



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR MILTON
SANTOS**
**PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E
SOCIEDADE**

CARLA FREITAS DOS REIS

CRIANÇAS DISSIDENTES E AS MILÍCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE
Um estudo de caso em uma escola pró-diversidade de Salvador/BA

**Salvador
2019**

CARLA FREITAS DOS REIS

CRIANÇAS DISSIDENTES E AS MILÍCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE:

Um estudo de caso em uma escola pró-diversidade de Salvador/BA

Dissertação apresentada ao Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Colling

Salvador

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Freitas dos Reis, Carla
Crianças dissidentes e as milícias de gênero e
sexualidade. Um estudo de caso em uma escola pró-
diversidade de Salvador/BA / Carla Freitas dos Reis. -
- Salvador, 2019.
114 f. : il

Orientador: Leandro Colling.
Dissertação (Mestrado - Pós Graduação
Multidisciplinar Cultura e Sociedade) -- Universidade
Federal da Bahia, Instituto de Artes, Humanidades e
Ciências Professor Milton Santos, 2019.

1. Educação. 2. Dissidência. 3. Infância. 4. Gênero.
5. Sexualidade. I. Colling, Leandro. II. Título.

“Do que mais me arrependo são dos meus silêncios”.

Audre Lorde

Para todas as crianças que me confiaram seus sorrisos, lágrimas, descobertas, construções, desconstruções e segredos, minhas sinceras desculpas pelo mundo adoecido em que vivemos.

AGRADECIMENTOS

Olorum Modupé Orixás! Adupé Esù, pois numa segunda-feira recebi a notícia da aprovação para o início desse processo dissertativo e, em uma segunda-feira, encerro ele. Laroyê Esù! Adupé Oyá, por me levar, através de seus ventos, para caminhos tão incríveis. Adupé à minha Yá Carmem, ao meu terreiro, o lar onde eu nasci, o Ilê Axé Oyá Mesi, por me dar tanta força para trilhar tantos caminhos de luta. Adupé Yá, por todo amor, confiança, paciência e aprendizado. Adupé Oxum por estar comigo, em mim e para mim. Adupé meus dois maravilhosos pais, Meu velho, meu amor, Oxalá, o dono das minhas águas, e Ogum, aquele que não me deixa dar um passo sem estar de meu lado, Ogunhê Patacori! Adupé a todos os erês, entidades tão firmes em mim e tão ativamente participantes neste trabalho. Adupé Estrelinha, Couraça, Canarinho, Rosa, Princesa, Cravo, Ofaninha e Cristal, amor eterno por vocês e nossa jornada juntxs.

Preciso agradecer à minha mãe Vera, minha primeira e principal referência feminista, sem nunca ter usado essa palavra conceitualmente. Obrigada por me fazer guerreira como você e me fazer multiplicadora.

À Tânia, minha companheira de luta, que trabalhou tanto tempo na minha casa para que eu conseguisse estudar. Tenho muita indignação pela lógica que nos coloca no lugar de exploradora e explorada, espero ter feito o melhor para tentar sanar as marcas das violências dessa relação. Em nenhum segundo eu esqueci que era uma mulher branca contratando uma mulher preta para que eu estudasse e trabalhasse. Só estou aqui porque tive você comigo e só consegui resolver isso quando entendi que nossa história é também de muito afeto e parceria e, com todas as repaçoês possíveis, espero ter conseguido ser o máximo justa, muito além do que se espera dessa relação. Obrigada pelo cuidado e a luta é contigo.

Obrigada minhas crianças. Duda e João, pela paciência, por me olharem com admiração mesmo depois de tantos dias de renúncia e sacrifícios, de aulas que atrapalhavam nossos planos e escritas que não acabavam nunca. Muito do que sou devo ao amor que vocês me dedicam e tudo que desejo ser é para vocês, sempre. Minhas criaturas lindas, Rhuan, Estela, Matheus, Mona, Manu e Gael, é tudo por vocês.

Agradeço à minha irmã Lu, minha força, meu colo, minha terapia, obrigada pelas barras seguradas nos momentos todos da vida.

Agradeço a Bê, meu companheiro de uma vida, pai de minhas crianças, meu grande amigo. Sabemos que alguém nos faz bem quando a nossa vida anda pra frente e junto com você a minha vida deu saltos gigantescos. Obrigada por todo apoio de sempre, pela parceria, pela cumplicidade, por acreditar e sempre mandar eu ir. Devo muito dessa trajetória, acadêmica e de luta, ao seu afeto.

Felipe, Erik e Carol deveriam ter seus nomes em meu certificado de graduação e mestrado. Cada passo dessa conquista tem muitos dedos de vocês. Se não tivessem me inscrito no Bacharelado Interdisciplinar, contra minha vontade, há nove anos, não sei se estaria aqui hoje. Obrigada por acreditarem em mim mais do que eu mesma. Amo vocês.

Agradeço a todo meu grupo de pesquisa, o Cultura e Sexualidade - CUS, por me formar, especialmente nas figuras dxs colegas Viviane Vergueiro - minha irmã de caminhada, você é parte gigante disso tudo aqui, te amo amora. David Souza - meu irmão de santo, meu amor, meu preto, minha alegria, meu tempo bom, olorum modupé por segurar tantas coisas. Ramon Fontes - inspiração cotidiana, pisciano preferido. Claudenilson - a cobra da minha vida, meu presente de Oxumarê. Alexandre Nunes - meu guia esotérico e intelectual, por toda aposta e correções, que Omolú te cuide sempre. Obrigada todxs pela parceira e fechação de sempre. Por nos acolhermos e nos cuidarmos tão bem. Obrigada pelas palavras de apoio, por me dizerem que eu conseguiria. Vocês são a inspiração máxima afetiva e intelectual que eu precisava. Obrigada por tudo.

Obrigada, meu des+orientador, Leandro Colling, meu presente de Oyá, pelos riscos vermelhos nos meus papéis, pelas ameaças incentivadoras de me largar, pelo acolhimento de sempre, por demonstrar da forma mais linda possível que podemos nos amar academicamente. Suas palavras estão separadas.

Obrigada toda militância feminista interseccional e transfeminista, por me ensinarem a lutar. Obrigada a todas as mulheres que caminharam esses caminhos para que eu pudesse aqui estar hoje, obrigada a cada mulher questionada, deslegitimada intelectualmente, vocês me inspiram a continuar essa jornada. Somos uma multidão.

Obrigada meu bem, Antenor. Seu apoio foi importantíssimo na conclusão deste trabalho, obrigada por sempre aceitar meus não nas noites cheias de possibilidades e ficar quietinho do meu lado enquanto eu escrevia. Obrigada pelo cuidado, pelo amor, por sempre estar lembrando como é importante tudo isso aqui. Obrigada por comprar nossa luta de forma tão

honestas, por ouvir e desfazer caminhos toda vez que foi preciso. Sua escuta e disponibilidade me fazem ter certeza que é possível. Amo-te.

Obrigada minhas amigas e amigos pela compreensão da minha ausência, mas que sempre lembram de me dizer o quanto eu vou longe, vocês são maravilhosas, Jordana, Nanda, Bruna, Paty, Ju, Carol Jobim, Paola, Igor Souza, Daniel Alencar e Joana Trigo, por acompanharem cotidianamente minhas noites de escritas, minhas caras de sono e acalmarem minha sensação de loucura e adoecimento quando eu estive no olho do furacão. Ainda bem que eu tinha as suas palavras. Obrigada pela sua generosidade e parceria, especialmente nesse último ano.

Obrigada para a banca. Denise, minha querida, sua vida é uma inspiração pra qualquer mulher. E, por isso, também foi importantíssimo, para mim, que você tivesse aceitado o meu convite. Carlos Bonfim, meu primeiro professor, da minha primeira aula de Bacharelado Interdisciplinar na UFBA, acho que temos uma história e tanto de amor. Obrigada por ser o primeiro a tirar o véu dos meus olhos, me mostrar os estudos culturais, me levar no Sankofa e desconstruir tudo de pior foi construído ao longo da minha vida escolar. Fico imensamente emocionada de tê-lo na composição dessa banca. Obrigada pela generosidade e apoio de sempre.

Minhas parceiras na reta final desse trabalho, Yasmin Ferraz e Laura Franco. O que seria de mim sem vocês? Obrigada pela generosidade e todos os compartilhamentos.

Obrigada a todas as crianças da escola analisada, obrigada a todas as infâncias que passam todos os dias por mim. Vocês são a certeza da luta. Obrigada por me escolherem.

Obrigada a Transbatukada, projeto que vem oxigenando os dias mais cinzas e enriquecendo minha jornada. Minhas delícias maravilhosas, Bruno, Herick, Nicoboy, Pedro, Theo, Yuna, Tito, Verciah, Gabriel e Roberto. Muito amor por vocês, agradeço a confiança, os sorrisos e todos os compartilhamentos dessa nossa caminhada, sigamos, juntxs e fortes.

RESUMO

Este trabalho é o registro dissertativo de um processo autoenográfico de minha experiência enquanto professora de uma escola que trabalha com a perspectiva da diferença, na cidade de Salvador, Bahia. Analiso como essa instituição lida com as questões de gênero e sexualidade. Além da análise crítica de como se dão as negociações entre família, currículo e mercado, procuro relatar intervenções de micropolíticas minhas em sala de aula com crianças entre 6 e 7 anos de idade e os impactos disso no cotidiano escolar.

Palavras-chave: educação, diferença, gênero, sexualidade, dissidência.

ABSTRACT

This work is the dissertative record of a self-enactment process of my experience as a teacher of a school that works with the perspective of difference, in the city of Salvador, Bahia. I propose to analyze how this deals with issues of gender and sexuality. In addition to the critical analysis of how the negotiations between family, curriculum and market are being conducted, I try to report interventions of my own micro policies in the classroom with children between 6 and 7 years of age, and the impacts of this in everyday school life.

