamentos de raça e gênero tornam-se pautas únicas e urgentes, primordiais ao feminismo negro. Essa intersecção entre a questão racial e o gênero está desde então presente na teorização e militância das mulheres negras, que irão definir sua atuação política e sua luta por direitos (RATTS; RIOS, 2010).

O Movimento Feminista Negro no Brasil se fortalece na década de 80, tendo como marco importante o Encontro Feminista Latino-Americano, que aconteceu em 1985 em Bertioga. Desde então, surgem importantes coletivos de mulheres negras, como é o caso do Geledés, Fala Preta e Criola, além de tantos outros. Nos espaços acadêmicos, essa expressão e presença das feministas negras também vai se fortalecendo e se consolidando. A socióloga e ativista negra Lélia Gonzalez será uma grande expressão do feminismo negro não só no Brasil, mas no mundo; atuando nos meios acadêmicos e dentro da militância, ela será uma referência. Sua produção denuncia a hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Gonzalez defendia a importância das narrativas que viessem de encontro ao padrão racista eurocêntrico de produção do conhecimento. Para ela, essas narrativas são formas de resistência no combate à produção de invisibilidade de diversos atores, em destaque a mulher

negra, invisível dentro do discurso do próprio feminismo que se consolidava a partir das pautas de mulheres brancas europeias ou norte-americanas burguesas ou de classe média (RIBEIRO, 2018).

Porém, o Movimento Feminista também irá ao longo da década de 90 empreender uma forte autocrítica e irá mudar de direção quando a bandeira da interseccionalidade se mostrar importante para repensar as lutas das margens e a necessidade de ruptura com a ideia de um sujeito universal do feminismo. Bell Hooks (2019) denuncia a necessidade de compreendermos que quem está à margem faz parte do todo, mas não da parte principal e que era a perspectiva trazida pela margem que promoveria a transformação das lutas feministas e a massificação política necessária ao movimento.

É importante destacarmos que Hooks (2019) defende uma política de escrita acessível acerca das teorias feministas. Defendia uma escrita que traduzisse o sentimento e fosse acessível ao maior número de pessoas, homens e mulheres, pretos e brancos, o que não acontecia quando muitos dos conteúdos das lutas feministas partiam das academias e eram textos escritos para acadêmicos. Para ela, todos precisam saber o que defende o feminismo, pois só assim viveremos uma transformação em que possamos ter um movimento feminista de massa, defendendo o fim da opressão sexista, de classe e raça – as quais atuam conjuntamente.

Hooks (2019) afirma também a importância do movimento feminista negro na construção de um movimento feminista libertador, uma vez que a mulher negra é alvo de múltiplas opressões e o seu discurso poderá apontar os caminhos do processo de opressão, inclusive indicando que o sexismo pode estar nos discursos e práticas de homens brancos, mas também de homens negros, assim como a opressão supremacista branca pode estar presente em discursos e práticas não apenas de homens brancos, mas também de mulheres brancas que reproduzem pautas racistas dentro do feminismo ao considerarem a opressão como elemento universal e igualitário sofrido pelas mais diferentes mulheres. Desse modo, assim como Butler (2019) afirma que o gesto opressor, colonizador, nem sempre é masculinista e pode estar presente na fala e nas posições de um homem branco ou de qualquer outra pessoa, o gesto colonizador pode ser racista, heterossexista, classista...

O feminismo negro radical defendido por Davis, Hooks e outras pensadoras e ativistas negras também levantará a importância da questão de classe, pois a maioria das mulheres negras é muitas vezes desprovida de privilégios financeiros e constrói suas perspectivas de opressão e lutas não a partir de teorias acadêmicas, mas do compartilhamento de experiências comuns marcadas pelas questões de classe, raça e gênero. Assim, as opressões das quais as mulheres são alvo não são as mesmas; mulheres brancas e burguesas são vítimas de modelos opressivos

diferentes dos de mulheres negras pobres e mesmo as mulheres negras abastadas ou brancas pobres.

Para Hooks (2019), muitas vezes a agenda feminista, além de não considerar as diversas questões vivenciadas entre diferentes grupos de mulheres, ou seja, mulheres negras, mulheres trans, mulheres lésbicas, mulheres imigrantes, pode ainda dificultar a luta desses grupos, haja vista que propõe mudanças que não questionam o sistema de opressão, o qual estaria apoiado nos princípios da supremacia branca patriarcal que opera o capitalismo liberal. É justamente aí que reside o problema de considerar como problemática do feminismo o sexismo que organiza a sociedade, como se ele não estivesse relacionado às questões de classe e raça e a outros marcadores sociais. Defender que o que une as mulheres é a opressão sexista seria simplificar a questão e universalizar o sujeito do feminismo.

[...] Ao repudiar a noção popular de que o foco do movimento feminista deveria ser igualdade social entre os sexos e ao enfatizar a erradicação da base cultural de opressão de grupo, nossa própria análise ia requerer uma investigação de todos os aspectos da realidade política da mulher. Sob essa óptica, raça e opressão de classe, como questões feministas, teriam a mesma relevância que o sexismo (HOOKS, 2019, p. 58).

Desse modo, ela combate o modelo de um feminismo burguês ou liberal por considerar ser paradoxal a ideia de um movimento feminista de mulheres que parte de uma concepção individualista do sujeito seguindo os moldes da estrutura que move o sistema capitalista. Diante dessa estrutura, o bem individual parece mais importante e melhor que o bem comum, e com isso se consolida uma perspectiva feminista que defende as transformações feministas individuais e não um movimento de luta comum que transforme a sociedade.

As mulheres não precisam eliminar suas diferenças para construir vínculos de solidariedade. Não precisamos viver sob a mesma opressão para combatermos a opressão em si. Não precisamos sentir hostilidade contra homens para nos unirmos, tão grande é a riqueza das experiências, culturas e ideias que podemos partilhar umas com as outras. Podemos ser irmãs unidas pelo compartilhamento de interesses e crenças, unidas em nosso apreço pela diversidade, unidas em nossa luta para acabar com a opressão sexista, unidas pela solidariedade política (HOOKS, 2019, p. 109).

Sendo assim, para o feminismo radical, não é por meio de uma perspectiva individualista que o movimento feminista poderá pensar estratégias de transformação dos modelos de opressão, assim como não é a busca por uma identidade que defina ou universalize a experiência do ser mulher, mas, ao contrário, é a potência das diferenças desse ser mulher e da

multiplicidade de atores a compor esse movimento que mobilizará a verdadeira transformação social. Uma transformação que esteja pautada nas questões sexistas, mas entendendo que o sexismo se constitui em meio a questões de raça e classe e outros marcadores.

5.1.2 As Cores do Conceito de Interseccionalidade

Segundo Patrícia Hill Collins (2017), a interseccionalidade refere-se à atuação do sistema de opressão interligado. Surge como um importante conceito, uma vez que por muito anos houve falta de metodologias adequadas para o reconhecimento das realidades das mulheres negras. Além disso, a preocupação central com a categoria gênero, adiando a marcação racializada do fenômeno de opressão, expressa o epistemícidio que a teoria feminista produziu, negando os altos índices de violência contra a mulher negra.

A escritora e feminista negra norte-americana Audre Lorde (1984) denunciava a recusa do Movimento Feminista às mulheres que não cabiam no sujeito “mulher”. Para ela, eram as diferenças entre os sujeitos que deveriam ser a pauta do movimento. Afirmava que essas diferenças não deveriam ser apenas toleradas ou acolhidas, mas evidenciadas e postas em análise. Segundo ela, o feminismo deveria assentar suas práticas políticas nas diferenças entre as mulheres. Compreender essa dinâmica seria compreender os dispositivos de opressão e seus meios de atuação. Na década de 70, ela já trazia a ênfase na ruptura de um sujeito universal do feminismo e já apontava para os jogos de poder que caracterizam o que anos mais tarde Crenshaw (1989) chamaria de interseccionalidade.

A ideia interseccional dentro do feminismo negro tem muito mais o papel de acionar solidariedade do que promover exclusão de outros movimentos ou isolamento do movimento em sua atuação política. A interseccionalidade pontua que há machismos reproduzidos pelos homens negros e com isso a invisibilidade da mulher negra no interior dessa estrutura de organização, assim como também reconhece que há racismos no discurso das mulheres brancas que não se atentam para a falta de representatividade da mulher negra em sua história e propagação.

A intelectual negra, baiana, Carla Akotirene (2018), em sua obra intitulada *O que é a interseccionalidade?*, aponta o quanto esse conceito evidencia singularidades e com isso aproxima as mulheres negras norte-americanas e latino-americanas, bem como mulheres cis e mulheres trans, e outras tantas mais. A compreensão metodológica interseccional reconhece ainda, por exemplo, o racismo perpetrado pelo feminismo branco quanto aos homens negros quando desconsideram a história de opressão desses sujeitos e por vezes os classificam sempre

como ameaçadores, agressores em potencial, desconsiderando os privilégios do homem branco e a história de exploração do povo negro, que foi escravizado e espalhado por diversos continentes em diáspora.

A perspectiva interseccional rasga as dimensões identitárias referentes a outras tantas questões que são capturadas em discursos e posicionamentos que, ao invés de complexificar e ampliar o debate, reduzem a multiplicidade e as singularidades a posições identitárias universalizantes, propagadoras de invisibilidades e preconceitos.

A interseccionalidade nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor, lésbicas, terceiromundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade, conforme pensam Maria Lugones e Avtar Brah (AKOTIRENE, 2018, p. 25-26).

A compreensão da interseccionalidade como método revela a diversidade e a dispersão eficiente de atuação dos dispositivos de poder. Apresenta o que o gênero pode dizer sobre a raça e, ao mesmo tempo, revela que a raça diz muito sobre o gênero, seguindo diferentes fluxos e intercruzamentos identitários, e aponta inclusive que estes apenas existem nesses intercruzamentos. A dimensão interseccional habilita a criticidade política que faz com que se perceba a fluidez das identidades subalternas, submetidas às mais diferentes formas de exclusão, categorização e preconceitos, oprimidas por questões estruturantes da matriz colonial moderna, exclusões essas consolidadas na aparência ou capacidade física, por exemplo, destacando o corpo como espaço de inscrição do poder (AKOTIRENE, 2018).

As opressões emergentes contra gordos ou deficientes não podem ser comparadas ao processo secular de exclusão e exploração racial, heteropatriarcal e sexista. Contudo, a dimensão interseccional recrimina a competição entre excluídos; não se trata de identificar quem é mais discriminado, mas de estar sempre atento aos processos de raça, gênero e sexualidade que atravessam a construção identitária e o aprisionamento e a exclusão das singularidades emergentes.

Sendo assim, não apenas o racismo precisa ser encarado como um problema das feministas brancas, também o capacitismo é problema das feministas negras, assim como a lesbofobia, a transfobia, a cada vez que ignoramos as mulheres negras que vivem a condição de marca física ou gerada pelos trânsitos das opressões modernas coloniais: sofrendo o racismo por serem negras, discriminadas por serem qualquer coisa que fuja à lógica heteronormativa. Portanto, na heterogeneidade de opressões conectadas pela

modernidade, afasta-se a perspectiva de hierarquizar sofrimento (AKOTIRENE, 2018, p. 40-41).

Bullying, gordofobia, ataques religiosos, exclusões capacitistas e uma série de outras práticas discriminatórias operam também a partir de uma episteme, uma gramática identitária de ocultamento e categorização hierárquica da diferença, uma episteme branca, cis, masculina e heteronormativa que é a mesma que oprime as mulheres negras.

O método interseccional nos permite vislumbrar as diferenças entre ser mulher preta e homem preto e, ainda que aí existam aproximações significativas entre eles, o que os diferencia é tão importante ser reconhecido quanto o que os aproxima, assim como a mulher preta e a mulher branca, assim como as mulheres latinas e as mulheres europeias, assim como as mulheres lésbicas e as mulheres heterossexuais, ainda que pretas.

É fundamental compreender as problemáticas que perpassam o conceito de gênero e suas contradições para com isso pensar acerca da ruptura da noção substancial do gênero, percebendo a potência do gênero como um aparato de produção de corpos/subjetividades sujeitos às dinâmicas de controle do biopoder. Nesse sentido, a concepção de interseccionalidade apresentada pelo feminismo negro tem a pretensão de romper com ideais identitários e, portanto, não opera a partir de uma defesa da política de identidade, mas de uma identidade política, o que significa a recusa de uma episteme pautada em referenciais construídos pelos colonizadores que ocultou e deturpou de diferentes formas a experiência de escravidão e exploração dos povos africanos desde o século XVI. Essa episteme silenciou o saber e a cultura africanos em todas as suas formas de compreensão do ser e do mundo.

A interseccionalidade é o conceito/método que nos aponta a “difração”, como nos mostra Oliveira (2017) ao apresentar o conceito de Donna Haraway, pensadora feminista norte-americana.

A difração é a imagem da interseccionalidade, mostrando como o cruzamento de matrizes de opressão e privilégios conduz a diferentes efeitos. Já estamos fora do domínio das relações entre homens e mulheres; estamos no domínio dessa intersecção entre gênero, ‘raça’, classe, sexualidade entre outras categorias, e a forma como são produzidos efeitos difratários destas conjugações. Para Haraway (2004), o gênero é uma relação social atravessada e entrecruzada com outras. Ou seja, o potencial crítico desta abordagem implica não só questionar a teoria feminista exclusivamente interessada no gênero ou nas relações entre os sexos, mas repensá-las à luz das múltiplas difrações que o próprio conceito de gênero como relação social invoca (OLIVEIRA, 2017, p. 17).