Keywords: education, difference, gender, sexuality, dissent.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
2 INTRODUÇÃO	15
2.1 Desafios metodológicos	17
2.2 Pulando os muros da escola	21
2.3 Nosso encontro – eu e a escola, eu e a minha infância	22
2.4 A chave da porta trancada.....	24
2.5 Relevâncias teóricas.....	25
2.6 Relevâncias numéricas – gênero, escola e educação	27
2.7 Percepções dos caminhos teóricos	30
3 ENTRE OS MUROS – AFETOS E DISTÂNCIAS.....	35
3.1 Uma escola pra chamar de minha	35
3.1.1 Diferindo – É do meu jeito!.....	37
3.1.2 As infâncias e as aquisições	43
3.1.3 Eu criança, eu adulta e as escolas.....	50
3.2 Infâncias dissidentes – ou crianças abre(viadas)	61
3.3 Ilustrando o cotidiano	66
3.3.1 Material didático e a briga pela representatividade.....	66
3.3.2 Dia das famílias dissidentes	70
3.3.3. Narrativa infante dissidente e o pânico trans	72
3.3.4 Quadrilha de São João – milícia de gênero	77
3.3.5 Dia Internacional das Mulheres numa escola de mulheres	81
3.3.6 - Roda de “Pais”- uma atividade para famílias	83
3.4 Experimentações de poder – quem defende a criança viada?.....	85
4 DERRUBANDO OS MUROS DA ESCOLA - CONCLUSÕES ABRE(VIADAS) SOBRE A INFÂNCIA, A ESCOLA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	88
4.1 Prateleira de supermercado	89
4.2 Transposição didática – o olhar colonizado.....	90
4.3 Psicanálise a desserviço da diversidade – a história de um menino	93
4.4 Ponte Salvador – Porto Alegre: caminhos e bifurcações – quando as escolas pensam as diferenças – avanços e lacunas.	101

4.5 Finalmente considerando: muros desmoronados, pilares em reconstrução.	107
4.6 Pablllo Vittar, Bolsonaro e a crise econômica + pedagógica.....	109
REFERÊNCIAS	111
ANEXO A - LIVRO: PEQUENO AZUL E PEQUENO AMARELO	116

1 - APRESENTAÇÃO

Apresento para vocês o meu processo dissertativo. Eis que surge talvez o que seja fruto da minha maior contribuição para as infâncias: uma análise que tenta ser cuidadosa e construída a partir da escuta sensível e de intervenções a favor da infância. Foi no trato cotidiano com as crianças que aprendi o que não era possível deixar de fazer por elas. Foi no dia a dia – na construção dos vínculos afetivos, do estabelecimento de limites, na negociação com as adequações sociais – que compreendi que pensar em educação crítica é o caminho para um mundo menos violento e subjetividades menos violentadas.

Eu poderia ter pensado em fazer esta dissertação em um programa de pós-graduação em educação, mas não me senti segura para isso. Talvez no doutorado eu encare essa briga – mas não é só isso. Ao eleger o Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade precisei pensar em toda minha trajetória com educação e como ela se encontra com os estudos culturais, assim como com as questões de gênero e sexualidade.

A história da minha vida profissional/ativista e acadêmica não se deu de forma linear, tampouco numa perspectiva cartesiana. Venho de uma graduação em um bacharelado interdisciplinar, com uma trajetória pessoal interdisciplinar, e trabalho em uma instituição que contempla a mesma perspectiva. Por isso, eu tinha a sensação de que um programa de educação não daria conta do que proponho trazer enquanto contribuição nesta dissertação. Daí a certeza de que eu precisava de um programa que colasse comigo em uma perspectiva não linear, que permitisse transgredir no meu processo de escrita e que eu me implicasse completamente no trabalho. Esta pesquisa percorre um caminho que aposta na educação crítica como emancipadora e estar em uma instituição, como a escola que analiso, que vislumbra isso, me atizou a desejar mais dela. E é isso que venho cobrar com este trabalho: mais. Eu quero mais.

O ativismo me ensinou muitas coisas. Entre elas, quero destacar duas: 1) um trabalho acadêmico precisa ter um retorno. Precisamos sentir os impactos das nossas produções na sociedade; 2) precisamos investir nossas forças intelectuais em terrenos férteis. Meu compromisso acadêmico foi justamente com esses dois tópicos para que a minha dissertação consiga dar o retorno de aprendizagem que as crianças me dão e que tudo aqui volte para elas como forma de possibilidade de infâncias mais felizes. E isso, principalmente, porque acredito que cada segundo investido nesta produção confirma a ideia de que meu campo de pesquisa e minha área de atuação são terrenos férteis para transformações sociais. Não só no que se

refere às apostas reais que tenho na instituição enquanto potencializadora e multiplicadora de possibilidades de uma educação voltada à coletividade, ao cuidado com o outro e no investimento da consciência crítica, mas, principalmente, no tocante às crianças. Trata-se de pensar e acreditar na infância como terreno fértil em que vale investir todas as minhas energias intelectuais, por lidar cotidianamente com o estado de transformação delas.

Quando escrevo esta dissertação e aponto os limites e os avanços de uma escola – que pensa a partir de uma perspectiva diferenciada – é porque acredito nela. Mesmo sabendo de sua limitação de ação social, entendo que, sendo uma escola privada, dialoga com a a lógica mercadológica, com recorte de classe bem definido, atendendo a classe média-alta de Salvador. É importante também ressaltar que esse projeto pedagógico diferenciado deveria ser a regra e não a exceção, no âmbito privado e, principalmente, no público.

Eu adoeceria se estivesse usando minha força de trabalho bruto, lúdico e intelectual em um projeto que nada me dissesse em termos de mudanças e transformação social. Porém, antes de tudo, meu compromisso aqui é com as infâncias e é por isso que trago meu trabalho para a escola aqui analisada. Trago, nas minhas reflexões, ilustrações cotidianas de práticas em sala de aula, de um cotidiano trabalhoso de uma educação que se propõe ser artesanal e que, justamente por isso, é diferente e, muitas vezes, dolorosa e exaustiva. Trago meus deleites e dores cotidianos e exponho as situações em uma tentativa, quase infantil, de possibilitar outras formas de construir e trocar cuidados com as crianças da atualidade.

Em tempos de *Escola sem partido*, de golpes políticos que põem em risco, principalmente, o que construímos no campo da educação depois de décadas de estudos e trabalho, nós é que ficamos em risco. Nosso risco de silenciamento é assustador, mas não deve ser paralisador. Nesse sentido, gostaria que este trabalho fosse pensado enquanto micropolítica e linha de fuga para refletirmos sobre como agir em tempos de tantas perdas caóticas nos direitos sociais. Olhem para as nossas crianças como aliadas do processo transformador e que as deixemos falar, sobre si, de si, para nós.

2 - INTRODUÇÃO

A escola analisada nesta dissertação é uma instituição de porte médio, com educação voltada para Educação Infantil (crianças a partir de dois anos) e Ensino Fundamental I. A instituição transgredir a lei do Ministério da Educação (MEC), que estabelece a antiga alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. Burocraticamente, segue as normativas, inclusive questionando a lei da idade, em que as crianças menores de 6 anos não devem ser matriculadas no Ensino Fundamental I. Contudo, percebe que o primeiro ano do fundamental deve ter garantido os marcadores da educação infantil e faz isso valer em sua prática educativa, valorizando o brincar, tempo de parque e a compreensão subjetiva das crianças dessa idade. Assim, neste trabalho, me refiro a um grupo de educação infantil, pois é a partir desses parâmetros e marcadores cotidianos que acontecem os processos de aquisição de leitura e escrita e o cotidiano dessas crianças.

A instituição atende a classe média-alta da cidade de Salvador e se autoidentifica, pedagogicamente, enquanto construtivista. Tem, em sua marca histórica, de 30 anos de existência, a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais e, ao longo do tempo, vem ampliando a noção de inclusão para outros diversos marcadores sociais hegemonicamente excluídos e/ou silenciados em outras instituições de ensino.

Situada em bairro socioeconomicamente privilegiado, a escola pode ser considerada de porte médio, por dar conta não só do período da educação infantil como também o Ensino Fundamental I. Fisicamente, a casa que abriga a instituição possui treze salas de aula, sete banheiros de uso somente das crianças – sendo que três desses ficam dentro das salas de aula para as crianças que ainda dependem da ajuda dos adultos (grupos 2, 3 e 4) – dois banheiros para as pessoas adultas e um banheiro localizado na área de sociabilidade dxs funcionarixs, duas salas de SOE (Serviço de Orientação Educaional) e duas de Coordenação, uma biblioteca, uma cantina e uma sala de atividades corporais – com som, armário com fantasias e um espelho grande (sala grande) - onde acontecem os ensaios, brincadeiras de desafios corporais, apresentações e piqueniques. O estabelecimento ainda conta com uma recepção, uma secretaria e uma sala de jogos. No espaço externo, existe uma área cinza (coberta) e uma área verde (aberta). Nesses espaços, as crianças circulam livremente e é onde acontecem as atividades propostas para fora da sala de aula. Elxs contam com uma quadra pequena, sem cobertura e dois parques de areia – um deles é de uso somente de crianças de 2 a 5 anos.

Completam as instalações uma sala de descanso para funcionárixs, uma sala de professorxs, um depósito e um refeitório somente para xs funcionárixs.

O recorte de classe dessa escola define bastante os parâmetros deste trabalho. Não é possível desconsiderar que a escola tem um corpo discente formado por 95% de crianças brancas. As crianças não brancas dessa escola são, majoritariamente, filhxs de pessoas que trabalham na escola e têm bolsa integral de estudo. Em minha análise, faço um esforço para compreender que esse marcador atravessa questões relevantes para o trabalho, como, por exemplo, quando analiso a negociação entre a filosofia da escola e o perfil mercadológico que ela atende. Me questiono muito sobre como tem sido elaborada a inserção dessas crianças na escola. O fato dxs funcionárixs de serviços gerais terem bolsa integral para seus filhxs, assim como xs professoxs, constitui uma política de inclusão social, mas de forma ela é feita? Há muitxs funcionárixs que não colocam seus filhxs na escola por não existir transporte diário para a escola e também por entenderem que lá não é o lugar delas. Ouvi relatos de funcionárixs refletindo sobre um possível sofrimento dessas crianças, pelo fato delas acessarem parcialmente um mundo que não lhes acolhe de fato. A seguir, analiso uma situação vivida por uma das crianças contempladas pela inclusão social.

A escola quase não tem área verde, apenas uma árvore com um canteiro – o resto da estrutura física é de concreto. Essa condição de pouco acesso à natureza e a limitação do espaço físico para as atividades de Educação Física é, com recorrência, motivo de queixa e reflexão de famílias que gostariam que a escola oferecesse uma maior aproximação com elementos tidos como “naturais”. Somente xs chamadx funcionários de apoio são obrigadx a usar uma farda, o que marca hierarquicamente não só uma categoria profissional como uma classe social. Com frequência, as crianças são vistas circulando à vontade pela escola. A partir do grupo 5, as crianças podem usar os banheiros de fora da sala e se dirigir aos outros espaços sem, necessariamente, estarem acompanhadas de uma pessoa adulta. As crianças que, por algum motivo, precisem ficar em circulação pela área externa da escola podem estar com frequência nesses espaços.

A escola se propõe a pensar em educação de forma macro e entende que o papel dx professorx é educar considerando os aspectos subjetivos. A pessoa educadora que intermedia o processo deve considerar o diálogo com a cultura e garantir o processo autoral da criança em todo processo de aquisição de linguagem, escrita e saberes.

São perceptíveis, desde o portão da escola, os cuidados da instituição com os aspectos singulares da formação dxs sujeitxs, na compreensão da inclusão de crianças ditas com necessidades especiais e outros marcadores de diferença. Porém, na condição de professora atenta às questões de gênero, percebi uma certa timidez, por parte da escola, em enfrentar as demandas de gênero e sexualidade. Foi a partir daí que se iniciou o projeto que gerou esta dissertação. A pergunta central deste trabalho é: por que uma escola que se propõe a trabalhar com a perspectiva das diferenças avança tão pouco no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade?

Pretendo apresentar a escola de forma mais específica através das análises de casos de suas práticas pedagógicas e aspectos relacionais na comunidade escolar e seu entendimento institucional a respeito das infâncias e diferenças. Farei isso transitando interseccionalmente entre as percepções que pude coletar durante a produção deste trabalho, enquanto professora de um grupo do 1º ano, com crianças entre 6 e 7 anos, principalmente com realação às questões de gênero e sexualidade.

2.1 Desafios metodológicos

Nesta dissertação, me preocupo em não corresponder às expectativas acadêmicas lineares, também em respeito à graduação interdisciplinar que me formou em Humanidades e me trouxe tantas inquietações sobre a produção dos saberes. Essa formação, continuada na pós-graduação, igualmente interdisciplinar, me fez questionar como tirar a maior potência possível do que o campo me oferecia. Logo percebi que não havia como lidar com as crianças, e com tantas outras subjetividades da equipe daquela comunidade escolar, pensando cartesianamente em uma metodologia fechada de análise. Muito material vivo me era ofertado a todo o momento, através de olhares, não olhares, silêncios, falas, desordens, brincadeiras, atividades, suores, gestos, conflitos e afetos. Por isso, a escuta sensível se transformou em meu principal instrumento metodológico. Precisei, prioritariamente, escutar e olhar. Ler o que estava posto, mas, principalmente, o que não estava. Precisei me reorganizar o tempo inteiro para receber aquelas demandas, organizá-las ou desorganizá-las em mim. Também foi preciso interferir, muitas vezes, nas práticas violentas que se apresentavam naquele espaço e fazer daquilo tudo uma metodologia de análise que não fazia mais sentido se não fosse através da escuta, do afeto, da resistência e de muita reflexão atemporal.

A temporalidade do campo foi algo que me tomou porque a escola borbulha sempre com diversas tensões. Às vezes, alguma conversa breve com/sobre uma criança, no ano de 2015, vinha reverberar no ano de 2016. Então, como o campo haveria mesmo que se fechar? Em 2017, tive acesso a relatos relevantes sobre uma criança com uma narrativa de gênero dissidente. A forma como a escola, junto com a família, conduziu a situação, reverbera fortemente hoje na subjetividade da criança e no grupo na qual ela estuda. Por causa de situações como essas, percebi que eu tinha um problema metodológico e a solução foi tentar construir um modelo, a partir da aproximação com outros trabalhos similares que tentam estranhar a produção acadêmica e que dialogam com autorxs decoloniais, a partir de um olhar interseccional. Tomei como suporte principal o método de observação participante que, segundo Whyte,

[...] supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Uma auto-análise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. (WHYTE, 2005, p.74)

As minhas observações foram registradas em cadernos de campo que, depois de organizados, foram retomados, relidos e rabiscados porque, anos depois, algumas situações tinham voltado à tona no espaço escolar. Por isso, precisei pensar em uma escrita que me ajudasse a sanar o que talvez fosse minha maior questão metodológica e política deste trabalho: produzir uma dissertação falando sobre crianças sendo uma pessoa adulta. E resolvi isso a partir do conceito de escrita de si (FOUCAULT, 2004), trazendo minha infância para dialogar com as outras. Fiz do meu exercício, enquanto mediadora de saberes, um código de ética estabelecido entre minha vivência infante e as das crianças que passavam por mim, durante o período de elaboração da dissertação.

Nessa minha tentativa de me implicar na pesquisa, trazendo as minhas vivências infantis e adultas no espaço escolar, fiz uso da autoetnografia como metodologia de análise de campo. Segundo Montero-Seiburth (2006), o processo autoetnográfico possibilita a auto-reflexão e eu diria mais: o desdobramento disso pode ser a reflexão dx outrx que se aproxima da minha narrativa e consegue seguir o fio condutor deste trabalho, a fim de pensar nas problematizações que me proponho a fazer. Montero-Seiburth ainda acrescenta que “a autoetnografia serve para transformar as perspectivas majoritárias e homogêneas que utilizamos e as enfoca para a compreensão e incorporação da diversidade individual na interação que se cria dentro da escola e da aula”. (MONTERO-SEIBURTH, 2006, p. 3)

Scribano e De Sena (2009) nos ajudam a refletir sobre como esse processo autoetnográfico acessa uma zona de privilégio das relações sociais da comunidade escolar através do qual, muitas vezes, apenas um olhar de observador-participante deixa escapar. Talvez uma das marcas deste trabalho seja a forma privilegiada com que coloco, de forma ativa, intervencionista, as relações entre escola *versus* crianças *versus* famílias. Isso dialoga com o que os autores dicorrem sobre a autoetnografia:

Ela permite a própria interação com o objeto de estudo e implica a possibilidade de formular perguntas e conhecer pareceres. O investigador não é invocado, convocado ou participante de um fenômeno determinado por suas “qualidades pessoais” senão por ser parte de uma comunidade, de um coletivo ou de um evento a observar. O investigador é um participante ativo capaz de narrar a cena na qual trabalha, conhece e possui um distinto acesso ao campo de observação que comparte com outros sujeitos. (SCRIBANO; DE SENA, 2009, p. 6)

Além disso, utilizei materiais institucionais da escola disponibilizados na internet e participei de várias rodas de conversas e reuniões – sempre fazendo registros sistematizados de tudo o que acontecia nessas ocasiões.

No capítulo *Introdução*, faço uma breve narrativa da minha relação com meu campo de análise e alguns percursos necessários para construir esta dissertação. Apresento algumas pesquisas com dados e bibliografias sobre gênero, sexualidade e educação, com enfoque voltado para trabalhos que dialogam com meu campo específico, ou seja, análises de escolas que já trabalham a partir de uma perspectiva da diferença.

No capítulo seguinte, *Entre os muros - afetos e distância*, situo historicamente o lugar das infâncias e das crianças, a partir de uma análise crítica de como temos produzido saberes sobre a infância ao longo do tempo, fazendo relação com as concepções norteadoras da escola analisadas e algumas ilustrações cotidianas de situações registradas em campo. Para isso, recorro à tentativa de trazer minhas memórias de infância no ambiente escolar para pensar as relações da/com as diferenças e as aquisições curriculares. Faço o esforço de não estabelecer uma narrativa que produz qualquer equívoco de determinismo nos processos de aprendizagens. Dessa forma, apresento a escola em que trabalho e trago o “objeto” para mais perto de nossas escutas.

No capítulo *Derrubando os muros da escola* me aproximo de algumas situações que possuem relação com as questões de aprendizagem e as diferenças, principalmente em como a escola percebe e lida com essas questões. Ali faço uma análise interseccional de como eu - pesquisadora, mãe e professora – percebo como ocorrem as práticas escolares dentro da

perspectiva, autodenominada pela instituição, de alinhamento com a perspectiva das diferenças. Esse é o capítulo em que fica mais exposta a disparidade de como as questões de gênero e sexualidade são pensadas, tratadas e efetivadas na escola quando relacionadas aos outros marcadores das diferenças. Para isso, trago relatos e análises de situações com todo corpo pedagógico e famílias com os casos que me inquietaram e me fizeram refletir sobre o objetivo desta pesquisa.

Construo as *Conclusões abre-viadas sobre gênero e sexualidade* fazendo uma reflexão comparativa entre meu campo de trabalho e estudo e uma escola de Porto Alegre, estudada por Ana Paula Sefton (2013). Além disso, tento compreender sobre os impactos da filiação psicanalítica da escola analisada em suas práticas e políticas de diferença com relação a gênero e sexualidade. Nesse capítulo, aponto o que faz a escola avançar e/ou retroceder diante das situações vivenciadas e ilustradas aqui. Para isso, discorro sobre conceitos que considero chaves neste trabalho, como já feito anteriormente sobre diferenças, a seguir, infância(s) e interseccionalidades para a desconstrução de noções hegemônicas, no intuito de situar histórico e territorialmente x leitr, para garantir uma problematização contextualizada que aqui considero fundamental para construção do raciocínio das análises acerca das inquietações que se apresentaram durante o processo de campo e escrita.

Uma palavra está muito em voga e é cara deste trabalho. Alguns dizem que está até esvaziada, conceitualmente falando, e é muito conhecida de nós, da academia, militância e de muitos espaços sociais, inclusive mercadológicos. Trata-se da palavra diversidade. Diversidade, por vezes, é usada como sinônimo de diferença e hoje já podemos perceber certa emergência do termo enquanto categoria para quase tudo que diz respeito ao campo da cultura. No que tange a educação, diversidade é um termo muito comum para debater questões de gênero, sexualidade, inclusão, raça/etnia. Skliar (2003), em seu texto *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros 'outros'*, analisa quem são xs outrxs que os discursos produzem e como a escola lida com isso e nos faz refletir sobre a “produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente” (p.43) e pelo que vivenciamos em espaços escolares, pouco se propõe, de fato, em prol do aprendizado com essas diversidades. Optarei, então, pelo uso da palavra diferença.

A princípio, a coleta de situações para análise nesta dissertação se deu durante o ano letivo de 2015, quando estive professora do primeiro ano do Fundamental I. No entanto, a minha relação com a escola se estendeu por outros anos, outros grupos e circunstâncias. Por

exemplo, durante todo esse tempo de relação com a escola, também fui/sou mãe de uma criança estudante da escola. Meu filho estudava no ano/turno oposto ao que eu trabalhava, o que me permitiu vivenciar a escola de outra perspectiva.

Outra situação que me permitiu transitar entre os grupos de outra forma foi gerada porque em um dia na semana, durante alguns meses, a escola tem uma proposta pedagógica multiseriada, chamada Projeto Multidade, que consiste basicamente na mistura de grupos, formando outro grupo com crianças de diversas idades. Isso me fez criar relações com outras crianças de diversas idades, em minha sala, uma vez por semana. Durante o projeto Multidade daquele ano de 2015, a sala em que eu trabalhava tinha crianças de 6 a 9 anos de idade e trabalhávamos juntos a proposta desse projeto, que é justamente proporcionar situações em que tenhamos que exercitar as práticas diante das diferenças. Enquanto professora, sou desafiada a planejar uma aula que dê conta das possibilidades cognitivas, sociais e sensoriais de crianças dessa faixa etária. Isso desmonta uma série de noções que pressupõem uma homogeneidade grupal que, na verdade, não existe, nem enquanto o grupo está seriado, já que entendemos cada sujeito enquanto único.