É partindo dessas considerações acerca do conceito de interseccionalidade e do histórico do feminismo negro e suas pautas e reivindicações que cartografamos neste capítulo os discursos e práticas vivenciados na Escola Arco-Íris e que nos fazem pensar acerca dos devires de gênero, raça, classe e sexualidade na Educação Infantil, nos guiando aqui pela perspectiva que as trajetórias pessoais das mulheres que cuidam dessas crianças nos apresentam e pela compreensão de outras possíveis na relação entre a família e a escola na Educação Infantil.

5.2 EDUCAÇÃO, TRABALHO E FAMÍLIA: CAMINHOS DE RESISTÊNCIA

As compreensões interseccionais são acionadas nesta produção cartográfica principalmente a partir da relação que se estabelece com os participantes do estudo. Destaco aqui mais uma vez que a conexão e a identificação estabelecidas com as educadoras no campo de pesquisa foram um caminho imprescindível na construção dos mapas desta cartografia. Se essa aproximação se expressava em determinado momento como uma expressão comum de reivindicações feministas, a exemplo da igualdade entre homens e mulheres nas relações domésticas, no ambiente de trabalho e outras tantas questões, é a partir de uma conversa informal com mais seis professoras que a questão racial aparece e se torna pista imprescindível para compreender os devires de gênero no cotidiano da Educação Infantil de uma escola pública no Brasil, atentando para as profissionais e os profissionais que atuam na área.

Hoje não acordei tão bem, estava meio reflexiva, pensativa com relação ao trabalho e ao Doutorado, sentindo-me dispersa com relação a esse último, percebo o quanto é difícil colocar isso como prioridade, pois tem o trabalho, tem a casa, tem o filho, marido, são tantas coisas que acabo sem tempo e disposição para o estudo. Mas, como tenho feito regularmente às segundas-feiras, fui a campo. Cheguei atrasada à escola, e as crianças já estavam no intervalo. Procurei a professora com quem ficaria na turma naquele dia e me encontrei com ela no corredor conversando com outras professoras. Elas conversavam acerca de assuntos pessoais, uma das professoras (Vermelha) chorava contando a história do adoecimento da sua mãe. Ela chorava e falava das dificuldades de ser mulher, do quanto era guerreira na vida e que era filha do “Rei” e não iria cair, seguiria lutando e superando mais essa batalha. Uma das professoras (Laranja) lembra à colega que está chorando de outras dificuldades que ela já passou; ela então relata alguns problemas graves de saúde que já teve, relata questões pessoais, fala sobre o início da carreira como professora e que viajava para dar aula no interior. A partir disso, outras professoras também começam a narrar um pouco das suas jornadas como professoras antes de se tornarem concursadas do Município, como era o caso de todas ali presentes na hora da conversa, a maioria morava ali perto da escola, assim como eu. Uma delas fala comigo e diz que conheceu o marido na cidade onde hoje eu trabalho, acerca de 130 quilômetros da capital, antes ela trabalhava lá. As professoras falam ainda da

importância de cuidar dos filhos, mas principalmente de cuidarem de si porque é algo muito difícil, segundo elas, quando a pessoa é casada, trabalha e tem filhos [...] Foi interessante verificar que elas como mulheres passam ou passaram por situações iguais à minha, que inclusive trabalho em uma escola e vivo e pesquiso esse cotidiano da Educação no nosso país. Percebi imediatamente a relação entre nós. Dentre as seis presentes, três delas eram mulheres negras como eu, algumas mais velhas que eu e que afirmam que já passaram por isso que eu passo hoje (Notas do Diário de Campo – 3 de junho de 2019).

Desde então, as cores da escola e a questão racial começam a aparecer mais nitidamente na trama que as linhas produziam. As professoras, as auxiliares de serviços gerais, a equipe de gestão, as crianças e seus pais, tios, irmãos e avós eram em sua maioria pessoas negras, assim como eu. Todos estávamos ali enredados pelos dispositivos não só de infância, gênero, sexualidade, mas também de raça.

Ceguei, fui recebida pela diretora (Lilás), que relatou algumas questões pessoais que vem vivenciando com dificuldades na escola, são problemas referentes às relações interpessoais [...]. Ela desabafa um pouco e fala que existe uma dificuldade por ela ser uma mulher negra, que as pessoas não a aceitam, não a respeitam. Pergunta pra mim se eu passava por isso e diz que é muito difícil para ela (Notas do Diário de Campo – 15 de julho de 2019).

É a partir dos relatos de entrevistas e de recortes dos diários de campo em que estão descritas as jornadas pessoais e profissionais das professoras que analisaremos as questões dos atravessamentos raciais que compõem o gênero na Educação Infantil. Neste capítulo, também atentamos para questões vivenciadas no cotidiano escolar pelas crianças e suas famílias, algumas até já discutidas em capítulos anteriores, isso com o intuito de compreender os atravessamentos de gênero e raça na Escola Arco-Íris. Antes de adentrarmos tais pontos, precisamos entender as relações entre o racismo e o acesso da população negra à escolarização desde o processo de escravização nas Américas.

Destacamos, neste estudo, o quanto o cotidiano escolar de uma escola pública de Educação Infantil nos faz pensar acerca dos processos de exclusão e resistência, considerando para tanto uma leitura interseccional, ancorada em compreensões de gênero e raça de modo transversal.

5.2.1 A Barreira do Racismo no Acesso à Educação

A historiadora Angela Davis (2016) apresenta em sua obra *Mulheres, Raça e Classe* o processo de escravização dos povos africanos na América do Norte e destaca a importância de compreendermos as características dessa experiência ao longo da História. Ela aponta o quanto

é importante identificar as diferenças que marcam os processos de opressão entre mulheres brancas e negras e mostra como o processo de libertação dos povos escravizados que aconteceu no século XIX não representou o fim da manutenção dos privilégios e da supremacia branca. O que evidencia é que o racismo se atualiza enquanto dispositivo de exclusão e esquadramento ao longo de todos esses séculos. As pessoas negras continuaram ao final do processo de escravização sem acesso à Educação e sendo exploradas no mundo do trabalho de todas as formas.

Os caminhos para a ruptura do ciclo de exploração eram escassos ou inexistentes, assim como o é ainda hoje para alguns homens e mulheres negros. Aqueles que conseguiram romper, ainda que parcialmente, esse lugar de submissão social o fizeram às custas de muitos esforços individuais e coletivos. Muitos negros alforriados no século XIX tiveram de sobreviver trabalhando na terra de outros. Fizeram acordos como plantadores de terra e arrendatários, pois sonhavam com sua propriedade para manutenção e sobrevivência, mas nunca conseguiam se livrar dos seus contratantes e deviam mais do que lucravam em função dos acordos sem igualdade e reconhecimento jurídico legal, ou seja, nada muito diferente da exploração escravagista, sistema em que cultivavam a terra de outros, dia e noite, e ainda tinham de pagar com o cultivo para que pudessem ter onde viver. Atualmente, em várias regiões do interior do Brasil em 2021, muitos homens, mulheres e até mesmo crianças negras continuam cultivando as terras de um outro alguém ou morrendo de fome, enquanto grandes latifundiários mantêm suas propriedades improdutivas.

Ainda segundo Davis (2016), imediatamente após o período da escravidão, as mulheres negras alforriadas também continuaram atuando em atividades domésticas por mais de 12 horas diariamente, sem folga e sem nenhuma garantia de direitos trabalhistas. Elas se mantinham nessas funções mesmo com o fim do processo de escravização, isso porque precisavam sobreviver e alimentar seus familiares.

Essas funções domésticas, estabelecidas em acordos exploratórios, com excessivas horas de trabalho, sem descanso, que obrigam as mulheres a permanecerem na casa dos contratantes e raramente possibilita a elas irem a suas próprias moradias, isso se tiverem moradia própria, mostra o quanto as práticas escravagistas se mantiveram com o fim da escravização e se mantêm até hoje no Brasil. Explícita, ainda, que a libertação de fato representava muito mais um total desamparo ao povo negro do que uma política de transformação social.

Davis (2016) destaca que a resistência feminina à escravização foi tão combativa quanto a masculina, uma vez que homens e mulheres escravizados viviam essa relação de opressão de

forma igualitária, inclusive no que se refere aos trabalhos forçados. Os homens e mulheres negros na América viveram um processo de desumanização; sua cultura, seus vínculos familiares, sua ancestralidade e sua religiosidade foram negados, impedidos e rejeitados, como acontece até hoje. Os povos africanos foram tratados como animais nas Américas – homens, mulheres, idosos e crianças foram explorados como mercadorias e mão de obra.

No período colonial no Brasil, foram os quilombos a maior expressão de resistência e força coletiva que a população negra apresentou, mas não a única. Ao longo dos séculos, são inúmeros os processos de resistência criados diariamente para se manterem vivos. A trajetória de resistência do povo preto sempre foi muito diversificada, muitas mulheres e muitos homens escravizados empreenderam planos de fuga bem-sucedidos, a exemplo da lendária Harriet Tubman¹⁵ nos Estados Unidos ou do próprio Zumbi dos Palmares no Brasil¹⁶.

A educação foi, segundo Davis (2016), um importante instrumento no processo de emancipação do povo negro escravizado porque a suposta libertação escravagista não mudou muito a vida dessas pessoas, uma vez que continuaram trabalhando e servindo à supremacia branca e com isso garantindo os privilégios dela. Contudo, o desejo de libertação e o reconhecimento da necessidade de compartilhar a gramática do opressor para inserção no sistema fizeram com que compreendessem a educação como um bem valioso. Desse modo, homens e mulheres, que foram alfabetizados, passavam esses conhecimentos para os seus irmãos e irmãs de cor em pequenos espaços clandestinos. Muitas mulheres negras tiveram acesso à alfabetização por meio das crianças brancas de que cuidavam ou através do apoio de mulheres brancas. Havia homens e mulheres escravizados que escreviam suas próprias cartas de alforria e outras tantas formas de resistência que se desenvolveram em função dos processos de alfabetização. Nesse reconhecimento interseccional entre homens e mulheres negros e entre mulheres negras e brancas, se efetivava todo um exercício de resistência (DAVIS, 2016).

A Educação sempre foi na história dos negros na América um caminho de resistência política marcado por lutas conjuntas entre as mulheres negras e os homens negros e entre as mulheres brancas e as mulheres negras. Muitas mulheres brancas abolicionistas foram responsáveis por serem exemplo de sororidade, visto que, ao perceberem a condição em que se

¹⁵ Harriet Tubman (nascida Araminta Ross, em março de 1822 – 10 de março de 1913) foi uma abolicionista e ativista americana. Nascida escravizada, Tubman escapou e, subsequentemente, fez 19 missões para resgatar cerca de 300 pessoas escravizadas, incluindo familiares e amigos, usando a rede de ativistas antiescravatura e abrigos conhecida como Underground Railroad. Durante a Guerra Civil Americana, ela serviu como batedora armada e espiã para o exército da União. Em seus últimos anos, Tubman tornou-se uma ativista pela causa do sufrágio feminino (HARRIET TUBMAN, 2021)

¹⁶ Zumbi dos Palmares foi um líder quilombola brasileiro, o último dos líderes do Quilombo dos Palmares, o maior dos quilombos do período colonial. Zumbi nasceu na então Capitania de Pernambuco, em região hoje pertencente ao município de União dos Palmares, no estado de Alagoas (ZUMBI, 2021).

encontravam as mulheres negras em um sistema capitalista, percebiam que não bastava a libertação do processo de escravização, era preciso estarem aptas a sobreviver em meio às condições de exploração do sistema econômico. Desse modo, essas mulheres idealizaram espaços escolares para formar meninas negras, como é o caso de Prudence Crandall e 40 anos depois Margaret Douglas, ambas levadas à prisão por terem aberto instituições de ensino, no século XIX, que aceitavam estudantes negras (DAVIS, 2016).

Outro exemplo também é Myrtila Miner, que inaugurou em 1851 uma escola para formar meninas negras e que foi alvo de diversos ataques racistas. A instituição funcionou por oito anos, contando com o auxílio de doações de investidores na causa, até que a casa onde funcionava a escola foi incendiada. A semente plantada fez com que anos depois o sistema público de ensino do distrito de Columbia fundasse a Escola Miner de Formação de Professoras. Inclusive toda a luta do povo negro por educação é base para a expansão do ensino público nos Estados Unidos.

Com a ajuda de suas aliadas brancas, as mulheres negras tiveram um papel indispensável na criação dessa nova fortaleza. A história da luta das mulheres por educação nos Estados Unidos alcançou o auge quando as mulheres negras e brancas comandaram juntas, depois da Guerra Civil, a batalha contra o analfabetismo do Sul. A união e a solidariedade entre elas ratificaram e eternizaram uma das promessas mais férteis de nossa história (DAVIS, 2016, p. 116).