Na verdade, para uma escola que tem como princípio a diferença como norteador básico de sua construção, essas diferenças, no projeto Multidade, só são potencializadas, pois essa escola tende já a compreender as possibilidades de cada criança como singulares, assim como a forma como se relaciona com o mundo e com os desafios propostos nos aspectos cognitivos e relacionais. Com isso, quero dizer que a forma como estabeleci inicialmente a delimitação do campo, relacionadas a tempo, espaço e lugar de fala não se realizou com exatidão, pois o trabalho pretende perceber como a escola, de fato, lida com as questões das diferenças nas suas práticas pedagógicas curriculares, extras curriculares e de currículo oculto. Então, desconsiderar o projeto Multidade seria perder um campo potente de análise ao que o trabalho se propõe. Isso expõe o caráter não-linear que me proponho a tentar estabelecer no processo de construção desta dissertação.

2.2 - Pulando os muros da escola

Primeiro preciso dizer que não sou pedagoga. Pulei os muros da escola – mais uma vez, só que, dessa vez, para dentro. Subverti o esquema e fui ser professora regente de uma das salas de aula mais cobiçadas da rede particular da cidade onde moro. Por pura empatia,

afinidade, encontro esotérico e espiritual. Não sei onde aprendi a ser professora (se é que isso se aprende), mas sei onde aprendi que tipo de professora eu não poderia ser. E foi assim que não aceitei a pedagogia, foi desse jeito que vim parar aqui, nesta escrita de mim e de tantas outras subjetividades.

Quando eu me aproximei profissionalmente da escola aqui analisada não tive dúvidas de que finalmente eu estava diante de um repertório educacional que se aproximava muito do que eu acreditava enquanto potência emancipadora e formadora de pessoas críticas e transformadoras. Impressionou-me muito o primeiro contato com aquelas crianças. Sem dúvida diferenciadas, não só em seus marcadores de privilégios sociais – uma escola acessada por crianças brancas e classe média-alta – mas na forma como se posicionavam diante dos conflitos, das situações adversas, dos desafios lançados a elxs.

A política de inclusão de crianças com alguma questão psíquica, subjetiva e/ou motora me sensibilizava. A relação estabelecida entre as pessoas que trabalham na instituição também me causava uma reflexão sobre como é possível estabelecer uma relação de trabalho, ainda que hierarquizada, a partir do cuidado um com o outro e no respeito às diferenças.

2.3 Nosso encontro – eu e a escola, eu e a minha infância

Quando eu me aproximei da instituição com a qual vou dialogar nesta dissertação, na época, ainda enquanto estagiária, me deparei com as minhas dificuldades. Fiz contato com a minha infância. Eu sabia que as minhas dificuldades na escola – enquanto criança – tinham muito mais a ver com a incapacidade da escola em lidar comigo e com tantas outras. Eu sabia disso, mas não como seria possível ser diferente.

Ao sentar no chão, junto com as crianças, em roda, na escola sobre a qual agora escrevo, eu pensei: “era dessa escola que eu precisava quando era criança”. Todas as vezes em que me via enquanto professora daquelas crianças, fazendo qualquer intervenção com elas, eu voltava à minha infância, me reencontrava com a construção da minha subjetividade e refazia o caminho que percorri dentro da minha vivência escolar e penso que, se eu tivesse tido a oportunidade de acessar uma escola com olhos cuidadosos sobre a infância e, principalmente, com a perspectiva construtivista – pensando nas diferenças enquanto instrumento pedagógico e não apenas como algo apenas desejável – grande parte de minhas questões cognitivas e sociais teriam sido postas de outra forma durante aquele tempo.

As coisas deram certo para mim, sem a menor dúvida, mas hora ou outra me deparo, ao longo da minha vida, com os retalhos que precisei fazer, com os retornos que proporcionei aos meus passos. Me deparo com as minhas fragilidades e as relaciono, muitas vezes, com coisas da minha infância. No entanto, a construção da minha subjetividade se deu, até então, por muitas vias. Não sou uma mulher fadada ao fracasso social e emocional por conta dos conflitos não resolvidos na/com a escola. Pelo contrário, gosto muito da mulher que tenho me tornado e re-tornado. E devo isso, também, às linhas de fuga que precisei encontrar dentro daquelas dinâmicas.

Mas penso que uma série de fatos, dados e situações de ordem cultural, social e espiritual se costuraram na minha trajetória. E penso nas outras infâncias. Penso que outras infâncias, com outras costuras, têm outros caminhos e as dores, às vezes, não passam nunca. E o que cabe a mim, enquanto professora, ativista e pessoa em contato direto na formação de crianças, é pensar em cuidar delas como eu gostaria que tivessem cuidado da minha própria infância. E pensar que são plurais os atravessamentos pelos quais passam diversas dessas crianças.

Um dos motivos que me fez me implicar tanto nesta pesquisa é o mesmo motivo que me faz implicar na minha prática de formação de pessoas infantis. Se minha criança não estiver presente, se minha infância não conseguir sobreviver nas reflexões que faço, nas intervenções que proponho, então tendo a seguir automatizando minhas práticas, anulando minhas vivências e não as deixando trabalhar em sua função principal: ter empatia no trato com as crianças e conseguir, de fato, construir estratégias que permitam uma infância menos subjugada, mais autônoma, crítica e feliz. Devo todos os créditos dessa reflexão à minha proximidade com o arcabouço teórico transfeminista (VERGUEIRO, 2015) que me tocou intensamente no que diz respeito com a empatia às outras existências.

Durante o processo de colecionar as vivências e, enquanto professora, para descobrir o que me inquietava e fazer tudo isso dialogar com as minhas memórias e, principalmente, com a militância a que me proponho nas questões de gênero, tive momentos de muitas angústias. Entre eles, posso pontuar o medo de construir uma narrativa essencialista sobre as identidades emergentes, medo de trazer as narrativas infantis à força para alimentar minha produção acadêmica. Tudo isso foi um exercício muito doloroso e precisei contar com toda minha honestidade intelectual para não sobrepor as minhas necessidades enquanto pesquisadora às necessidades que as crianças me demandavam.

Precisei também fazer e refazer, com muito esforço, o exercício de analisar essa escola, que se diferencia de tantas outras, com um olhar contaminado pelo cotidiano, cheio de equívocos e as marcas que fazem dessa escola a escola na qual eu gostaria de ter passado a minha infância.

2.4 - A chave da porta trancada

Decidi que aquele seria meu campo de pesquisa através da seguinte inquietação: por que uma escola tão diferenciada em sua perspectiva, que foi precursora em tantas construções e desconstruções, avança tão timidamente nas questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade?

Em uma tentativa quase de encontrar a chave da porta que está trancada, retomo um pouco da minha infância e, quase que num movimento de traquinagem infantil de quem desbrava o mundo onde ama viver – apesar das dores que ele pode causar – sigo na tentativa de compreender quais são as relações de permeiam esse debate, nesse espaço de construção cotidiana e prática, na qual as normatividades estão vivas e as vivências estão acontecendo, multiplamente, a todo o momento. Ali onde as subjetividades se movimentam em torno de mim, hora me pedindo socorro, hora me pedindo acolhimento, hora me dizendo o caminho que devo seguir para garantir o respeito máximo para que elas possam seguir os seus processos de forma fortalecida. E, principalmente, entender como o meu olhar, através da minha prática docente, consegue captar as lacunas encontradas no que diz respeito às expectativas da escola e o que ela de fato consegue efetivar enquanto política da diferença.

As portas da instituição que analiso estão semi-abertas, algumas estão até escancaradas. Mas aquela porta, lá no final do corredor, escuro, que causa ao mesmo tempo medo e curiosidade, pânico e desejo, está trancada. E o meu papel aqui é tentar encontrar a chave que vai abrí-la ou, quem sabe, em último caso, golpeá-la até que a derrubem e proporcionar, quem sabe, um caminho mais tranquilo para as pessoas que ali trabalham e para as infâncias que ali se formam. E que se multipliquem as cópias dessa chave e que elas sirvam para abrir muitas portas trancadas nas instituições que guardam ali os seus mecanismos de muitas violências e fracassos. Que as cópias possam produzir as linhas de fuga para infâncias mais felizes.

2.5 - Relevâncias teóricas

A maioria das pesquisas sobre as relações entre escolas, gêneros e sexualidades parece ter como objetivo principal apontar como a comunidade escolar está despreparada para lidar com a diversidade sexual e de gênero. Os exemplos são vários, eis apenas alguns: Cavalcante e Silva (2015), Ribeiro (2015), Junqueira (2014) Seffner (2009), Lionço (2009), Vecanato (2014), Louro (1999; 2004a; 2004b), Miskolci (2007), Andrade (2012), Pelúcio e Miskolci (2007), Furlani (2005; 2007), Bastos (2016). Por outro lado, ainda temos poucos estudos que analisam experiências de escolas que, explicitamente, se dizem pautadas pelo respeito às diferenças. Obviamente, isso deve ocorrer porque temos poucas escolas com esses propósitos.

Em uma pesquisa com as combinações das seguintes palavras-chave, “gênero, educação, escola, diferença”, “gênero, sexualidade, escola, educação infantil”, “educação infantil, gênero, escola”, procurei encontrar produções no Brasil que se aproximam do trabalho aqui proposto e encontrei alguns estudos de caso que fizeram reflexões sobre gênero e sexualidade, quase nunca em escolas privadas, mas com recortes outros, ainda na perspectiva de identificar as normatividades e violências de gênero e sexualidade no espaço escolar ou na defasagem curricular da escola, somando-se a falta preparo no que diz respeito às diferenças. Por exemplo: um artigo publicado na revista *Cadernos Pagu*, de Ana Lucia Goulart de Faria (2006), intitulado *Pequena infância, educação e gênero – subsídios para um estado de arte*, analisa não a instituição, mas como se dão as relações de poder entre as crianças lidas socialmente como meninas e as pessoas adultas daquela instituição – uma creche de educação infantil. Trata-se de um trabalho relevante para pensar na reprodução de narrativas hegemônicas sobre o lugar da mulher e as masculinidades.

Outro trabalho relevante foi o de Deborah Thomé Sayão (2006), *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. Trata-se de uma tese, apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, que analisa, em uma creche, como se constrói a docência de homens nesse espaço dedicado socialmente ao feminino. Esse trabalho, apesar de acontecer em uma creche municipal, que dá conta somente da educação infantil, traz relatos de vivências acerca de gênero e sexualidade nas relações entre adultos, instituições e famílias, e foi muito importante para colaborar com a construção metodológica do meu trabalho e reafirmar a análise que realizo sobre a dificuldade de encontrar pesquisas com os recortes de gênero e sexualidade em uma escola de educação infantil.

Tal opção justifica-se por certa invisibilidade da problemática relativa ao gênero nas pesquisas situadas no campo da educação e da Educação Infantil, em especial, o que me levou a propor conhecer melhor as relações entre masculinidade e feminilidade materializadas no universo da creche. (SAYÃO, 2006, p.17)

O único trabalho encontrado, produzido no Brasil, que se aproxima dos recortes e objetivos desta dissertação, é a tese de doutorado intitulada *Prática docente e socialização escolar para as diferenças - um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade*, de Ana Paula Sefton (2013). A autora analisa as questões de gênero e sexualidade no seu trabalho como coordenadora pedagógica de uma escola privada, também de educação infantil e fundamental, que pensa a educação a partir da perspectiva construtivista, na cidade de Porto Alegre. Esse trabalho se torna, então, uma referência de dados para meu trabalho, não para estabelecer um parâmetro comparativo de discursos e práticas, mas para reforçar a potência da postura de instituições que pensam a partir da perspectiva da diferença, já que essa se aproxima muito da escola que analiso, tanto nos aspectos pedagógicos quanto no que a autora se propõe a analisar. Mais adiante, meu esforço será também de analisar o que ela nos revela em suas análises.

O recorte do meu trabalho é específico. Não analiso uma escola tradicional que enfrenta problemas com as diferenças. Analiso uma escola que tem como perspectiva, como coluna vertebral, a diferença, e procuro compreender, além de apontar, até onde ela rompe e reitera as normatividades de gênero e sexualidade. A proposta é compreender quais procedimentos a impedem de avançar nessas demandas. Pela escassez de produção dentro do recorte aqui apontado, talvez este trabalho apresente algumas diferenças, mas também algumas semelhanças, em relação aos demais estudos que já dispomos. Esta dissertação tem como objetivo analisar o que acontece em uma escola que se diz pautada pelas diferenças, inclusive as relacionadas com gêneros e sexualidades. Meu propósito será o de apontar em quais aspectos a escola avança e em quais ela ainda permanece estruturada, de forma cissexista, à cis+heteronormatividade (VERGUEIRO, 2015) visto que, dentro da perspectiva em que escola trabalha as questões das diferenças, foi no espectro das questões de gênero e sexualidade, e com atravessamento de classe/raça, que pude observar uma maior problemática e complexidade no posicionamento político-pedagógico da instituição.

2.6 - Relevâncias numéricas – gênero, escola e educação

Outros dados relevantes para repensarmos a educação e espaço escolar estão em pesquisas que denunciam como a escola é um espaço de potencial produção de violência, perpetuação dos papéis sociais estigmatizantes e agente de violação de direitos humanos básicos. Logo, reforço, através de uma breve análise de pesquisas oficiais, a importância da produção de pesquisas que analisem o espaço e cotidiano escolar e, principalmente, aqueles que consigam fazer políticas internas que transgridam a expectativa que já temos sobre a escola, comprovadas por tantas vivências e trabalhos acadêmicos.

Me interessa compreender de que forma as violências simbólicas relativas a gênero e sexualidade, classe/raça, capacitismo e padronização do corpo, se relacionam com o processo de aquisição de saberes. Busco entender também de que forma o aparato dos processos subjetivos das crianças são estimulados ou desestimulados a passar pela construção de saber e quais os mecanismos que bombardeiam os processos subjetivos, quais as linhas de fuga tanto das instituições que se propõem a fazer um trabalho diferenciado com relação a isso e, principalmente, as linhas de fuga dessas subjetividades, que vão passando anos após anos da vida escolar procurando estratégias para conseguir, ao mesmo tempo, garantir sua existência e suas aquisições curriculares.

No texto de Anna Paula Vencato (2014), *Diferenças na escola*, ela nos traz dados publicados pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) e nos diz: “nas escolas onde há um maior índice de preconceito e discriminação há um aprendizado pior”. Essa pesquisa cruza dados sobre desempenho escolar em 2007 e o relatório afirma que, “em escolas em que há maior preponderância de atitudes que enfatizem o respeito às diferenças, o resultado das provas dxs alunxs apresentou uma melhora significativa”. (VENCATO, 2014, p. 22)

Outra pesquisa, da mesma Fundação, também no ano de 2009, sobre preconceito na escola, identificou que 99,9% dxs entrevistdxs desejam manter distância de algum grupo social estigmatizado. Temos aí um dado alarmante sobre como lidamos com as diferenças. Entre os grupos sociais que as pessoas desejam um distanciamento, estão as pessoas com algum diagnóstico de doença mental (98,9%), logo depois os homossexuais, com rejeição de 98,5%. Chamo atenção que, pela leitura da pesquisa, percebemos que, dentro dessa porcentagem atribuída aos homossexuais, estão as pessoas trans e travestis, visto que, dentro do senso comum, as categorias de identidade de gênero e orientação sexual não se diferem e a

pesquisa também não se preocupou em diferenciar essas categorias em suas análises – o que é um problema. Os demais grupos rejeitados são compostos por ciganxs (97,3%), deficientes físicos (96,2%), índios (95,3%), pobres (94,9%), moradores de periferia e/ou favela (94,6%), moradores de áreas rurais (91,1%) e negros (90,9%). (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS, 2009)

Não é a existência das diferenças que institui as desigualdades entre os indivíduos, mas a hierarquização delas (legitimação de umas, e exclusão de outras). O desrespeito às diferenças produz as intolerâncias, discriminações, violências (simbólicas e físicas) que encontramos nas escolas e, também, amplamente, na vida social. (VENCATO, 2014, p.41)

Ainda seguindo o interesse pelo impacto das violências no processo de aprendizagem, dados que precisam ser considerados são os relativos ao *bullying*, prática comum nos espaços escolares, nas relações entre as crianças e adolescentes, que buscam, a partir das marcas de diferenças corporais e/ou subjetivas, exercitar o poder através de uma perversa exclusão social, humilhação, exposição e inferiorização. Cruzando isso com o que sabemos sobre como se dá o processo de naturalização das identidades de gênero e orientação sexual dominantes, sabemos que, quanto mais um sujeito se distancia das normas de gênero e sexualidade, mais estará vulnerável a diversos tipos de violências. Para pensarmos sobre isso não precisaríamos sequer de dados oficiais. Basta olhar para nossas escolas e identificarmos o número de pessoas transexuais e travestis que ocupam o espaço escolar e/ou perceber onde se localizam socialmente alunxs não-heterossexuais.

Uma pesquisa sobre o perfil dxs professorxs brasileirxs, realizada pela Unesco, entre abril e maio de 2002 em todas as capitais, na qual cinco mil professorxs da rede pública foram entrevistadxs, revelou, entre outras coisas, que, para 59,7% delxs, é inadmissível que pessoas tenham relações homossexuais. E 21% delxs tampouco gostariam de ter vizinhxs homossexuais (UNESCO, 2004, p.144-146).

Talvez hoje esses números estejam menos assustadores em relação às questões de orientação sexual. Mesmo diante do cenário político de avanço do conservadorismo, temos a sensação de que conseguimos avançar minimamente, diante do imaginário social, a respeito da categoria gay. Isso ocorreu devido a uma crescente investida cultural na representatividade dessa categoria, ainda que dentro de um recorte branco, de classe média e construído a partir da heteronormatividade.

Porém, no que se refere ao gênero, não nos assustaríamos se esses números de rejeição e intolerância fossem hoje ainda maiores. Isso só ilustra o que Butler (2003) reflete sobre a abjeção, sobre a obrigatoriedade de uma linha coerente entre sexo+gênero+desejo+prática sexual. Quanto mais o sujeito se distancia dessa suposta coerência, mais abjeto se torna socialmente. É exatamente isso que as pessoas trans e travestis fazem, estilhaçam essa linha coerente e nos jogam na cara as falhas e linhas de fuga dessa construção dura e, inclusive, inacessível até para a mais dócil e obediente subjetividade.

E é por isso que as pessoas trans*¹ e, de forma ainda mais incisiva, as travestis, não deveriam estar nos espaços públicos, não deveriam ocupar espaços de poder, nem acessar a educação, porque, antes de denunciar a cisgeneridade (VERGUEIRO, 2015) enquanto uma construção de gênero tal como a transgeneridade, as existências trans* falam sobre a falência de uma estrutura de gênero que, para se manter dentro da lógica naturalizante, violenta, exclui e, se preciso for, aniquila. Vide dados oficiais sobre assassinatos dessa população no Brasil. Segundo pesquisa realizada pelo GGB – Grupo Gay da Bahia (2017) – entre as 343 mortes por assassinato de LGBTs no ano de 2016, 144 eram de pessoas trans. Com isso, conclui-se que o risco de uma pessoa travesti morrer é 14 vezes maior do que de um homem gay cisgênero.

Se, por um lado, o imaginário social já concebe a existência gay branca, que adere os padrões heteronormativos de relações conjugais e projeto de vida, as bixas pretas afeminadas ainda são as que mais morrem. E se formos analisar mais dados, saberemos que, seguindo a desordem dessa linha de expectativa social acerca das identidades, a sociedade coloca em risco as existências lidas como mais abjetas, ou seja, as travestis da periferia.

Os dados sobre as 144 mortes de pessoas trans no Brasil, só em 2016, assustam porque falamos de casos do limite máximo da violência. Porém, esta dissertação se debruçará por também compreender o caminho da construção das naturalizações e das normatividades que validam esses assassinatos, que silenciam a desumanização de alguns corpos, em detrimento de outrxs. Em poucos minutos de escuta sensível, de leitura de discursos, em qualquer espaço escolar, compreendemos o papel da escola no adoecimento das pessoas, na fixação de categoriais identitárias e nos processos de violências simbólicas.

¹ Utilizo o * para marcar a pluralidade da categoria trans. Aqui incluo toda e qualquer categoria não cisgenera.

2.7 - Percepções dos caminhos teóricos

Nos últimos 15 anos, é notório o crescimento de produção acadêmica sobre questões relativas a gênero e sexualidade. Podemos dizer, inclusive, que, nos últimos anos, assistimos o crescimento do número de trabalhos que relacionam a temática com o campo da educação. Basta uma busca rápida na internet, sobre grupos de pesquisa com essas temáticas, e perceber, em suas histórias, quando foram fundados e o que vêm produzindo nessa área. Contraditoriamente, em vários eventos de educação pouco se vê discussões sobre gênero e sexualidade. A semana pedagógica realizada pelo sindicato de professores da Bahia, nos últimos cinco anos consecutivos, nunca realizou uma mesa direcionada ao tema para xs professorxs presentes. Como pode existir uma demanda tão densa nos eventos de gênero e sexualidade, com pessoas interessadas em apresentar seus trabalhos sobre educação - e com números significativos que chegam a compor quase 70% dos trabalhos propostos, ligados com a educação - e nos eventos de educação não existir sequer espaços de compartilhamento de produção de saber sobre esses eixos? O que temos em jogo aí?

Por um lado, temos um crescimento considerável nas produções na área de educação, gênero e sexualidade, e poucos eventos de educação abrindo espaço de diálogo sobre essas demandas. Isso diz como a educação é pensada em uma perspectiva que não abarca todos os fatos socialmente relevantes. Isso diz sobre algo recorrente a ser analisado nesse processo dissertativo: gênero e sexualidade, apesar de serem eixos em emergência, não são compreendidos como aspectos de caráter de urgência dentro do que se elege enquanto prioritário no espaço de formação dos sujeitos.