No Brasil, o acesso da população negra à escolarização formal se deu muito lentamente e às custas de muitos esforços pessoais. Se no século XIX era quase impossível a presença de homens e mulheres negros e negras nas instituições de ensino, na primeira década do século XX isso ainda não era muito diferente. O acesso à educação por parte de homens e mulheres negros no Brasil vem acontecendo em meio a muitas lutas contra o racismo vigente no país desde a colonização até os dias atuais. Não houve após a abolição uma política para garantir a inserção do povo negro na escola e existiam leis do período da escravização que impediam o acesso, mesmo com o fim da escravidão.

[...] a explicação para tal fato tem raízes na própria história de constituição do Estado Brasileiro, onde se constata as existências de leis que não oportunizaram o acesso dos negros a educação escolar, a exemplo dos Decretos de 17/02/1854 n.133, o qual proibia a matrícula de escravos nas escolas públicas, 06/09/1878 n.7.031, este determina que só seria permitido matrícula de negros no ensino do turno noturno (MARIANO, 2015, p. 138).

Para romper esse ciclo de submissão e opressão, a população negra só tinha uma alternativa, buscar ser alfabetizada e adquirir conhecimentos que lhe permitissem ascender no mundo do trabalho, tentando superar todas as barreiras que lhe eram impostas. As escolas não recebiam pessoas negras; além disso, as crianças negras precisavam cuidar dos seus irmãos para os pais irem trabalhar, não tinha como ir à escola e, ainda que alfabetizados e escolarizados, os homens negros e as mulheres negras eram a última opção nos processos de contratação no mercado de trabalho.

No Brasil, as políticas de garantia de acesso da população negra à educação pública superior por meio do sistema de cotas são muito recentes, com a Lei 12.711, sancionada em agosto de 2012 pela presidente do Partido dos Trabalhadores, Dilma Rousseff, ou seja, nada menos que mais de um século após a abolição da escravatura. Ainda assim, a argumentação que envolve a política de cotas é alvo de críticas e debates na sociedade, onde grande parte da população brasileira tenta alicerçar o debate contra a política de cotas em aspectos meritocráticos. Essa rejeição a essa medida legal evidencia o receio de parte da população à ameaça ao pacto racial de manutenção dos privilégios da branquitude, aspectos classistas e racistas que sustentam os sistemas de ensino e os espaços de poder e de garantia de direitos (BRASIL, 2012).

5.2.2 As Cores do Magistério

Na Escola Arco-Íris, as professoras, que são mulheres negras em sua maioria, com mais de 30 anos de idade, formadas em um período em que não existiam cotas raciais ou quaisquer programas de incentivo à formação superior para pessoas pretas e pobres, nos contam em seus relatos todas as situações que vivenciaram até atingir o patamar de professoras concursadas da Rede Municipal de Ensino de Aracaju, capital do Estado de Sergipe, região Nordeste do Brasil.

São relatos marcados por bastantes dificuldades pessoais e financeiras enfrentadas pelas professoras para ascenderem à condição de pedagogas concursadas, relatos que nos auxiliam nas análises acerca da organização dos dispositivos de gênero, classe e raça, e com isso o processo de produção de subjetividades.

[..] até a 4ª série, que hoje é o 5º ano, estudei em escola particular porque meus pais não tinham condições de pagar uma escola particular para os filhos, mas minha mãe era servente dessa escola e fez um acordo com a diretora de deixar nós três, os três primeiros filhos dela, os mais velhos pelo menos, estudarem em um colégio particular. Eles queriam dar uma boa educação para a gente e eles achavam que esse era um caminho e assim fizeram. Meu pai era

carpinteiro e minha mãe trabalhava com serviços gerais, e então eu consegui fazer, meus dois irmãos também, mais velhos do que eu. A gente estudou até a 4ª série na escola particular, depois fomos para a escola pública [...] estudei até a 8ª série, aí na 8ª série sempre a minha paixão foi ser professora, desde pequena eu brincava ensinando. Então eu fui para a Escola Normal (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

Compreender as trajetórias dessas mulheres nos informa também sobre os devires de gênero que compõem a Educação Infantil. Todas as professoras e a educadora social fizeram a formação do Magistério Profissionalizante, curso técnico que garantia a habilitação de professor do Ensino Fundamental e que se desenvolvia no período ao que atualmente corresponde ao Ensino Médio. O interesse ao ingressarem na Escola Normal era de se capacitarem para o trabalho ainda jovens, pois precisavam custear gastos da família e pessoais.

É importante destacar que historicamente durante o século XX as transformações políticas, sociais e econômicas vivenciadas no Brasil fizeram surgir novas demandas educacionais, alterando a função social da escola, que deixa de ser responsabilidade exclusiva da igreja e passa a ser organizada pelas funções de Estado, é nesse contexto que surge a Escola Normal.

A Escola Normal surge ofertando vagas para homens e mulheres, mas, anos depois, o aumento do número de mulheres matriculadas em detrimento do de homens é grande e marca a feminização do Magistério, na medida em que os homens passam a aderir à oferta de cursos técnicos em outras instituições, que lhes garantiam vagas de emprego nas áreas da indústria e do comércio, o que lhes garantiria melhores remunerações no mercado de trabalho (MARIANO, 2015).

Enquanto eu estava estudando até a 8ª série, eu tinha vontade de ter as coisas, mas não tinha condições, como meu pai não podia dar e eu queria ter as coisas. Eu tinha vontade de ter um tênis, na época tinha meia de listra azul, amarela, tinha todas as cores, e eu tinha a maior loucura pra ter uma meia dessa, eu tinha vontade de ter, aí saí da escola um dia pela manhã, tinha colocado uma blusa dentro da bolsa e troquei a blusa da farda e fui para o Centro Comercial procurar emprego. Quando cheguei lá no Centro Comercial, o primeiro lugar que eu entrei [...] tinha um senhor e a filha, [...] aí eu disse: “Eu quero procurar emprego, tá precisando de alguém para trabalhar aqui?”, aí ela disse que estava, eu disse: “Eu quero”, ela disse: “Venha falar com meu pai”. Aí eu entrei no escritório dele, ele era um senhorzinho, fui falar com ele, ele disse: “Você sabe datilografar?”, eu disse: “Sim” [...] tudo certinho, aí fiquei trabalhando e ninguém sabia na minha casa, aí cheguei em casa e esqueci de colocar a farda de volta, aí mamãe disse: “Menina, cadê a blusa da farda?”, aí eu falei a verdade: “Eu tô trabalhando”. Aí mamãe disse: “Seu pai vai me matar” (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

Estudar já era um desafio para muitas dessas mulheres; além disso, muitas queriam ou precisavam trabalhar.

[...] existem estudos que utilizam a categoria gênero como uma possibilidade de enfatizar a voz e a condição das mulheres que numa trajetória entremeadada por conflitos e desafios começaram a deixar o espaço privado do lar, e adentrar o espaço público que era restrito aos homens. Assim, seu ingresso na docência expressa o desejo de liberdade, autonomia, realização profissional, provimento do seu sustento (MARIANO, 2015, p. 140).

Muitas mulheres sofriam preconceitos para trabalhar na década de 70 e eram impedidas por familiares e maridos, mas essas famílias precisavam da renda gerada por essas mulheres.

[...] aí fui com mamãe porque eu era de menor ainda, ia fazer 17 anos, aí fui com minha mãe começar a trabalhar, para ela me dar o aval e tal, saber onde é que eu estava trabalhando, com quem estava e falar com o dono. E fiquei lá 3 anos e 8 meses. Esse homem foi um pai pra mim porque ele disse, quando eu terminei a 8ª série, ele disse bem assim: “Você vai estudar aonde?”, coisa de pai, aí eu disse: “Eu quero ir para a Escola Normal”, aí ele disse: “Então você vai”. Já meu pai disse: “Você vai estudar à noite? Quem estuda à noite não quer nada, vai ser prostituta!!!” Eram os cuidados, né? Ele achava que de dia a gente iria estudar, mas à noite era só... entendeu? Aí eu fui para a Escola Normal, todo dia quando eu voltava meu patrão ia perguntar para mim o que eu tinha aprendido, e eu tinha que mostrar o meu caderno a ele (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

Essa rotina de trabalhar pela manhã e estudar à noite foi seguida por muitas dessas professoras e por muitos anos algumas foram julgadas por isso. Com o passar do tempo, além de estudar e trabalhar, elas precisavam aprofundar mais os estudos para garantir uma formação superior e com isso garantir um emprego ainda melhor. A maioria das entrevistadas concluiu suas graduações em universidades privadas que ofereciam o curso de Pedagogia noturno. Além disso, naquela época a Universidade Federal oferecia menos vagas, sendo assim era difícil concorrer com candidatas que apenas estudavam.

Trabalhei 8 anos na loja e no interior (consegui um vínculo como professora da Rede pública do Estado sem fazer concurso e começou dando aulas em um município do interior), depois que saí da loja, fiquei só no interior e trabalhando em uma escola particular em Aracaju, depois saí dessa escola e fiz o concurso da Prefeitura de Aracaju e passei, fiquei aguardando, passei lá em 200 e tanto, aí fiquei aguardando, aí fui chamada. Quando eu fui chamada, eu disse à minha mãe, até aí eu não estava fazendo nível superior ainda, aí eu disse em casa aos meus pais: “Agora que eu estou com outro emprego, eu vou fazer faculdade, se eu não passar na federal, vou fazer de qualquer jeito faculdade particular porque eu já estou trabalhando e eu preciso”. Aí fiz o vestibular na particular, passei logo de primeira, foi tão engraçado, eu não

estudei e o tema da redação foi música popular brasileira, e eu gostava, eu optei para o Francês na língua estrangeira porque na Escola Normal a gente deu muito Francês, eu posso interpretar porque Inglês eu não tenho muita segurança, foi a melhor nota que eu tive foi no Francês e na Redação, passei também, passei para o primeiro período porque tinha primeiro período e segundo período, aí passei para o primeiro período. Aí cheguei em casa, eu fui contar, né? [...] Aí, quando eu peguei o resultado, vi meu nome lá. Aí disse: “Glória a Deus!!! Eu passei”, aí mamãe disse: “Menina, você passou, foi?” Aí disse: “Passei, logo uma das primeiras” (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

Das professoras entrevistadas, apenas uma delas fez faculdade pública, mas ainda assim trabalhava e terminava o curso de Magistério durante a graduação em Pedagogia, se deslocando entre dois municípios. Vale destacar que ela era a professora mais jovem da escola, que ingressou na universidade já em 2007, quando as universidades viviam um processo de expansão e se iniciava a construção de diferentes políticas de ampliação ao acesso.

Eu estudei o Infantil, o Fundamental e o Ensino Médio lá no interior, o jardim de infância na rede municipal, o Fundamental também, assim como o Pedagógico. Quando eu fui para o 1º ano, eu já estudei o 1º ano do Ensino Médio Pedagógico, no 3º ano eu fiz vestibular, foi o seriado, né? Aí fui aprovada. Entrei em 2007 na Universidade Federal, como eu estava fazendo curso Pedagógico, eu fazia o 4º ano lá no interior e o primeiro período da Universidade Federal em outra cidade porque tinha que ter o diploma do Pedagógico, né? Quando eu terminei o 3º ano, a escola liberou o diploma, mas ainda tinha que continuar estudando o 4º ano, pois eram quatro anos a formação do Pedagógico. Então eu estudava na Universidade e estudava o 4º ano Pedagógico lá, eu ficava indo e voltando. Quando terminei o Pedagógico, fiquei só aqui na universidade, assim mesmo ficava indo e voltando. Eu ia e voltava em transporte da prefeitura. Em 2010, eu me formei em Pedagogia na universidade e voltei para o meu interior para trabalhar em uma escola particular, trabalhei 2011 todo na escola particular e aí fui chamada no concurso da Prefeitura de Aracaju e acabei assumindo em 2012 aqui na Escola Arco-Íris. Aqui eu tenho 8 anos de sala de aula, eu assumi a coordenação tem pouco tempo, menos de um ano, então minha experiência com coordenação ainda está engatinhando (Recortes de Entrevista, Branca, 2021).

As professoras apresentam relatos que revelam que muitas delas estudavam à noite e trabalhavam no turno da manhã e da tarde como professoras de crianças em colégios públicos ou privados. Em todas as histórias, há relatos da necessidade de se deslocarem de um município para o outro para trabalhar ou para estudar. A professora Rosa, que é uma das poucas mulheres brancas entre as professoras, também sofreu com deslocamentos para fazer o curso superior, teve a oportunidade de estudar em colégio interno e particular, mas passava a semana distante da família, que morava em um povoado afastado da cidade, e no curso superior se deslocava

para um município vizinho no Estado de Alagoas. Precisou abandonar e recomeçar a formação superior quando veio morar definitivamente em Aracaju.

Eu ingressei com 5 anos de idade na Educação Infantil em um colégio lá no interior, que era da Paróquia, lá no interior que eu nasci, eu fui lá, eu cursei lá dois anos, na minha época a entrada era com 7 e não com 6 no Ensino Fundamental, né? Eu entrei no Fundamental na escola pública, passei três anos nessa escola pública do Estado, né? E depois dessa escola eu fui para um colégio de freira, ficava interna, passava o mês todo. Meus pais voltaram para um terreno no interior, no povoado, que era um terreno que meu pai tinha, e aí eu não tinha como ir e voltar, e aí naquela época eles decidiram me colocar nesse colégio. É um colégio particular onde eu tive, assim, a minha vivência até o Pedagógico. Eu terminei o Fundamental, entrei no Ginásio na época que era o Ginásio e fiz o Pedagógico lá e fiz até o Adicional. Na minha época, era assim, o Adicional que era mais um ano, o 4º ano do Magistério, que nos dava direito de lecionar na 5ª e 6ª série, né? Até o 3º ano a formação pedagógica nos dava o direito de lecionar até a 4ª série, na verdade, o Adicional possibilitava a gente lecionar até a 6ª série porque pela necessidade também, mas a gente ensinava até a 8ª porque não tinha professor nas escolas, não tinha professor na época, né? É tanto que na minha época eu não fiz concurso, né? A gente era indicada, né? O prefeito mandava pedir à diretora para relacionar o nome das pessoas, das alunas que queriam lecionar no Estado. Quando eu fui indicada, eu ainda estava terminando o 4º ano Pedagógico que era o adicional [...] Aí lá não tinha o curso superior, só na cidade vizinha. E aí a gente ia todo dia à noite, ia e voltava com carro próprio, a prefeitura não dava o transporte na época, a gente pagava. Depois foi com muita luta, foi que o prefeito começou a dar uma ajuda de custo, mesmo assim a gente tinha que ajudar um pouco, né? (Recortes de Entrevista, Rosa, 2021).

Na história de vida das professoras, podemos observar o quanto todas elas eram filhas de pais lavradores, auxiliares de limpeza, domésticas, carpinteiros, que puderam estudar com muito esforço pessoal e das famílias e assim transformar as possibilidades de vida de si mesmas e dos seus familiares. Conseguirem ser professoras concursadas na Escola Arco-Íris é indicativo de muitos esforços, muitas precisaram sair do interior para concluir o Ensino Superior ou se deslocaram diariamente em jornadas de trabalho e estudo em outros municípios. Algumas, já mães, estudavam, trabalhavam e cuidavam dos filhos. Uma das entrevistadas, a educadora social Cinza, não concluiu o Ensino Superior em função de todos esses aspectos que dificultavam o processo.

Foi, eu fui fazendo as etapas, né? Até chegar à Escola Normal, aí eu não finalizei como professora (nível superior), fui para sala de aula como professora logo em seguida. Aí depois eu não dei continuidade ao curso, aí por isso que chegou a época de que eu podia continuar tentando ser professora com nível superior, aí eu não tenho porque tem outras coisas, né? Eu casei, tive filho e parei, foi mais por aí... (Recortes de Entrevista, Cinza, 2021).

A educadora social Cinza precisou abdicar da formação superior para conseguir atender aos interesses e obrigações familiares, teve de conciliar a profissão com outros papéis, como de esposa, mãe ou mesmo filha, e assim não pôde concluir a formação superior, mas continuou atuando no Ensino Fundamental. Muitas vezes a formação e a carreira profissional dessas mulheres precisavam ser postas em suspenso e depois elas com muita persistência retomavam suas funções, como é o caso de Rosa, que largou emprego e faculdade quando o marido foi transferido para outra cidade em função do trabalho.

E aí eu cursei o primeiro período, foi quando eu casei e meu esposo foi transferido aqui para Aracaju e aí eu cancelei, né? E aí, vindo aqui para Aracaju, eu fiz vestibular na universidade particular e comecei do primeiro novamente, eu fiquei chateada de não aproveitar todas as disciplinas e pensei: “Vou começar tudo de novo”. Antes da transferência para cá, lá na minha cidade também tinha um colégio que era autarquia do Estado que os professores eram contratados, o diretor era meu vizinho e a esposa dele perguntou se eu queria lecionar também lá, e eu abracei, levei minha carteira, aí eu trabalhei lá um 1 e 8 meses, quando eu vim pra Aracaju, eu tive que agradecer, só que na minha carteira foi assinada como professora, né? [...] Quando eu vim aqui pra Aracaju, vim transferida do Estado e fiquei aguardando 16 anos, 16 anos!!! E só então aconteceu o concurso da prefeitura (Recortes de Entrevista, Rosa, 2021).

No cotidiano escolar, por diversas vezes as professoras me contavam suas histórias pessoais e o quanto era difícil para elas estarem onde estavam. Muitas eram mães e tinham inúmeras responsabilidades com as famílias e os próprios filhos e por vezes passavam o dia na escola cuidando dos filhos de outras. As professoras que já estavam mais perto da aposentadoria relatavam suas histórias de cansaço pelos diversos anos em sala de aula, pelas dificuldades de terem de trabalhar em outras cidades antes de conseguirem estar aprovadas em concurso público na capital e que, mesmo aprovadas e concursadas, precisavam trabalhar em outros vínculos, algumas, inclusive, em outras cidades.

Aí comecei a estudar, foi maravilhoso, fiz meus estágios no Ensino Fundamental. Foi quando eu comecei a trabalhar na escola da Prefeitura de Aracaju pela manhã, todo dia eu saía para a pista para pegar transporte lá para a cidade do interior que eu trabalhava em função do meu vínculo de professora na escola do Estado, fiquei ainda nesse negócio de viajar. Saía do interior para a faculdade, chegava em casa já quase 10h30, 11h da noite. [...] eu saía de Aracaju para o interior e já chegava já correndo, às vezes ia direto para a escola, às vezes, quando eu não tinha o primeiro horário, eu ia para a casa dessa família que eu tenho de coração, aí eu ia para a casa deles tomar um banho, relaxar um pouquinho, às vezes almoçar ou comer uma besteirinha porque às vezes eu não estava com fome porque eu comia o lanche igual ao dos meninos lá na escola. Eu já dizia às merendeiras: “Deixe o meu lanche

para eu comer já perto da hora de sair” porque, quando tinha o primeiro horário, era descer na rodoviária e correr para q escola, entendeu? Porque não dava tempo e chegava lá e lanchava depois na hora do lanche dos meninos de lá, aí passava a tarde lá e voltava para a faculdade à noite em Aracaju (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

Nesses relatos, também podemos inferir que trabalhar como professora do Ensino Fundamental exigia que essas mulheres tivessem mais de um vínculo. Se buscavam ganhar um pouco mais, precisavam estudar para se qualificarem, o que exigia delas duplas e às vezes triplas jornadas e, na sequência, buscavam aprovações em concursos públicos que lhes garantissem a estabilidade financeira. Ao se aposentarem de um vínculo, supostamente, já ficaria mais fácil, contudo, no presente estudo, pude perceber o quanto elas, quando estão próximo de se aposentarem, já estão cansadas de tantos anos de trabalho e do pouco reconhecimento financeiro e profissional.

Ao considerarmos a realidade do mercado de trabalho no que se refere às questões de gênero, as mulheres em sua maioria ocupam vagas de trabalho que não são bem remuneradas ou prestigiadas; ainda que algumas assim o façam, essa não é a regra. Essa negação de valores dos trabalhos domésticos ao trabalho com cuidados em geral, aos trabalhos com crianças e adolescentes, assim como o trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e outras funções amplamente ocupadas por mulheres, faz com que estas estejam cansadas para tais atividades. As mulheres com isso se sentem frustradas, impelidas a estudarem mais ou a trabalharem mais e ainda a darem conta das funções laborais e das atividades domésticas em suas casas sem sentirem prazer por isso porque não há nenhuma valorização das atividades que desenvolvem nem em casa e nem fora dela (HOOKS, 2019).

É ponto de destaque na obra de Hooks (2019) a questão do trabalho feminino e as contradições vivenciadas em função das pautas do movimento feminista no que tange ao tema. A luta pela libertação feminina para o trabalho empreendida por um feminismo liberal burguês na década de 70 ignorava o fato de que diversas mulheres já estão há séculos desempenhando funções trabalhistas sem nenhuma garantia de direitos e segurança, em subempregos ou não, tendo suas condições de dignidade no trabalho.

A luta das mulheres brancas e burguesas na década de 70 no século XX referente às questões de trabalho referenda uma conquista muito específica para um grupo de mulheres que tiveram oportunidade de estudar, mas que estavam restritas aos papéis de donas de casa e que não mais queriam isso. Contudo, a saída dessas mulheres para o trabalho exigiu que outras mulheres não inseridas nesse movimento feminista permanecessem em suas casas cuidando dos seus filhos e maridos enquanto elas saíam, e o que essas mulheres reivindicavam? Que pautas

apresentavam para o idealismo feminista? Claramente esse movimento não as representava e ainda as subjugava.

Hooks (2019) aponta ainda que essa entrada das mulheres burguesas escolarizadas no mercado de trabalho também representou, nos Estados Unidos, o aumento da fila de desemprego para mulheres latinas e negras, assim como para homens negros, uma vez que empregar mulheres brancas escolarizadas representava uma ação ideologicamente inclusiva e mantinha a renda entre os grupos supremacistas e brancos. Os empregos que essas mulheres buscavam seguiam uma lógica de hierarquização, meritocracia e competitividade ditada pelo supremacismo sexista típico do liberalismo burguês. Comemorar tais conquistas feministas era também fortalecer os princípios capitalistas do individualismo liberal, que mantinha cada vez mais pobres e com menos direitos as mulheres negras e de outras etnias que precisavam trabalhar para sobreviver.

Não se trata de culpar mulheres brancas pelo desemprego de outras mulheres, mas de apresentar o quanto determinadas “conquistas” do feminismo refletem padrões individualistas e classistas referendando-se em uma suposta ideia de conquista das mulheres em geral, quando de fato não é. Na cartografia das professoras da Educação Infantil, percebemos o quanto estudar e trabalhar permanentemente era uma obrigatoriedade caso pretendessem mudar seus padrões de vida e em muitos casos garantir a sobrevivência mesmo. Ainda que submetidas a cobranças e julgamentos de gênero, ir trabalhar não era um impedimento, mas uma necessidade. Quando conseguiam acesso ao estudo, aproveitavam a oportunidade que seus antepassados não tiveram e assim seguiam.

Pensar a questão do trabalho é uma importante tarefa do movimento feminista, uma vez que coloca o tema de classe e do sistema econômico como um elemento de reprodução de sexismo e racismo. Desse modo, Hooks (2019) defende a importância de as mulheres valorizarem o seu trabalho independentemente dos valores atribuídos na esfera da ideologia liberal capitalista, ou seja, o trabalho não deve ser valorizado pelo valor de mercado que se atribui a ele, mas por critérios pessoais de interesse e satisfação.

As mulheres, como outros grupos oprimidos e explorados nessa sociedade, geralmente possuem uma atitude negativa em relação ao trabalho em geral e em relação ao trabalho que elas próprias fazem em particular. Tendem a desvalorizar o próprio trabalho porque foram ensinadas a avaliar sua relevância apenas em termos de valor de troca. Receber um salário pequeno ou não receber nenhum salário é sinônimo de fracasso pessoal, falta de sucesso, inferioridade. Como outros grupos explorados, as mulheres internalizam a definição que os poderosos criam sobre elas e sobre o valor do seu trabalho (HOOKS, 2019, p. 159).

Na Escola Arco-Íris, toda a equipe pedagógica e de gestão era composta por mulheres. Ainda que considerassem cansativas suas jornadas, principalmente ao longo dos anos e em face do acúmulo de funções e atividades, essas mulheres são exemplo de mudanças e melhorias nos padrões financeiros e de garantia de direitos quando comparadas às condições de suas famílias de origem.

As discussões citadas sugerem se perguntar o que significou para a mulher negra ocupar o magistério, o qual sabe-se, representou muito mais que uma alternativa a um casamento indesejado, mas foi e continua sendo na atualidade uma alternativa a realização de trabalhos vistos como inferiores na escala do prestígio social como, a empregada doméstica, a lavadeira ou ser “mulher de ganho” trabalhando nas ruas como quituteira (MARIANO, 2015, p. 142).

Com isso, penso sobre a importância da educação ainda nos dias de hoje na vida de crianças pobres e na maioria dos casos pretas, que compõem o ensino público brasileiro. Ensino que por vezes é transmitido também por muitas professoras negras e que tiveram a educação como caminho de ascensão social e melhoria das condições de vida. Aqui os processos de subjetivação e devires de gênero na Educação Infantil apresentam exclusão, mas também compõem resistência quando pensamos nos atravessamentos das tecnologias de gênero, raça e classe.

Pensando todos esses pontos sobre educação, trabalho e participação feminina, e em específico a condição vivenciada por muitas mulheres pobres no Brasil, percebemos o quão representativa é a história de vida da professora Vermelha, proveniente de família de origem simples, pai carpinteiro e mãe faxineira, com cinco irmãos, que precisou trabalhar desde muito nova para ajudar nas despesas da casa e pessoais. Trabalhou como comerciária por cerca de 11 anos, e uma parte desse tempo de trabalho foi compartilhada com o trabalho de professora na Educação Fundamental e Infantil, antes da graduação de nível superior em Pedagogia. Precisou trabalhar muito quando largou o trabalho de vendedora, começou a atuar em dois vínculos com escolas do Município e do Estado, eram três turnos diariamente, responsável pelos filhos, pelo marido e, quando o pai morreu, assumiu parte dos cuidados com a mãe.