Sabemos dos limites da escola, porém, há de se eleger o que precisa e o que não precisa ser deixado para depois. E é nesse momento que gênero e sexualidade sequer passam perto da lista prioritária. Pensando nos dados que tenho sobre a escola que analisarei aqui, posso trazer números que poderiam ser ainda melhor explorados, futuramente, em outro projeto de pesquisa: é impactante perceber que, nos registros das últimas 20 reuniões com famílias, 14 tinham associação direta ou indireta com demandas relacionadas com gênero e/ou sexualidade. Diversas vezes, nas pautas das reuniões de professorxs com a coordenação e/ou direção, a pauta gênero e sexualidade esteve em voga por outrxs professorxs que não eu e em todas as vezes o grupo nunca teve tempo para discutir esse ponto. Existem algumas questões muito bem desenhadas aí para nos provocar reflexões: 1. Quem e como se elegem essas

prioridades? 2. E tivéssemos uma diretora e/ou coordenadora travesti e/ou lésbica, qual seria a ordem de prioridade?

Para mim, não há dúvidas de que uma educação cis/heterocentrada promove práticas naturalizantes das normatividades. Podemos cruzar essa informação com o fato de a escola aqui analisada ter uma professora de música lésbica/feminista e que, não à toa, as propostas de trabalho feitas por ela dialogam com as coisas que lhe atravessam diretamente. E, com muita frequência, escuto outras professoras questionando a legitimidade do trabalho dessa professora, pois ela estaria “misturando as coisas” ou levantando algum tipo de bandeira. Esses comentários são feitos sem uma reflexão e autocrítica sobre o trabalho que as demais pessoas fazem enquanto heterossexuais, cisgêneras, para uma educação de fato emancipadora e crítica e que proponha reflexões acerca das temáticas que deveriam lhe ser caras, já que a escola aqui analisada é composta em 90% por mulheres. E mais: como se não houvesse, em seus silêncios sobre a não-heterossexualidade, uma forma de posicionar-se e colaborar para uma cultura intolerante para com a diversidade.

As produções acadêmicas sobre gênero e sexualidade, a priori, estavam muito preocupadas em compreender qual o papel da escola no fomento da homofobia. A partir dos avanços das pautas dos movimentos sociais, percebe-se que essas produções começaram a falar da sigla LGBT e a visibilizar as outras identidades presentes nela. Os estudos de gênero são muito importantes para esse *boom* de produção de saber na área da educação. A partir dos questionamentos do movimento feminista, percebe-se um interesse grande por mulheres da área de educação por compreender como a escola produz e reproduz narrativas e práticas machistas e misóginas. Com os avanços dos estudos pós-identitários, a partir da referência de Guacira Lopes Louro (1999) acerca das normatividades de gênero e sexualidade na escola, todo um arcabouço teórico foi criado a partir das reflexões dos estudos subalternos, queer e culturais, que compreendem as demandas sociais para além das estruturas e apostam nos produtos culturais como fundamentais para a modificação de questões de gênero, sexualidade, raça/etnia.

No evento realizado pelo grupo de pesquisa Cultura e Sexualidade (CUS), da Universidade Federal da Bahia, o VI Congresso Internacional de Estudos sobre Diversidade de Gênero e Sexualidade da ABEH (Associação Brasileira de Estudos da Homocultura), no ano de 2012, um breve levantamento indica que mais 50% dos trabalhos enviados para apresentação eram da área de educação. Como trabalhei na construção e produção do evento, pude estar envolvida diretamente em seleção de mesas, trabalhos a serem apresentados em

simpósios temáticos, e percebi que praticamente todos trabalhos denunciavam o descaso da escola para com as questões de sexualidade. Essas pesquisas apresentam dados assombrosos sobre a evasão de pessoas LGBT nas escolas e os números de violências contra essa população nas redes ensino.

Sobre isso, Rogério Junqueira (2014), pesquisador do INEP, traz um material imenso de denúncia sobre o silenciamento da escola diante das questões de gênero e sexualidade. Quase sempre o pesquisador vai para o campo e destrincha as estratégias de invisibilidade e negação do papel da escola no fomento das violências às pessoas não-heterossexuais ou com narrativas de gênero dissidente, denunciando um projeto de naturalização dos corpos, das identidades e das sexualidades socialmente legitimadas com fins reprodutivos.

Seguindo essa perspectiva, muito tem se produzido no Brasil sobre a temática, porém quase não se encontram estudos sobre escolas que possuem alguma política de desnaturalização das normatividades. Isso ocorre porque há poucas escolas no Brasil que possuem um posicionamento crítico sobre esses enfrentamentos e porque o acesso a essas escolas, quase sempre particulares, é difícil.

A proposta de nosso trabalho é também cruzar os dados e reflexões oferecidos pelas pesquisas citadas com os dados da escola analisada para que possamos começar a nos inquietar em como fazer uma educação que parta do princípio da diferença para além de um marcador de direito, como alicerce para uma prática educadora decolonial que rompa com hierarquização dos saberes e das existências.

Para isso, me dediquei a compreender a dinâmica da minha escola em diálogo com a minha infância e com a experiência de outra escola do Rio Grande do Sul, estudada por Sefton (2013), a fim de compreender como essas escolas se complementam em suas práticas e lacunas. Além disso, acionarei as infâncias que me cercam no cotidiano enquanto educadora, mãe e ativista. Compreendi que, para isso, meu caminho metodológico precisaria também tensionar politicamente uma estrutura de produção de escrita fechada, quanto ao tempo, espaço e grupo seriado, para que eu conseguisse cumprir com meu compromisso teórico/ativista de compreender as marcas interseccionais sociais, culturais e subjetivas dxs sujeitxs.

Neste trabalho analiso uma escola, localizada em Salvador, que rompe com essa lógica de padronização existencial, subjetiva e de aprendizagem em diversos aspectos. Porém, como pretendo evidenciar a seguir, identifico um silenciamento sobre as questões de gênero e

sexualidade naquele espaço escolar, apesar de todo o esforço da escola em pensar a partir da lógica da diferença. Para isso, será fundamental usar e ampliar conceitos já discutidos em outros trabalhos, como o de heterossexualidade compulsória, heteronormatividade e cisgerenidade.

A heterossexualidade compulsória consiste na exigência de que todos os sujeitos sejam heterossexuais, isto é, se apresenta como única forma considerada normal de vivência da sexualidade. Essa ordem social/sexual se estrutura através do dualismo heterossexualidade versus homossexualidade, sendo que a heterossexualidade é naturalizada e se torna compulsória. Isso ocorre, por exemplo, quando buscamos as causas da homossexualidade, um fetiche vigente ainda hoje inclusive entre militantes e pesquisadores que se dizem pró-LGBT. Ao tentar identificar o que torna uma pessoa homossexual, colocamos a heterossexualidade como padrão, como um princípio na vida humana, do qual, por algum motivo, alguns se desviam. (COLLING e NOGUEIRA, 2014, p. 176)

Já a heteronormatividade é assim definida pelos autores:

Enquanto na heterossexualidade compulsória todas as pessoas devem ser heterossexuais para serem consideradas normais, na heteronormatividade todas devem organizar suas vidas conforme o modelo heterossexual, tenham elas práticas sexuais heterossexuais ou não. Com isso entendemos que a heterossexualidade não é apenas uma orientação sexual, mas um modelo político que organiza as nossas vidas.

Se na heterossexualidade compulsória todas as pessoas que não são heterossexuais são consideradas doentes e precisam ser explicadas, estudadas e tratadas, na heteronormatividade elas tornam-se coerentes desde que se identifiquem com a heterossexualidade como modelo, isto é, mantenham a linearidade entre sexo e gênero. (COLLING e NOGUEIRA, 2014, p. 180)

A proposta também será a de compreender os nocivos *cistemas* binários naturalizados e reiterados pelo espaço escolar. O conceito de cisgênero varia a depender de quem o utiliza. Em texto postado no blog *Transfeminismo*, Bia Pagliarini Bagagli conceitua cisgênero da seguinte forma: “uma explicação simples é que se você se identifica como o gênero que lhe foi designado em seu nascimento, você é cis” (BAGAGLI, 2014). Hailey Kaas, outra importante ativista transfeminista brasileira, diz:

O alinhamento cis envolve um sentimento interno de congruência entre seu corpo (morfologia) e seu gênero, dentro de uma lógica onde o conjunto de performances é percebido como coerente. Em suma, é a pessoa que foi designada “homem” ou “mulher”, se sente bem com isso e é percebida e tratada socialmente (medicamente, juridicamente, politicamente) como tal. (KAAS, 2012, apud COLLING, 2015, p. 59)

Jaqueline Gomes de Jesus diz que “[...] cisgênero é um conceito que abarca as pessoas que se identificam como o gênero que lhes foi determinado socialmente, ou seja, as pessoas não-transgênero [...]” (JESUS, 2014). No texto, *O cisgênero existe*, publicado no site *Transliteração*, escrito por Leila Dumaresq, é possível encontrar definições parecidas:

A definição mais antiga de "cisgênero" que encontrei é esta: uma vez que definimos gênero como “as características comportamentais, culturais ou psicológicas associadas à um sexo, cisgênero literalmente significa: estar do mesmo lado das características comportamentais, culturais ou psicológicas associadas à um sexo. Simplificando, significa que a identidade e apresentação de alguém é compatível com sua morfologia física. (DUMARESQ, 2014)

Julia Serano, citada no livro de Colling, definiria cisgênero

como alguém que foi designada masculina ao nascer, mas que vive e identifica-se como feminina, eu devo ser descrita como uma mulher transexual, mulher transgênera ou mulher trans. Aquelas mulheres que (diferentes de mim) foram designadas femininas ao nascer, devem ser descritas como mulheres cissexuais, mulheres cisgêneras ou mulheres cis. (COLLING, 2015, p. 59)

Ainda no mesmo texto, Leila Dumaresq cita Viviane Vergueiro, que define:

Cisgeneridade eu entendo como um conceito analítico que eu posso utilizar assim como se usa heterossexualidade para as orientações sexuais, ou como branquitude para questões raciais. Penso a cisgeneridade como um posicionamento, uma perspectiva subjetiva que é tida como natural, como essencial, como padrão. A nomeação desse padrão, desses gêneros vistos como naturais, cisgêneros, pode significar uma virada descolonial no pensamento sobre identidades de gênero, ou seja, nomear cisgeneridade ou nomear homens-cis, mulheres-cis em oposição a outros termos usados anteriormente como mulher biológica, homem de verdade, homem normal, homem nascido homem, mulher nascida mulher, etc. Ou seja, esse uso do termo cisgeneridade, cis, pode permitir que a gente olhe de outra forma, que a gente desloque essa posição naturalizada da sua hierarquia superiorizada, hierarquia posta nesse patamar superior em relação com as identidades Trans, por exemplo. (COLLING, 2015, p. 59)

A partir dos conceitos acima, descreverei algumas situações em que as questões de gênero e sexualidade ficaram postas, desafiando a escola a lidar com narrativas e práticas dissidentes, expondo fragilidades e potências da sua estrutura pedagógica. Nesse esforço, para além de apontar as fissuras e contornar as linhas de fugas possíveis, tenho também como objetivo propor estratégias práticas+discursivas próximo do que a própria instituição anuncia sobre o processo de identificação e subjetividade como caminho de aquisições de saberes.