Em sua entrevista, diferentes aspectos e momentos da sua vida explicitam a importância da compreensão interseccional dessas existências; em sua condição de mulher pobre e preta antes de se graduar professora, viveu diferentes desafios, como no relato que segue.

Aí eu pedi para sair e fui trabalhar em uma concessionária de veículos, trabalhando no setor de cobranças, nesse setor de cobranças, eu fazia relatório de vendas de consórcios, essas coisas dos devedores. Toda semana tinha reunião com o dono, todo final de semana, toda sexta-feira, aí, um dia de sexta pela manhã eu procurei o chefe do meu setor e falei: “Já terminei o relatório para a reunião da tarde”, aí ele falou: “Eu vou já na sua mesa conferir o relatório com você”, aí eu falei: “Tá certo”, mas nunca teve esse negócio. Ao lado da minha mesa, tinha um telefone que eu atendia direto para falar com as pessoas, ele então veio, puxou uma cadeira e sentou perto de mim; o telefone tocou, aí eu ia atender, aí ele disse: “Não atenda, não, é para mim”, eu deveria ter atendido, passado para ele, aí ele disse: “Eu atendo”, aí ele pegou, nessa hora, aí ele pegou e puxou e passou a mão nos meus seios, eu peguei o braço dele, joguei assim na mesa, aí eu destrinchei, sabe? Disse coisas que eu acho que no momento não sei se era para dizer ou não, mas eu disse, botei ele lá embaixo (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

O assédio sexual no trabalho tem como alvo, na maioria dos casos, as mulheres. A situação vivenciada por Vermelha remete a práticas coloniais do processo de escravização em que as mulheres negras eram estupradas e abusadas de todas as formas como forma de afirmação da supremacia masculina branca. O assédio ainda é um problema vivenciado por mulheres em geral na cultura ocidental capitalista. Quando sofreu essa violência, Vermelha não estava trabalhando como professora e sim no setor financeiro de uma empresa de veículos, ambiente corporativo que naquela época contava com a presença de poucas mulheres e em específico mulheres negras.

Aí eu pensei: “Vou sair” porque ele gostava disso aí, botava e tirava funcionário quando queria, ele era a segunda pessoa do dono, aí eu disse: “Agora vou pra rua”, aí falei com uma outra funcionária que estava presente, os meninos das outras mesas estavam presentes e viram tudo. Foi na frente das pessoas, ele era acostumado a fazer com outras pessoas, aí ele pegou o relatório, não conferiu e saiu. Eu disse: “Vou sair, mas vocês viram que eu não tive culpa, se por um acaso o dono me chamar e vocês ficarem contra mim, eu não sei o que é que eu vou pensar de vocês, eu gosto muito de vocês”. Na verdade, talvez eu até perdoaria porque eles estavam ali e era o emprego deles que estava em jogo. Aí passou uns 15 minutos, telefone toca, quando eu atendo, é a telefonista, aí não sabia se já iria com bolsa ou não, deixei a bolsa e fui, né? [...] e o dono veio perguntar a mim o que estava acontecendo comigo, que eu estava errando, falando tudo errado, atendendo as pessoas errado, ele já tinha ido reclamar que eu estava atendendo as pessoas com ignorância, ligando, cobrando com ignorância, aí eu disse: “Foi isso que ele disse que tá acontecendo? Não é isso, o que tá acontecendo é isso, isso, isso...” Conteí tudo que tinha acontecido há poucos minutos, “Todo mundo lá na sala viu, tá todo mundo de prova, se o senhor não quiser confiar em mim, na minha palavra, eu entendo, mas o que está acontecendo é isso porque, se fosse uma filha dele...”, aí eu comecei a chorar, aí eu desabei a chorar (a entrevistada continua a história chorando), aí ele pediu para a secretária levar água para mim, eu toda me tremendo, falei: “Se fosse uma filha dele ou filha do senhor, o senhor

ia gostar?” Aí eu disse: “Meu pai é preto, meu pai é pobre, e eu não vou dar uma decepção dessa a ele nunca” (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

A emoção da entrevistada, enquanto fazia esse relato, a faz resgatar os sentimentos vividos. Eram visíveis a indignação e a dor provocadas pela impotência diante da violação do seu corpo. Ela descreve em detalhes o medo de perder o emprego, a constatação do silenciamento das pessoas ao seu redor, de não se mexerem das suas cadeiras ao verem aquilo, a constatação de que aquela era uma prática comum no setor e daquele chefe, que ela inclusive não esperava que ele fosse punido, o que ela sentia era medo de perder o emprego por ter reagido ao assédio.

Na conversa com o superior, ao apontar a necessidade de que precisava ser respeitada, ela invoca a figura do pai, de que há um homem de referência na vida dela, e ainda cita que o pai é pobre e preto, mas não daria esse desgosto a ele. Mais uma vez percebemos o corpo da mulher como propriedade masculina, ainda que de um pai pobre e preto, como ela mesmo diz, pois ela entendia que por ter um pai ela precisava ser respeitada e respeitá-lo, não daria esse desgosto a ele. Para sensibilizar os seus superiores na conversa, Vermelha os questiona se eles gostariam que acontecesse com suas filhas, no esforço de demonstrar que aquilo a violava, como se eles não fossem capazes de perceber, precisassem ser convencidos disso e tendo como exemplos corpos de mulheres pelos quais tenham apreço, assim observamos que nem no exemplo o corpo masculino é submetido à prova. O corpo identificado como feminino é um corpo atravessado por diversas invasões e violações.

Aí ele disse: “Vá para a sala” e ficou com ele lá sozinho. Aí depois no mesmo dia o meu chefe de setor voltou, o que havia me assediado, né? Chegou, com a cara feia, sentou na mesa dele, que era em frente à minha, aí eu pensei: “É agora que eu vou embora”, aí fiquei trabalhando [...] Aí fui para casa, contei aos meus pais tudo que tinha acontecido, eu disse: “Sei que amanhã eu vou sair”. Comecei a trabalhar para ajudar meus pais um pouco em casa, aí eu disse a eles: “Vou sair, mas eu consigo outro”, aí no outro dia fui direto para a sala do chefe, aí ele disse: “Olhe, você não vai trabalhar mais nesse setor, vai trabalhar no setor de peças, você vai lá e vão explicar o seu trabalho, está precisando de uma pessoa mesmo lá, e você vai trabalhar lá, vai ganhar comissão”. Fui premiada, passei a receber por quinzena, antes eu recebia por mês, ainda mais ia receber comissão, eu recebia três vezes no mês. Fui premiada, né? (Recortes de Entrevista, Vermelha, 2021).

Vermelha se sente premiada por ter sido removida e ganhar mais em outro setor, quando na verdade o chefe se manteve impune. Essa situação nos faz pensar que a carreira na área de Educação pode ter representado para ela uma possibilidade de ascensão profissional mais segura e mais real do que uma carreira em setor corporativo. Lembro que Vermelha em sua

entrevista por diversas vezes ressaltou a sua habilidade com números e o interesse pela matemática e contabilidade comercial, conciliando por muito tempo essas práticas profissionais até se tornar exclusivamente professora. Talvez ascender profissionalmente em ambiente corporativo representaria muitas vezes estar em situações de extrema vulnerabilidade ou não ter suas habilidades reconhecidas, talvez nem conseguisse ascender.

Ainda pensando na Escola Arco-Íris e no quadro de funcionárias, relembro que todas as contratadas são mulheres, estas em sua maioria pretas, desde as cuidadoras sociais que acompanham a rotina de crianças e bebês às merendeiras e auxiliares de serviços gerais. Grande parte dessas mulheres atua em duplas ou triplas jornadas no trabalho e em casa, estando sujeitas à necessidade de outros vínculos empregatícios ou de auxílios complementares do governo para compor a renda pessoal. Diariamente, garantiam os cuidados com as crianças, mantinham o ambiente limpo e preparavam os alimentos. Se há melhoras em suas condições de existência quando as comparamos com suas antepassadas, sim, mas há ainda muita repetição, a população negra ainda desempenha as funções que exigem mais esforços físicos e agregam menos reconhecimento social e financeiro.

Violeta, uma auxiliar de serviços gerais que eu já conhecia, era quem geralmente abria os portões para mim quando eu chegava à escola. A história dela reflete um pouco do perfil dessas mulheres que atuavam nas funções de apoio no cotidiano escolar. Logo no primeiro dia que visitei a escola, nos reconhecemos, e ela demonstrou estar feliz em me ver e eu também fiquei feliz em vê-la. Sempre que estava lá e tinha um tempo, nós conversávamos um pouco, ela falava dela, dos filhos, que eu também conhecia, e da sua situação financeira.

Ela relatou então um pouco dos problemas que estava vivenciando com o ex-marido e das dificuldades que estava tendo com o programa de moradia da prefeitura. Ela fazia parte do programa para ser beneficiada com uma moradia e me disse que ainda não havia sido contemplada com sua casa própria; mesmo estando há mais de sete anos cadastrada para receber uma moradia e recebendo o auxílio-aluguel, nunca a consultaram sobre a entrega da casa. A servidora, que era terceirizada e desenvolvia atividades de serviços gerais, era uma jovem mulher negra com cerca de 30 anos de idade e mãe de três filhos e relatava que precisava dessa casa mais do que muitas pessoas que haviam sido contempladas (Notas do Diário de Campo – 30 de setembro de 2019).

Violeta não concluiu o Ensino Médio, mãe solo de três filhos. Tem uma filha adolescente que a ajuda a cuidar dos irmãos mais novos para que possa trabalhar. A funcionária demonstrava sempre estar feliz com o trabalho na empresa terceirizada, ao contrário de antes, quando era desempregada. Ela não conseguia trabalhar por conta dos filhos muito pequenos e

da falta de emprego. Violeta não dependia mais dos auxílios financeiros do governo para sobreviver, mas precisava deles para complementar a renda e sonhava com a sua moradia própria diariamente. Agora ela cuidava da limpeza da Escola onde antes os seus filhos estudavam, e isso para ela era também uma satisfação.

Hooks (2019) afirma que as mulheres negras sempre tiveram de trabalhar para garantir sua sobrevivência e para criarem seus filhos e que a maternidade nunca foi vista como o maior problema para o exercício do trabalho e da independência feminina, como apontavam as mulheres brancas na década de 60. Primeiramente, o trabalho foi uma imposição às mulheres negras e ao longo da história foi uma necessidade para a garantia da sobrevivência.

Na maioria das vezes, as mulheres negras não tiveram o direito de escolher estar com seus filhos e criá-los em condições dignas de saúde, moradia e educação. Sempre foi um obstáculo para essas mulheres negras a falta de emprego digno, a falta de formação, a baixa remuneração, a exploração de sua mão de obra, ao contrário de muitas mulheres brancas de classe média, que reivindicavam o direito de estarem inseridas no mercado de trabalho, uma vez que haviam se qualificado para tanto e não queriam se manter exclusivamente voltadas aos cuidados do lar.

Violeta, Vermelha, Cinza, Branca, Rosa e todas as outras cores que passaram por mim na construção destes mapas coloridos são devires de gênero do dia a dia da escola de educação infantil pública no Brasil. Muitas vezes dispostas a darem o seu melhor, muitas vezes cansadas, quase sempre mal pagas e ocasionalmente prestigiadas, sonham com suas aposentadorias ou, como no caso de Violeta, com suas casas próprias para viver um pouco melhor. Essas mulheres têm o trabalho como uma necessidade e uma possibilidade de vida, são efeitos de muitos processos de exclusão, mas celebram suas conquistas e fazem parte da formação de muitas crianças com as quais se identificam e nas quais se reconhecem.

As mulheres negras ascendem à condição de professoras no momento em que a atuação no Magistério, ao contrário de séculos atrás, não é mais prestigiada e valorizada financeiramente, como acontecia quando homens ligados à igreja principalmente exerciam tais funções. Contudo, não deixa de ser a representação de uma conquista política e de uma transformação social importante no cenário do racismo que atravessa o cotidiano da sociedade brasileira.

[...] mulheres negras quando conseguem ser professoras “saem dos seus lugares”, ou seja, aqueles que ao longo de vários séculos, apesar de alguns avanços, vêm sendo determinados por um pensamento racista e sexista e, pelas condições socioeconômicas da maioria da população afro-brasileira, como os

já citados, o da doméstica na casa dos patrões, para ocupar a posição de professora que apesar dos questionamentos, é vista como possuidora de status social por ter o saber formal como elemento principal no exercício da profissão (MARIANO, 2015, p. 143).

Conhecer a trajetória dessas mulheres foi o caminho para pensar os processos de trabalho e formação, e com isso perceber a educação da população negra como um caminho de sobrevivência.

O devir de gênero, quando colorido pelas intersecções de raça e classe, ganha análises que encontram tantos e tantos processos de exclusão, silenciamento, negação, efeito esse das mais diferentes tecnologias do racismo. Observamos que em nossa sociedade há corpos de cores e gêneros específicos que devem permanecer na cozinha, nas prisões, nas plantações, nas favelas, nos guetos, nas zonas de prostituição e nas valas diariamente abertas em um país que prima por uma necropolítica. Mas é importante também reconhecermos que a escola, quando não exclui, se torna quilombo onde as histórias de vida de meninos, meninas, mulheres e tudo mais que se possa e se deseje ser constroem linhas de fuga, exercícios de resistência e transformação.

5.2.3 Parentalidade e Interseccionalidade

A trajetória das famílias das crianças também foi uma trilha a ser seguida na composição destes mapas, ainda que não tenha sido possível realizar entrevistas individuais mais longas e gravadas com os responsáveis em função das dificuldades de acesso durante a pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021. Nesse contexto, os relatos dos diários de campo e os discursos das professoras conduzem a produção dessas linhas.

Antes de considerarmos alguns aspectos das relações familiares das crianças, sugiro pensar antes a questão racial, começando pela relação entre homens e mulheres negros e negras desde a escravização e o quanto essa relação é diferente da de homens e mulheres brancos e brancas. No período da escravização, segundo Davis (2016), a relação entre os homens e as mulheres escravizados não reproduzia a dinâmica das relações comum à ideologia dominante dos homens e das mulheres brancos burgueses. As mulheres negras eram vistas pelos homens negros e vice-versa de modo diferente do que as mulheres brancas eram vistas pelos homens brancos e vice-versa. Os homens e as mulheres negros viviam sob a opressão exploratória dos homens brancos, e isso os unia na resistência. Além disso, as mulheres não eram alvo de

submissão dos homens nas culturas africanas matriarcais em sua maioria, o gênero inclusive não existia enquanto dispositivo de organização social, assim como a raça obviamente.

Os laços domésticos estabelecidos entre esses homens e essas mulheres escravizados eram o único elo de humanização que mantinham em suas vidas, portanto os trabalhos com a sua própria moradia e para os seus nunca foi visto pelos escravizados como um fardo e sim como um refúgio. As mulheres que tiveram a oportunidade de cuidar dos seus familiares e das suas casas viviam isso como um privilégio. Aproveitavam porque sabiam que em algum momento tiveram, em suas histórias familiares, laços que foram brutalmente cortados, maridos, filhos e esposas foram vendidos e afastados uns dos outros. Toda a oportunidade que o povo preto tinha de reconhecer sua paternidade e maternidade, como escolher um nome para o filho, cuidar de um sobrinho, aprimorar e dividir os trabalhos domésticos, fortalecer laços de irmandade... tudo isso era valorizado.

A questão que se destaca na vida doméstica nas senzalas é a da igualdade sexual. O trabalho que escravas e escravos realizavam para si mesmos, e não para o engrandecimento dos seus senhores, era cumprido em termos de igualdade. Nos limites da vida familiar e comunitária, portanto, a população negra conseguia realizar um feito impressionante, transformando a igualdade negativa que emanava da opressão sofrida como escravas e escravos em uma qualidade positiva: o igualitarismo característico das relações sociais (DAVIS, 2016, p. 30).

Segundo Hooks (2019), o feminismo negro reconhece e destaca a importância da participação dos homens negros no exercício de superação da hierarquia sexista que organiza a sociedade por entender que mulheres negras ou mulheres operárias muitas vezes encontram mais questões em comum entre elas e os homens de sua classe e sua raça do que com mulheres brancas burguesas, por exemplo. No entanto, a organização machista e patriarcal da sociedade em que vivemos também distancia em muitos sentidos esses homens negros na sua vinculação com mulheres negras ao supor um falso privilégio masculino universal baseado em argumentos que reforçam a supremacia sexista.

Para o feminismo negro, é importante que os homens, assim como as mulheres, possam compreender que a ideologia sexista alimenta a falsa concepção de que o abuso violento de mulheres é um privilégio que beneficia a todos os homens, quando na verdade é essa ideia de falso privilégio comum que precisa ser desmascarada, o que só é possível através de uma análise que especifique esses lugares de masculinidade e o quanto eles são tóxicos para os próprios homens de maneiras diferentes se considerarmos os marcadores sociais que atravessam esses indivíduos. Essa segregação entre homens e mulheres se pauta na ideia de que todos os homens

desfrutam da mesma maneira dos privilégios sexistas. Essa análise desconsidera as posições de homens negros e pobres operários que vivem por diversas vezes a contradição entre a ideia de masculinidade que lhes são ensinadas e a inabilidade de estar nessa suposta posição de masculinidade privilegiada. Apenas uma avaliação interseccional e não sexista possibilita a desconstrução das masculinidades tóxicas e a construção de outras masculinidades possíveis.

Ainda considerando a relação entre homens e mulheres, Hooks (2019) analisa a violência doméstica e a impossibilidade de compreendermos esse problema sem fazermos uma leitura interseccional. Ela afirma que “a violência física é causada pela naturalização disseminada em nossa cultura das regras hierárquicas e da autoridade coercitiva, então todas as relações tendem a ser embasadas no poder de dominação, e assim todas formas de dominação se conectam” (HOOKS, 2019, p. 178). Com isso, ela identifica que todas as formas de violência exigem o controle da manutenção da estrutura hierárquica vigente, logo tudo que vá de encontro poderá ser alvo de abusos, violência física e psicológica. Aqui o alvo pode ser homens negros, mulheres negras e brancas, crianças e adolescentes, mas os índices apontam as mulheres negras e pobres como alvo mais comum, assim como crianças e adolescentes, com ênfase para os pobres e negros mais uma vez. Mas, sim, é preciso destacar que a questão de gênero é flagrante para os fatores interseccionais no uso da violência.

Quando um homem age de modo violento e abusivo contra uma mulher, ele está fazendo isso porque, de algum modo, ele aprende que não é errado ser violento, e a sua masculinidade se constitui em meio aos padrões de uma sociedade que cultua a violência masculina, inclusive enaltecendo a suposta naturalidade dessa expressão. Além disso, perceber a intersecção desses diversos padrões de violência é fundamental para compreendermos a nossa experiência de organização social pautada em padrões agressivos de controle dos corpos; as tecnologias de controle desses corpos estão presentes desde a infância, inclusive a constituindo, dispersas na articulação de instituições como a educação, a religião, a família e o Estado.

A violência masculina contra a mulher nas relações pessoais é uma das expressões mais flagrantes do emprego abusivo da força para a manutenção do controle e da dominação. É a síntese viva dos conceitos de regra hierárquica e de autoridade coercitiva. Diferentemente da violência contra as crianças, ou da violência racial dos brancos contra os grupos étnicos, essa violência é mais amplamente difundida e aceita, sendo inclusive celebrada na cultura atual. A aceitação e perpetuação dessa violência em nossa sociedade ajudam a mantê-la e dificultam seu controle e sua eliminação (HOOKS, 2019, p. 179).

Ainda pensando nas famílias da Escola Arco-Íris, precisamos discutir a questão da maternidade romantizada e que não reflete os processos vivenciados pelas mulheres negras e

pobres, como é o caso da maioria das mães dos estudantes. Há a necessidade de rompermos com os ideais de maternidade que se reproduzem com grande frequência no cotidiano da Educação Infantil, padronizando uma infância branca e elitista que é guiada por uma mãe amorosa e com tempo livre para acolher as demandas dos seus filhos.

Não podemos, por exemplo, desconsiderar que no período da escravização as mulheres negras eram vistas não como mães, mas como reprodutoras, os seus filhos já nasciam escravos dos seus senhores, e elas muitas vezes ficavam com eles apenas durante o período da amamentação, quando inclusive precisavam trabalhar na lavoura e dar conta de manter esses recém-nascidos vivos até serem vendidos. Não querer permitir que os filhos vivessem uma vida de submissão e açoites foi o principal motivo para que muitas mães escravizadas resistissem a ter filhos.

Após a abolição, as mulheres negras vivem outros dilemas quanto à maternidade, por exemplo, continuavam com seus filhos, mas precisavam trabalhar como domésticas, lavadeiras e babás para alimentá-los e para isso tinham de deixar suas crianças com alguém. Outro ponto importante é que as mulheres negras e pobres foram por muitos anos o principal alvo das políticas em defesa da esterilização feminina. De modo geral, a maternidade de muitas mulheres negras e pobres é marcada pela impossibilidade histórica de escolher como gerir a sua vida e a dos seus filhos. Desde muito jovens, e há séculos, muitas mulheres não podem escolher entre ser ou não ser mães, não podem escolher entre criar ou não seus filhos e não podem escolher entre estar ou não com eles (HOOKS, 2019).

A maternidade não pode ser considerada para todas as mulheres um obstáculo para garantir a produção de independência e a inserção no universo de trabalho, ela também não deve ser romantizada como uma forma de compensação, como tem acontecido nas últimas décadas, o que de certo modo fortalece padrões sexistas de que haveria uma natureza feminina que compõe esse papel.

De certo modo, a romantização da maternidade por parte das mulheres brancas e burguesas é uma tentativa de reparar os danos causados pela crítica feminista do passado e dar às mulheres que se tornam mães o respeito que merecem. É importante notar que essa crítica, mesmo em seus momentos mais exacerbados, não se compara com o sexismo enquanto fonte de exploração e humilhação para as mães. A parentalidade feminina é um trabalho relevante e valioso que precisa ser reconhecido como tal por qualquer pessoa, incluindo as ativistas feministas. Ela deveria ser reconhecida louvada e celebrada dentro de um contexto feminista em que se conta com o renovado esforço para repensar a natureza da maternidade; para fazer com que a maternidade não seja para as mulheres nem uma experiência compulsória, nem uma fonte de exploração e opressão; para tornar a parentalidade feminina algo bom e

efetivo, que seja realizada em conjunto com um parceiro, que seja exclusivamente pela mulher (HOOKS, 2019, p. 199).

A romantização da maternidade é um problema porque existem milhares de maneiras de serem vivenciadas essas experiências de maternidade, e as condições de classe e os valores culturais são marcadores importantes na construção desse papel de mãe. Além disso, de algum modo isso também traz um caráter de valorização hierárquica da mulher na relação parental, como se ser mãe fosse mais especial do que ser pai, e com isso dificultamos a relação de cuidados paternos, que acabam não sendo considerados como uma responsabilidade igual entre pai e mãe, o que por diversas vezes sobrecarrega essas mulheres.

Hooks (2019) afirma que precisamos entender que a ideia de uma conexão especial entre mãe e bebê é sexista a ponto de isentar o pai dessa responsabilidade na relação com os filhos. Apenas conseguiremos essa transformação se ensinarmos às nossas crianças a importância dos cuidados; desde muito pequenos, meninos e meninas podem brincar de boneca e de cuidar da casa, temos de valorizar isso. Além disso, nas creches e nos espaços de Educação Infantil, segundo ela, seria importante contar com a presença de educadores e cuidadores do gênero masculino tanto quanto do gênero feminino, o que dificilmente acontece.

Como as mulheres desempenham a maior parte das atividades parentais, a necessidade de creches públicas com profissionais de ambos os sexos em quantidades iguais e sem viés sexista continua a ser uma reivindicação feminista importante. Essas creches aliviarão a situação das mulheres que cuidam sozinhas de seus filhos e ajudariam a promover a consciência da necessidade de participação masculina nesses cuidados (HOOKS, 2019, p. 207).

Na Escola Arco-Íris, as crianças em nenhum momento e de nenhuma forma eram cuidadas ou orientadas por indivíduos do gênero masculino, e por diversas e diversas vezes as professoras, quando se referiam às tarefas de casa, pediam para que as crianças procurassem suas mães para ajudá-las tirando dúvidas, com o material, com os cuidados com o fardamento, para virem às reuniões de responsáveis etc. Destaco que essa perspectiva de maternidade é muito forte na Educação Infantil e que a ênfase nas responsabilidades maternas é ensinada cotidianamente às crianças e que o mesmo não é feito com relação aos pais, nem mesmo há a presença nem a referência a educadores e cuidadores homens na Educação Infantil. Apenas no exemplo do menino que rebojava a professora evidencia a importância da necessidade que ela tinha de conversar com o pai.

Ainda considerando aspectos da parentalidade, destaco a importância de se reconhecer os estranhamentos às funções masculinas de cuidado entre as falas das próprias educadoras. Em uma das minhas visitas, uma professora me procurou para dizer que o menino cuidava melhor das bonecas do que as meninas. Ali o ideal era que a própria professora pudesse elogiá-lo como bom pai, mas, ao contrário, ela fazia uma leitura de que ele era mais maternal do que as meninas, que isso era estranho, como se não houvesse a possibilidade de ter pais cuidadores, ela não percebia a diversão da criança em paternar. É interessante notar que a própria palavra paternar parece estranha, como se apenas a palavra maternar remetesse aos cuidados com as crianças e bastasse.

Em uma reunião em celebração ao Dia dos Pais, também foi interessante o desabafo de um pai que cuidava da casa e da filha enquanto a mulher saía para trabalhar e o quanto, além de cansado, ele se sentia mal por não estar provendo a família, sentindo-se julgado por outros e ao mesmo tempo pouco valorizado no que fazia.

A Escola Arco-Íris é uma escola onde trabalham apenas mulheres, o que se entende é que a Educação Infantil é prioritariamente composta por mulheres porque requer cuidados que se entendem por cuidados femininos e que esse é um preceito moderno muito atrelado a uma concepção cristã do fazer pedagógico. Os aspectos de gênero na Educação Infantil começam antes da chegada do estudante, começam na composição do corpo de funcionárias e funcionários. O que se entende é que quem cuida de bebê, quem conversa com crianças, quem dá banho em criança, quem dá comida às crianças são as mulheres. Essas profissionais são, segundo elas mesmas, um tipo de mãe para essas crianças. Arrisco questionar o leitor deste texto se você se lembra de ter tido na infância algum professor na Educação Infantil, alguém do gênero masculino te auxiliava com o lanche, com as idas ao banheiro, com o conhecimento das vogais e do alfabeto.