3 - ENTRE OS MUROS – AFETOS E DISTÂNCIAS

3.1 - Uma escola pra chamar de minha

Educar é ultrapassar a escolarização pragmática e utilitarista voltada para resultados imediatos. Podemos esquecer o que nos é ensinado enquanto conteúdo escolar, mas aquilo que no espaço e no tempo da vida podemos aprender permanece em nós como chama, como vetor de recomeços de nossa humanidade de cada dia.

(RICHTER E BARBOSA, 2013, p. 21)

Dentro da perspectiva construtivista, a diferença é compreendida como uma ferramenta pedagógica, parte do processo cognitivo e fundamental para a construção dos saberes. Nesse sentido, os documentos internos da escola analisada discorrem sobre a filosofia da escola:

Ao longo da nossa história, a Instituição tem alimentado o propósito de trabalhar em equipe para construir e colocar em prática os princípios que alicerçam nosso projeto pedagógico. Nestas discussões, chegamos a algumas palavras que podem definir a filosofia da escola:

Infância - o cuidado com uma cultura própria da criança.

Autonomia - cada participante do projeto pode tomar decisões próprias levando em consideração o coletivo.

Autoria - cada criança e profissional da escola pode ter marcas próprias no fazer, lembrando as referências do trabalho, do projeto, que tem uma identidade a ser cuidada.

Diversidade - somos diferentes e devemos cuidar desta riqueza cultural, racial, social, entre outras. Isto permeia o dia a dia da Escola.

Coletividade - trabalhar em conjunto em prol da comunidade com foco no processo de inserção da criança na sociedade.

Subjetividade - Entendemos a importância de se cuidar para que cada criança se constitua na sua singularidade, sem perder de vista a aprendizagem das normas necessárias para a vida em sociedade. Caminha-se na direção da normatização, ao invés de se buscar a normalização das crianças.

Cultura - Por ser o legado de um povo, é ela que media a nossa convivência. Assim sendo, é importante a mediação da escola na relação entre criança e cultura, considerando, inclusive, a existência de uma cultura própria do universo infantil.

Podemos observar o cuidado da escola em considerar a comunidade como seu pilar de trabalho e existência. É preciso registrar que a palavra diversidade se encontra entre esses eixos filosóficos norteadores da instituição. Porém, quando a escola vai demarcar sua filiação com a perspectiva da diversidade, ela cita alguns exemplos, se referindo como *riqueza cultural, social e entre outras*. O que seria esse “entre outras?” O que faz a escola eleger o que listar nessas formas de socialização/produção/elaboração cultural e não citar, por

exemplo, gênero e sexualidade, já que essa mesma escola acolhe demandas de famílias LGB (prefiro não incluir o T, já que não temos famílias com pessoas trans e não podemos dizer como seria a posição da escola sobre elas) e aposta na desnaturalização de determinadas normativas sociais?

A Rede Europeia de Diversidade na Formação e Educação Infantil (Decet) oferece cinco interessantes princípios orientadores para um currículo de respeito à diversidade:

- Toda criança, mãe/pai e membro da equipe deve sentir que pertence. Isso implica numa política ativa de levar em conta culturas de família e preferências na construção do currículo;
- Toda criança, mãe, pai, e membro da equipe está habilitada a desenvolver diversos aspectos de suas diferentes identidades. O que implica que o currículo fomente a construção de identidades múltiplas e o multilinguismo pela construção de pontes entre o ambiente familiar e o institucional, bem como comunidade local;
- Todxs podem aprender, uns com outrxs através das fronteiras culturais, entre outras;
- Todxs podem participar como cidadãos ativos. Isso implica que a equipe desenvolva uma explícita abordagem antipreconceitos e tome ações apropriadas para envolver todxs xs familiares;
- A equipe escolar, familiares e filhxs trabalham juntxs para desafiar formas institucionais de preconceitos e discriminação. Isso inclui um estudo crítico sobre disponibilidade e política de acesso, bem como sobre discriminação estrutural. (VANDENBROECK, 2013, p.16)

Em muitas reuniões entre a equipe pedagógica, a direção sempre retoma a importância de se pensar a diferença no processo de aprendizagem, considerando a complexidade dos processos subjetivos. Quando isso é colocado, é quase sempre no tocante às dificuldades dxs professorxs no que diz respeito ao que a escola nomeia como ‘inclusão de crianças com alguma questão de ordem subjetiva, psíquica, cognitiva e/ou motora’. Entendendo que isso se estende e se aplica em qualquer marcador de diferença que se apresentar nas relações, a escola diz o seguinte em um dos seus materiais de divulgação:

O comprometimento com princípios norteadores voltados para o respeito às diferenças é parte da nossa história desde que foram dados os primeiros passos para a elaboração da nossa proposta pedagógica. A prática na educação inclusiva foi se fortalecendo ao longo de quase trinta anos de existência a partir da convivência cotidiana com os desafios postos em uma relação que se propõe ser inclusiva.

E Inclusão Escolar é um desafio contemporâneo que implica numa dinâmica de articulação entre a escola, a clínica, a família e a sociedade. E para a educação ser inclusiva é preciso sustentar uma ética centrada no sujeito.

Diante dessa provocação, a nossa escola, através de seu Centro de Estudos, visa congrega profissionais de diversas áreas envolvidos nesse trabalho, buscando fomentar a troca de experiências, discussões interdisciplinares e demandas sócio-educativas com todos aqueles que estão implicados com essa temática.

A perspectiva da escola, diante das diferenças, parece se aproximar do que Vencato (2014) diz sobre o sucesso na construção do saber estar diretamente associado com a forma como o sujeito se percebe no mundo e como a escola vai lidar com a pluralidade de possibilidades de existir, nas diversas formas de aprender, em cada tempo e circunstâncias, considerando os processos subjetivos a partir da ideia da diferença, não como um problema ou como sinônimo esvaziado de diversidade, mas como pilar fundante da prática pedagógica.

O que ocorre a cabo é que justamente ao desconsiderar as diferenças e padronizar as pessoas, conteúdos, metodologias de ensino etc., a escola perpetua as desigualdades existentes na sociedade por desconsiderar que aquilo que não faz parte do status quo da sociedade não pertence ao universo escolar (VENCATO, 2014 p.39)

Apostar numa educação a partir da diferença é apostar numa sociedade que lida com os aspectos relacionais humanos para que possamos ser sujeitos autônomos, subjetivamente fortalecidos para dividir os espaços sociais com todas as existências possíveis. E a infância é o campo fértil de trabalho de compreensão dessas diferenças.

3.1.1 - Diferindo – É do meu jeito!

Entre os muros da escola, podemos conviver com as mais diferentes abordagens práticas e conceituais sobre diferença. É comum ouvirmos das colegas, coordenadoras, psicólogas do SOE (Serviço de Orientação Educacional) e da direção, a palavra diferença associada ao respeito. As crianças trazem, em suas narrativas, durante a resolução de conflitos, uma frase muito recorrente: “É do meu jeito!”. Essa frase demarca um limite imposto ao outx que tente questionar a forma de alguém fazer alguma coisa, seja de ordem material, como um desenho, uma expressão corporal com dança, corridas e brincadeiras, ou subjetiva.

Essa frase é muito usada pelas crianças e muito validada pelxs adultxs, o que traz muitos ganhos na construção de uma noção de diversidade entre as crianças. Ela garante o processo de autoria nas atividades e demonstra o cuidado com a auto-estima de cada sujeitx. Para ilustrar isso, trago um diálogo, ocorrido quando eu estava em uma sala de aula acompanhando uma professora. Após ler uma história, a professora sugeriu que as crianças desenhassem a parte que mais gostaram. Para isso, disponibilizou caneta para desenhar, papel e lápis de cor e de cera. Uma das crianças, ao terminar, se aproximou da professora com o papel na mão e disse:

- Professora, terminei. Meu desenho, tá lindo?

Professora: - está lindo, mas por que você desenhou a essa mulher de cabelo roxo?

Criança: - porque eu quis, eu gosto.

Professora: - mas não existe cabelo roxo! Quer outro papel pra desenhar um cabelo de cor normal?

Criança: - mas.... É do meu jeito! A amiga da minha mãe tem cabelo roxo!

Imediatamente, a professora se deu conta da situação e acatou a resposta da criança e legitimou a sua produção. O que a criança propôs foram diversos questionamentos que diariamente nos são feitos enquanto professoras de educação infantil e fundamental I naquela escola: qual é o nosso papel enquanto mediadoras de saber? Como nos implicamos nesse processo de mediação? De que forma contribuimos para a naturalização e normatização das identidades e subjetividades? Quais as linhas de fuga que temos enquanto formadorxs e como negociar isso com a instituição e as famílias?

A professora tinha muitas formas de fazer a sua intervenção, porém se deu conta de que a criança estava reivindicando não só seu processo de autoria, como também a possibilidade de existir e se identificar enquanto possibilidade de ter um cabelo roxo. Desse jeito, após revisitar como estava se implicando naquela intervenção, refez o percurso e legitimou a reivindicação da criança. O que teria se perdido nessa situação se a professora mantivesse sua postura inicial e impusesse que a criança voltasse a desenhar de acordo com que ela tinha estabelecido como um 'cabelo normal'? Qual mecanismo de violência se produziria com isso? O processo formativo da escola com suas professoras contribui para que, em uma situação como essa, a docente consiga se refazer a partir de uma auto-crítica, de forma rápida. Mas nem sempre isso acontece porque as situações complexas não acontecem sempre no momento em que estamos necessariamente voltadxs para enfrentá-las. Algumas escolas tradicionais elegem uma disciplina para falar de respeito, diversidade, cidadania etc, na tentativa de trazer à tona respostas para as demandas de conflitos relacionais. Porém, esse movimento de conflitos não é estático, não espera 50 minutos de aula para acontecer. Acontece justamente quando os nossos ouvidos não estão presentes, quando o olhar dx adultx não está por perto ou pelo menos quando aparenta estar distante. São nesses momentos que os insultos, as violências, simbólicas ou não, acontecem, assim como as experimentações relacionadas ao exercício de poder.

Com isso quero dizer que as situações como essa estão o tempo inteiro acontecendo nas relações. Quando, ao invés de elegermos uma matéria, a escola nos designa para pensar nisso o tempo todo, nós conseguimos trabalhar de forma mais orgânica, em movimento e fluxo contínuo no cotidiano escolar. Assim, nossas ações conseguem de fato ser eficientes e críticas com relação ao respeito ao outro, às subjetividades e diferenças. As situações não acontecem só dentro de uma grade curricular, não acontecem só dentro de um tempo de uma disciplina específica. As tensões estão ao tempo todo acontecendo. Como nós lidaremos com isso e colocaremos nosso juízo de valor vai determinar uma educação crítica ou não.