Além da parentalidade, em muitas comunidades carentes as crianças são acompanhadas por avós, irmãos mais velhos, tios e tias, vizinhos, e esse foco na mãe e até a reivindicação por uma maior presença delas na escola não podem desconsiderar a importância dessas outras figuras de cuidado como referência e fonte de apoio para essas crianças. Uma análise interseccional nos mostra isso e ainda destaca o lugar de importância da própria escola, assim como desses outros responsáveis na vida dessas crianças e suas famílias. A maior parte dos estudantes da Escola Arco-Íris e dos bebês que ficavam na creche permanecia nesse espaço por mais de oito horas por dia; além disso, na trajetória escolar, eles entravam na creche com meses e continuavam na escola até a conclusão do Ensino Infantil, por isso ali aprendiam e compartilhavam muitos dos valores morais que os constituem.

Dessa forma, a educação continua sendo uma possibilidade de resistência e de transformação das vidas dessas crianças e de suas famílias. Através da educação, futuras mulheres e futuros homens negros podem ocupar postos de trabalho diferentes dos de seus ancestrais porque teriam a opção e o acesso a uma infinidade de possibilidades de formação ou porque transformariam esse pressuposto de desvalorização das funções sempre exercidas pelo povo negro. Contudo, para isso, além de transformarmos as perspectivas de gênero na educação, os aspectos raciais também precisam ser pensados, o racismo institucional que compõe a educação precisa ser combatido.

Na Escola Arco-Íris, não encontrei bonecas de pele escura, nem heroínas, nem heróis negros, entre as poucas bonecas, bonecos e heróis que tinham, todos eram brancos ou verde. Não ouvi histórias acerca da cultura africana e da contribuição africana, mas vi quadros cristãos e ouvi discursos cristãos das professoras. Ainda há silêncios na Escola Arco-Íris, uma vez que não abordar a questão é como se ela não existisse, e ela existe em nossa sociedade e certamente na escola entre os alunos, entre os alunos e os professores, entre os pais e os professores, atravessando toda a comunidade escolar, como aqui evidenciamos com a própria história de vida das funcionárias.

Não posso dizer que não existiam nos conteúdos e materiais didáticos referências à cultura afro-brasileira porque, de acordo com a Lei 10.639/03, que institui o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de Educação Básica, esse conteúdo é obrigatório, e, além disso, eu não me debrucei minuciosamente sobre esse material. É possível que não tenha tido a oportunidade de participar de um desses momentos, mas tê-lo apenas por obrigação também se torna uma questão. A Lei 10.639/03 é uma conquista para o movimento negro, assim como a lei de cotas raciais, e tem o objetivo de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas de desenvolvimento social, econômico, cultural e político da História do nosso país (BRASIL, 2003).

Um dos aspectos, dentre outros, evidenciado nos estudos e pesquisas que têm como objeto de investigação a questão do racismo presente no ambiente escolar se refere a constatação de que um dos grandes problemas aí presente é a dificuldade em discutir com os professores, os alunos, os pais dos alunos, questões relacionadas à ocorrência de manifestações racistas no interior da escola. Segundo os estudos, com raras exceções, em geral quando, nas situações em que manifestações de racismo aparecem, sejam eles professores(as) brancos(as) ou negros(as), ao invés de explicitar o conflito, abrindo uma discussão, “optam” pelo silêncio, escamoteando-o, em nome de um “somos todos iguais”. Fica evidente, neste contexto de discussão, que aos alunos negros é reservado um tratamento desigual em nome da “igualdade” (MARIANO, 2015, p. 145).

É exatamente esse o discurso de uma das professoras quando constata a diversidade que existe no ambiente escolar. Para ela, essa diversidade precisa ser respeitada, e ela enquanto professora afirma que às vezes é preciso igualar os alunos e não tratar diferente.

Viver e respeitar as diferenças, né? Porque aqui são crianças, e é a criança que a gente tem que preparar para viver em sociedade e respeitar as diferenças. Aqui eles vivem essa diferença com muitas coisas porque, sendo uma escola de bairro, a gente tem na clientela rico, pobre, quem mora na periferia, quem mora num bairro melhor, gente que mora em apartamento, em vila, em barraco, todas essas realidades estão aqui, e a gente tenta igualar, não tratar diferente. Aqui tem gordinho, magrinho, branco, preto, limpo, sujo, então tem que tá todo mundo tentando tratar todo mundo por igual e evitando que eles se destratem (Recortes de Entrevista, Branca, 2021).

Diante de tudo que constatamos neste capítulo e neste estudo como um todo acerca das questões de raça, classe e gênero, e ainda sobre a articulação dos dispositivos de infância e sexualidade, talvez não caiba tentar igualar os desiguais. O processo de construção e aproximação dos desiguais fere, exclui, apaga, invisibiliza e captura diferentes modos de produção de subjetividade. A produção de igualdade é violenta, age de modo coercitivo, modelando e atacando diferentes modos de existir permanentemente.

Poderíamos estar refletindo acerca de como evidenciar as diferenças que existem e não estar tentando “igualá-las”, criando espaços para que as diferenças apareçam e que sejam pensadas, acolhidas, problematizadas. Com isso, é preciso gostar de que as crianças de fato se estranhem, mas também se identifiquem e se reconheçam e assim possam se afirmar como corpos desejanter. Poderíamos, inclusive, pensar que a Educação Infantil não é feita apenas de crianças, mas também de adultos, não é feita apenas de estudantes, mas também de professores, auxiliares, merendeiras e gestores, e não apenas de controle, mas também de resistência e produção de linhas de fuga. A educação apresentada em preto e branco tem diferentes cores e pode criar grandes e inspiradores Arco-Íris que nos guiem a caminhos outros sem a pretensão de encontrar lugar algum.

6 ÚLTIMAS PÁGINAS DE UM DIÁRIO DE VIAGENS

Os últimos dois anos dessa travessia pelo Arco-Íris foram marcados por muitas perdas; vivenciando a pandemia da Covid-19, o número de pessoas falecidas no mundo foi grande. No Brasil, morreram, até o momento, mais de 616 mil pessoas, a pandemia está parcialmente controlada graças à vacina e à eficiência do Sistema Único de Saúde, mas o futuro ainda é incerto, é tudo muito assustador, mas não para todos. Dito isso, o leitor pode se perguntar: mas por que o tema da morte nas linhas finais da viagem? Leitor, o tema não é a morte, o tema desta viagem sempre foi a vida. Porque vida-morte é o binômio que tentamos desconstruir a todo tempo neste escrito, quando nos guiamos por linhas e deslocamentos incessantes.

No traçado dos deslocamentos, seguimos desnaturalizando a posição dos objetos na história e com isso compreendendo ainda mais os jogos da diferença que legitimam as apreensões identitárias hierarquizantes que perpassam a problemática de gênero e se reproduzem cotidianamente na Educação Infantil. Portanto, pensar projetos de transformação das relações de gênero na infância, propondo outras práticas nas relações cotidianas na Educação Infantil, práticas que desnaturalizem as posições sexistas e hierarquizadas estabelecidas com as crianças e entre elas, é o mínimo a se propor. Os projetos que buscam minimamente rever as relações de gênero na Educação Infantil são fundamentais por todas as razões apresentadas nesses mapas e se mostram urgentes e indispensáveis no processo de produção de debates e questionamentos, nos fazendo questionar que tipo de transformações de fato esperamos.

A ideia de uma infância naturalmente binária em sua natureza e construção de gênero é apenas mais um argumento discursivo para continuar produzindo corpos/subjetividades machos e fêmeas que se excluem e que cobram regularidade e previsibilidade uns dos outros e são cobrados por isso. Se gênero e sexualidade são expressões da natureza infantil, não precisaríamos ter de afirmar isso. E, ainda quando afirmamos uma infância assexuada, afirmamos a sexualidade enquanto dispositivo de organização da vida; quando afirmamos o gênero como algo que se constitui socialmente, o afirmamos como algo que determina ainda que socialmente, o que foge a essa organização que se adéque, que se afaste, que se exclua.

Considero ainda que as políticas de gênero que compõem a Educação Infantil precisam estar atravessadas de fatores de classe e raça e outros marcadores que sejam pertinentes a cada realidade, para que de fato se pense em transformações dos estereótipos de masculinidade e feminilidade interseccionalmente, considerando as especificidades e as marcas da diferença, sem padronizar nem universalizar os sujeitos. Sendo assim, precisamos romper com os

discursos que supõem uma infância padrão, sujeitos universais como crianças, mulheres, homens etc... Precisa-se atentar para as vidas que se engendram nos jogos de poder, e estes sim precisam ser mapeados sempre que possível.

Essas políticas não devem desconsiderar os quadros de trabalho dos profissionais, em sua maioria mulheres, que compõem a Educação Infantil, de antemão já desnaturalizando a feminização do Magistério. Se quisermos defender uma infância minimamente livre e de fato garantir o direito à educação a todos, precisamos rever o espaço escolar, a rotina, o olhar acerca do brincar, a liberdade dos corpos em suas pausas e seus movimentos, os atores que a compõem, a remuneração e formação dos profissionais, entre outros tantos pontos.

Resgatar o processo de invenção da infância e com isso de produção do infantil, assim como a história do feminismo e as contradições e problemáticas genealógicas do conceito de gênero, é importante para que possamos compreender a importância da análise dos marcadores sociais e com isso possamos nos guiar ainda mais pela potência da compreensão performativa e interseccional na constituição dos processos de subjetivação, subvertendo assim as lógicas de opressão e controle quando deflagradas.

A combinação entre o processo de educação formal e a produção de subjetividades infantis nos mostra a escola em sua função de esquadramento; a todo tempo o que se desenvolve são processos de observação, registro, avaliação, codificação, correção, punição, exame, confissão, que rotulam a experiência da criança através de padrões presentes na sociedade. Aqui três marcadores sociais se destacam: gênero, raça e classe, e com isso identificamos que na Educação Infantil pública em uma escola do Nordeste do Brasil a infância será “educada” muitas vezes baseando-se em padrões racistas, sexistas, misóginos, machistas e classistas. Entender então os processos educativos de modo interseccional é fundamental para se pensar uma educação transformadora em todos os sentidos.

Ainda sobre os projetos de transformação para a Educação, eles precisam ser pensados de modo mais integrado, e nesse sentido poderiam estar pautados em leis que atuassem conjuntamente. Sendo assim, pensar os processos de exclusão de gênero exige pensarmos também a questão do racismo presente nas escolas brasileiras, se já avançamos com a Lei 10.639/2003, que versa sobre a inserção do conteúdo acerca das contribuições afro-brasileiras para o patrimônio da nação. Logo, precisamos cotidianamente falar da realidade enfrentada pelas populações negras e indígenas em nossa sociedade, precisamos explicitar e dialogar acerca das práticas de racismo, e isso poderia ser feito pensando também as exclusões de gênero e classe e outros marcadores sociais que se comunicam, construindo a realidade do estudante.

No Brasil, o mito da democracia racial¹⁷ tenta apagar a dimensão institucional do racismo e individualizar as práticas de segregação. Ele está presente no cotidiano escolar desde os primeiros anos de formação e se torna com isso um mecanismo também de controle e submissão. O que se alimenta diariamente é um processo de ausência ou confusão da identidade racial justificada pela miscigenação, o que traz sérias consequências, fortalecendo de diferentes formas o racismo no país. Essa ausência de informação ou confusão acerca das origens africanas dos povos escravizados ou dos povos originários do continente é um exercício para destruir os processos de valorização, reconhecimento e fortalecimento das origens e dos valores dos afro-brasileiros e originários indígenas, os quais correspondem a mais de 54% da população. A desconstrução da humanidade da pessoa negra e dos povos originários indígenas é um exercício permanente que também se ensina nos silêncios da Educação Infantil.

A educação é um ponto de inflexão importante no debate de transformação social porque, assim como ela é capaz de atuar a serviço da normatização, também é palco para os exercícios de resistência. O tensionamento do cotidiano escolar apresenta a produção incessante de exercícios de produção de linhas de fuga.

Os processos de produção de subjetividade se configuram a partir de idealizações forjadas de modos diferentes para as experiências sexistas e classificadas como “menina” ou como “menino”, e o que existe para além disso será alvo da norma, capturado ou excluído. Além disso, a infância forjada deve seguir padrões de uma estética branca, burguesa e europeia. Sendo assim, é “normal” que meninas cuidem dos bebês branquinhos, de bochechas rosadas, e que os meninos brinquem de futebol e carrinho; que as meninas auxiliem a professora sendo doces e compreensivas e que os meninos andem pela sala querendo lutar e ter superpoderes, assim como os heróis da internet e do cinema, heróis verdes, brancos, mas quase nunca pretos.

É “normal” também que as famílias sejam constituídas por mãe e pai: a mãe cuida dos filhos e da casa e o pai trabalha para prover as necessidades; todos leem a Bíblia e conhecem os anjos e santos. E por fim é “normal” que professoras, auxiliares, cuidadoras, merendeiras sejam mulheres, apenas mulheres, de preferência mães, que escolheram a profissão por amor, que cuidem de modo maternal dos estudantes e que recebam os menores salários do setor educacional como um todo.

¹⁷ O mito da democracia racial se refere à ideia equivocada de igualdade social e harmonia entre os brancos e os negros no Brasil. Essa ideia foi fortemente difundida, teorizada e romantizada na produção literária, acadêmica e popular da sociedade brasileira durante os séculos XIX e XX. Contudo, essa harmonia pautada na passividade dos negros e nobreza dos homens brancos é compreendida como um mito. Esse mito tornou possível ocultar o conflito racial, o que permitiu direcionar o racismo à esfera privada, fazendo com que no senso comum ele exista apenas enquanto casos isolados de preconceito e de discriminação racial, negando a dimensão institucionalizada no racismo (MELLO, 2018).

Outrossim, as pistas que nos guiaram neste estudo nos mostram também que, a disciplina e o controle podem em alguma medida submeter os corpos infantis a tanta força que podem achatá-los. As forças atuam de modo a conduzir os corpos e nos mostra que os meninos que querem brincar de boneca são impedidos e em alguns casos eles podem até deixar de brincar e em outros até deixar de estudar. Nessa força do achatamento, meninas não podem brincar de futebol e não deixam outras meninas brincarem. As professoras, quando forçadas em rotinas exaustivas ficam cansadas e em muitos momentos contam as horas para o fim do dia e em outros contam os dias para se aposentar.

Os exercícios do biopoder, além de explicitarem a eficiência da norma, nos falam sobre outros possíveis caminhos de desarticulação dos processos de exclusão e de novos processos de educação. Nesses momentos da viagem em que nos diários de campo eu escrevia sobre as linhas de fuga e o que elas produziam me deparava com o que dali se inventava, pois diferentes linhas desenhavam múltiplos caminhos.

Quando se tenta dobrar um corpo e ele resiste, se dobra ao contrário, amolece, escorrega, pulveriza-se... Criando infinitos desdobramentos outros, percebemos que a escola é um pesadelo panóptico do qual também se pode acordar. As professoras negras que ensinam a crianças negras sinalizam a potência de um possível quilombo pós-moderno. O menino que rebola e ensina as meninas a reboarem grita que o corpo é livre. As duas mães que fazem a professora querer entender até que ponto isso é ruim para a vida da criança inventam novas formas de maternagem. O pai cansado das tarefas domésticas e dos cuidados com a filha nos diz que precisamos valorizar os trabalhos cotidianos desenvolvidos por tantas mulheres e ao mesmo tempo reconhecer outras formas de paternar. São as performances da diversidade que nos fazem estranhar os padrões e ampliar as possibilidades de existência.

Forjamos um padrão que não existe, o que existe no cotidiano da educação não condiz com os ideais que articulam a régua normativa. As transformações necessárias para pensar a Educação Infantil no Brasil são urgentes e precisam estar em diálogo como todo o processo histórico de construção do que hoje existe e resiste nas diversas regiões do país para que novos modelos de ensino para as crianças sejam pensados. Assim, regionalismos, racismos, transfobias, homofobias, classismos, lesbofobias precisam ser confrontados em propostas realmente inovadoras, dando voz e vez à produção de subjetividades infantis, identificando que as crianças cuidam, brigam, bagunçam, arrumam, se confrontam, se admiram, se estranham, se alegram, silenciam, correm e param em ritmos que se alternam diariamente.

A escola poderia ser o espaço de acolhimento das experiências e dos desejos infantis; nesse contexto, as professoras poderiam também assumir a função de compreender de modo

mais singular as experiências trazidas pelos seus alunos e reconhecer as dimensões morais, religiosas e científicas que se atravessam na construção das suas práticas pedagógicas. O saber universal pretendido pela escola que atenderá a todos só reforça as segregações e o silenciamento dos corpos que desviam. Poderíamos dar voz e vez aos saberes mais diversos, possibilitando que as crianças construíssem uma outra relação com as pessoas ao seu redor, com o seu processo de desenvolvimento pessoal e com seus corpos. Para os atores da educação, reconhecer em seus corpos a liberdade seria transformador, reconhecer as diferentes possibilidades para existirem além das performances do padrão de feminino e masculino, o que também auxiliaria na construção de masculinidades e feminilidades outras.

Hoje no Brasil o que se vivencia são altos índices de desemprego para as mulheres, que ainda ganham menos que os homens; além disso, a violência de gênero sentencia muitas mulheres à morte, principalmente as trans, as negras e as pobres. Homens e principalmente mulheres trans em nosso país têm poucas chances no mercado de trabalho, sendo desde muito cedo excluídos dos espaços de formação, e também têm seus corpos ameaçados em sua sobrevivência. A homofobia, assim como a transfobia, também mata no nosso país, e esses corpos são alvo do rechaço e da impunidade que muitos desses crimes acarretam.

Todos esses fatores são ainda mais problemáticos quando evidenciamos que os principais alvos de transfobias, homofobias, lesbofobias, violência doméstica e desemprego são a população negra e pobre. Homens e mulheres marcados pela questão racial de gênero, pela sexualidade e pela classe. Entender essas questões como desvinculadas da educação formal e da infância, assim como combater projetos equivocada e intencionalmente nomeados de “Ideologia de Gênero”, porque visam a transformação de rotinas escolares, reflete muito mais a necessidade de manter a escola como espaço regulador de condutas e exercício de controle dos corpos e preservação de uma bio/necropolítica de Estado do que uma forma de proteger o infantil.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra Travessia**, Florianópolis, n. 5, 2005.

AGUILAR, Marcia A. B.; GONÇALVES, Josiane P. Conhecendo a Perspectiva Pós-Estruturalista: Breve Percurso de sua História e Propostas. **Conhecimento On Line**, Nova Hamburgo, a9, v. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460/1852>. Acesso em: 26 abr. 2021.

AKOTERINE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BANDEIRA ARCO-ÍRIS. *In*: **WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre**. Wikimedia, 2021. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira_arco-%C3%ADris_\(movimento_LGBT\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira_arco-%C3%ADris_(movimento_LGBT)). Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 14.040/20, 18 de agosto de 2020**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Lei 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

_____. Lei 12.711/12, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.ht. Acesso em: 7 dez. 2021.

_____. Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 9 dez. 2021.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.

BENTO, Berenice. Na escola que se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, maio/ago. 2011.

_____. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transsexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006

BUTLER, Judith. P. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAMARGO, Tânia M. Ewa. Disponível em: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=168456>. Acesso em: 15 dez. 2021.

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

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

COLLINS, Patrícia. Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. Tradução de Angela Figueiredo e Jesse Ferrell. **Cadernos Pagu**, n. 51, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n51/1809-4449-cpa-18094449201700510018.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

COMENIUS. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORAZZA, S. M. **Infância e Educação: era uma vez quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **História da Infância Sem Fim**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

COSTA, Ana Alice Alcântara. O Movimento Feminista no Brasil: dinâmica de uma intervenção política. In: PISCITELLI, Adriana et al (Orgs.). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, 2009. p. 51-81.

COSTA, Ana A.; SARDEMBERG, M. C. B. Teoria e Práxis Feminista na Academia. Os Núcleos de Estudos sobre a Mulher nas Universidades Brasileiras. **Estudos Feministas**, IEC/ECO/UFRJ, n. Especial, 1994, p. 387-408.

CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex**. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 1989, p. 139-167.

CRUZ, Maria Helena Santana. Analisando a Diversidade no trabalho Docente: dimensões de gênero/classe e ensino superior. In: **VII Congresso Português de Sociologia**, Porto, 2012. Disponível em: http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0155_ed.pdf. Acesso em: 21 set. 2015.

_____. Legitimidade e Organização no Espaço Acadêmico da UFS. **Cadernos UFS Serviço Social**, v. 9, p. 129-151, 2007.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? *In: O Mistério de Ariana*. Lisboa: Ed Veja - Passagens, 1996.

_____. Que és un dispositivo? *In: DELEUZE, G. et al. (Orgs.). Michel Foucault: filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia. vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1993.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

EVARISTO, Conceição. A noite não adormece nos olhos das mulheres. **Cadernos Negros**, v. 9. Disponível em: [://peita.me/blogs/news/a-noite-nao-adormece-nos-olhos-das-mulheres-por-conceicao-evaristo](https://peita.me/blogs/news/a-noite-nao-adormece-nos-olhos-das-mulheres-por-conceicao-evaristo). Acesso em: 18 nov. 2021.

FELDENS, Dinamara Garcia. **A trama e o destino**: Luizas, Rosas, Bias & Joanas. Maceió: Edufal, 2014.

FILHO, Kleber P.; TETI, Marcela M. A Cartografia como Método para as Ciências Humanas. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 48-59, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**: Curso dado no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. A tecnologia política dos Indivíduos. *In: _____*. **Ditos & Escritos V**: ética, sexualidade, política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 301-318.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. **História da Sexualidade 1**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FRAZÃO, Dilva. Tobias Barreto – filósofo e escritor brasileiro. **Ebiografia**, 2022. Disponível em: https://www.ebiografia.com/tobias_barreto/. Acesso em: 31 dez 2020.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cad. Pagu** [online], n. 22, p. 201-246, 2004.

HARRIET TUBMAN. *In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre*. Wikimedia, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Harriet_Tubman. Acesso em: 15 dez. 2021.

HELERBROCK, Rafael. “Dispersão da luz branca”. **Brasil Escola**, 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/a-dispersao-luz-branca.htm>. Acesso em: 12 jan. 2022.

HOOKS, Bell. **Teoria Feminista: da Margem ao Centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KLEIN, Otávio José. A gênese do conceito de dispositivo e sua utilização nos estudos midiáticos. **Estudo de Comunicação**, n. 1, p. 215-231, 2007. Disponível em: <http://www.ec.ubi.pt/ec/01/pdfs/klein-otavio-genese-do-conceito-de-dispositivo.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

LARROSA, J. O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: _____. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LORDE, Audre. The master’s tools will never dismantle the master’s house. *In*: _____. (Ed). **Sister Outsider - essays and speeches by Audre Lorde**. Freedom, CA: Crossing, 1984.

LOPES, Marina Ribeiro. **Quarta às 09:00**. Aracaju: J. Andrade, 2021.

LOURO, G. Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, A. C. Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, A. Fernando. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, São Paulo: 32, p. 25-46, 2011.

MARIANO, Maria José. A presença de professoras negras no ensino fundamental: expressão de luta contra o preconceito e a discriminação. *In*: MEIRELES, Mariana Martins de; FERNANDES, Mille C. Rodrigues (Orgs.). **Educação, Diversidade e Diferenças: olhares descolonizados e territorialidades múltiplas**. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 135-149.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELLO, Luciana Garcia de. O mito da democracia racial e a relação entre raça e política no Brasil: reflexões a partir de Carlos Hasenbal. **Argumentos**, v. 15, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/267/300>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MEYER, D. G. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. *In*: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo, UNESP, 2003. p. 257-265.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, jan./jun. 2009.

MULHER MARAVILHA. *In*: **WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre**. Wikimedia, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mulher-Maravilha>. Acesso em: 20 jan. 2021.

OLEGÁRIO, Fabiane. Cartografia como Território dos Ensaios. *In*: **Anais Eletrônicos 6º SBECE e 3º SIECE**, 2015. Disponível em: <http://www.2015.sbece.com.br/site/anaiscomplementares#F>. Acesso em: 18 ago. 2020.

OLIVEIRA, J. M. de. **Desobediências de Gênero**. Salvador: Editora Devires, 2017.

PANTUZZI, Tiago Lemes. O allemanismo em Recife e a primeira recepção de Nietzsche no Brasil. **Cad. Nietzsche**, Guarulhos/Porto Seguro, v. 40, n. 1, p. 160-192, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cniet/a/FjMWn5v6Cg6nmjBvkq4h4wn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: Sulina, 2009.

PERES, W. Siqueira; PINAFI, Tânia; SANTOS, Cíntia Helena; TOLEDO, Livia, G. Tecnologias de Gênero e as Lógicas de Aprisionamento. **Bagoas**, n. 6, p. 267-282, 2011. Disponível em: https://cchla.ufrn.br/bagoas/v05n06art11_pinafietal.pdf. Acesso em: 22 jan. 2020.

PISCITELLI, Adriana. Ambivalência sobre os conceitos de sexo e gênero na produção de algumas teóricas feministas. *In*: AGUIAR, Neuma (Org.). **Gênero e Ciências Humanas desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1997.

PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre educación infantil**. 3. ed. Madrid: Tecnos, 2006.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

ROUSSEAU, J.-J **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo de feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

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

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez 1995.

SILVA, C. D.; BARROS, F.; HALPERN, S.; SILVA, L. A. D. Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, 1999.

TRIANGLE SHIRTWAIST. *In*: **WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre**. Wikimedia, 2021.

Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Inc%C3%AAndio_na_f%C3%A1brica_da_Triangle_Shirtwaist.

Acesso em: 15 dez. 2021.

UNBEHAUM, S.; VIANNA, C. P. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988 – 2002. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 53-65, 2004.

ZUMBI. *In*: **WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre**. Wikimedia, 2021. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Zumbi_dos_Palmares. Acesso em: 15 dez. 2021.