Os momentos passados no parque e nas horas de conflito entre as crianças são situações em que podemos melhor observar como as diferenças emergem e como as crianças lidam com isso. Nessas circunstâncias, o mais imprescindível é que possamos saber agir diante das situações que nos são ‘ofertadas’ com esses conflitos. Por exemplo, quando um garoto de dez anos, durante uma disputa de bola com outro garoto, usa o termo viado para ofender o outro, e isso logo vira uma disputa corporal pela dignidade de sua sexualidade, o que devemos fazer? 1. Deixar passar e apostar que eles se entendam - é uma perspectiva muito recorrente nesse espaço - pensando que o processo de autonomia deve ser garantido? 2. Fazer uma intervenção moralista e rasa e reduzir isso a “não xingue seu colega, por acaso você gostaria de que ele lhe xingasse?” 3. Entender a potência daquele momento para desconstruir, positivar e ressignificar o termo viado diante de outras crianças?

Eu, que venho de uma formação que propõe pensar questões de gênero e sexualidade, vivenciei essa situação diversas vezes na escola e quase sempre a opção número 2 foi acionada com mais propriedade pelas professoras e pela equipe pedagógica de forma geral. Lembro-me de ter sido interpelada por outra colega quando propus uma reflexão sobre a necessidade de repensarmos sobre essa intervenção, pensando como esvaziamos a potência em uma situação como essa. A professora em questão então me questionou: - *Já não temos que cuidar de coisa demais pra ainda estar me preocupando com isso?*

Entendo e vivencio a sobrecarga de trabalhar com educação com crianças, da prestação de contas que temos que oferecer constantemente à instituição e às famílias, em dar conta de um currículo conteudista, da formação social e coletiva, mas não vejo minha função enquanto professora dissociada de educadora. E penso que é muito simples lidar com essas situações no trato cotidiano de uma intervenção como essa, infelizmente corriqueira, do que tratar disso de outra forma. Desde que entendemos, naquela instituição, a importância da contextualização dos conteúdos a partir da perspectiva das diferenças, lidar com essa situação

em um momento de conflito com a criança é uma forma de aprendizagem extremamente potente e transversal de diversas outras questões que estão amarradas na tentativa de uma criança ofender a outra através da utilização da palavra viado de forma pejorativa. Nesses momentos, quase sempre a sexualidade e a performatividade de gênero são acionadas pelas crianças. E não nos custa grande investimento material, mas investimento intelectual, sensitivo, e um grande esforço de empatia para com x outrx.

É perceptível que a escola tem um outro cuidado no que se refere as questões de classe/raça. Porém, ainda em uma perspectiva um tanto assistencialista, e com equívocos, a serem considerados. Posso ilustrar algumas situações para pensarmos as lacunas. A primeira situação em que pude fazer uma intervenção direta e acompanhar de perto a condução da escola ocorreu durante o projeto Multidade. Estávamos em sala e, na hora do lanche, um funcionário de serviços gerais entrou e iniciou a limpeza da sala. Quando ele se posicionou de frente para uma criança de 9 anos, ela colocou os pés calçados em sua calça jeans. O funcionário pediu que tirasse os pés de cima dele porque os sapatos estavam sujos. A criança respondeu que ele também era sujo porque o trabalho dele era com sujeira. Nesse instante, interferei no diálogo. O funcionário estava visivelmente impactado pela fala da criança e saiu da sala. Pedi que voltasse e, na frente dele, disse à criança que a posição social dela não dava direito de fazer aquilo com o funcionário. A criança parecia não estar impactada pela situação e encaminhei ela para a coordenação do projeto, que agiu imediatamente propondo uma retratação dela com o funcionário e uma reflexão sobre o que cuidado com o outro.

Outra situação aconteceu com uma criança cujo pai é funcionário de limpeza da escola. A criança experimentou pegar o dinheiro de algumas crianças na hora do lanche. Isso aconteceu muitas vezes durante o ano e o dinheiro era sempre usado para comprar picolés e lanches vendidos na cantina da escola. Esse é um sintoma muito esperado diante de tantas marcações de exclusão que essa criança vivencia. É esperado que haja esse tipo de experimentação e seria esperado que a escola conseguisse pensar em estratégias e trabalhar a precariedade de algumas vidas e as possibilidades de outras, e que algum tipo de política fosse pensada para dar conta desse tipo de demanda. Soltar uma criança de vulnerabilidade econômica em um ambiente de privilégios sociais garantidos pode ser tão ou mais violento do que ela ocupar o espaço que lhe é “comum” socialmente. Que política de inclusão social de fato existe na escola, além da possibilidade de bolsa integral? O que a existência dessa criança promove de acréscimo ao grupo? Em que ponto sua existência pode ser colaborativa na construção de uma consciência crítica coletiva de classe/raça? Até onde tive conhecimento

dessa situação, famílias estavam reclamando do sumiço dos dinheiros e a escola teve algumas conversas com a família, mais no sentido da responsabilização da construção subjetiva da criança do que de fato propositiva, afim de garantir a permanência efetiva da criança naquele ambiente que, tantas vezes, lhes parece mais hostil do que benéfico. Penso em quais serão as memórias dessa criança em meio a tantas contradições sociais e afetivas.

Certa vez, uma pessoa adulta da equipe pedagógica foi na minha sala de aula resolver um conflito entre uma criança mais velha e uma criança do meu grupo. Em roda, sentamos para conversar e ela foi apurar os fatos com a criança menor. Começou retomando os fatos para entender o motivo da agressão do maior para com o menor. A criança menor relatou que bateu no maior porque ele lhe chamou de viado e continuou dizendo que apenas se defendeu. A pessoa adulta reagiu: - *E por que você xingou ele?* A criança não soube responder e ela continuou: - *Você ia gostar que ele te xingasse?*

Naquele instante me dei conta de que as pessoas educadoras simplesmente não sabem lidar com essas situações porque não estão pensando sobre aquelas coisas. Está tão naturalizado viado ser tratado como xingamento e há tantas outras coisas para se preocupar, enquanto equipe pedagógica, que uma questão dessa simplesmente passa despercebida diante de pessoas que sabemos que possuem as melhores intenções em construir um mundo mais receptivo às diversidades.

Muitas vezes, durante o ano letivo, me deparo com esse tipo de conflito entre as crianças e quando recebo como relato de uma criança que se sentiu injuriada por outra sendo chamada de viado, eu retomo a conversa em grupo e, sentados na roda, como fazemos em qualquer resolução de conflito, provooco: - *Vocês sabem o que é viado?* As crianças envolvidas respondem: - *É uma coisa muito ruim; é ser mulherzinha; é se vestir de menina; é ser menino e namorar com outro menino; é uma coisa para ter vergonha; é uma coisa que meu pai não gosta; é coisas da televisão; é quando a gente fica com raiva; é achar homem bonito; é quem não gosta de futebol; é menino que gosta de rosa.*

Me pergunto: como uma escola que acolhe famílias LGB reifica essas concepções sobre ser viado? Como conseguimos entender que não é prioridade cuidar disso? Como não vemos essa negação institucional como uma violência para com diversas subjetividades? Quando as crianças relatam o que entendem por viado, eu preciso intervir de forma direta e precisa: - *Gente, viado é como algumas pessoas chamam homens que namoram homens.* Em geral, o grupo reage com risos. Espero as reações acontecerem e continuo: - *Alguém aqui*

conhece um homem que namora outro homem? Dificilmente acontece de um grupo inteiro dizer que não. Até porque há filhxs de LGB na escola e quando elxs se dão conta disso, associando a situação de que estamos falando, na mesma hora é perceptível o deslocamento de compreensão sobre o conflito estabelecido. E aí eu continuo: - Então gente, se ser viado é homem que namora homem, e vocês me disseram aqui que conhecem pessoas assim, que os pais de outras crianças aqui da escola são homens e namoram homens, vocês acham ainda que viado pode ser usado como xingamento? Precisamos xingar ou ficar chateados quando uma pessoa usa o termo viado pra falar da gente?

A partir dessa perspectiva, as crianças trazem outras narrativas e compreendem o termo viado de outro jeito. Normalmente eu só preciso fazer uma roda dessas uma vez durante o ano letivo, o que não significa que não aconteçam mais conflitos desse tipo durante o ano. Pelo contrário, situações assim acontecem porque as crianças estão experimentando isso a todo o momento mas, depois de uma roda de conversas dessas, as próprias crianças passam a problematizar as falas dxs colegas quando algo parecido acontece em outro contexto.

Uma vez, na fila da cantina, eu estava afastada e percebi um conflito entre uma criança do meu grupo, que havia participado de um momento de discussão sobre o termo viado, e outra criança de outro grupo que lhe empurrou na fila e disse: - *Sai daí seu viado!!!!* Ele imediatamente respondeu: - *O que é que tem? Você sabia que o pai de seu colega, Davi, é viado? Viado é homem que namora homem e isso não é xingamento.* Aquela criança, além de fortalecida diante de outro que tentava exercer poder sobre ela, problematizou a fala dele, o fazendo pensar nos pais do seu colega. A criança agiu então como multiplicadora e esvaziou completamente a injúria da palavra viado. Eu não gastei horas de planejamento, nem precisei dedicar uma aula inteira para falar de sexualidade e identidade, respeito e diferença com crianças de seis anos. Eu apenas precisei compreender o processo de naturalização das normatividades e fazer o esforço crítico de entender meu papel enquanto pessoa educadora diante da formação de crianças para uma coletividade.

Quanto uma instituição precisaria investir para que isso fosse algo de praxe naquele espaço? Talvez precisasse gastar um tempo a mais para refletir sobre a importância de desnaturalizar as identidades para garantir o bem-estar de muitas subjetividades e compreender de que forma isso está ligado ao processo de aprendizagem conteudista das crianças.

Pensando ainda nas diferenças, segundo Hopenhayn (1999), talvez seja imprescindível pensar nas diferenças enquanto multiplicidade e singularidade, ao mesmo tempo.

A diferenciação, pensada como diferença operando ou acontecendo, é ato de deslocamento plural entre muitas alternativas de interpretação, mas também é ato de posicionamento singular frente a essa luta de interpretações possíveis. (HOPENHAYN, 1999, p.129)

A diferença, assim, não se trata de uma forma de percepção, uma opinião, e sim uma condição que separa duas condições, é uma diferença entre perspectivas "que articula o singular de uma perspectiva e o plural de seus deslocamentos virtuais" (HOPENHAYN, 1999, p.131). Para Derrida (2001), a diferença não é uma oposição. O filósofo pensa a diferença enquanto potência à alteridade, à heterogeneidade, um de "devir-espaço", "devir-tempo".

Insisto, diferença não é uma oposição, tampouco uma oposição dialética: é uma reafirmação do mesmo, uma economia do mesmo em relação ao outro, sem que seja necessário, para que ela exista, fixá-la, congelá-la, ou fixá-la em uma condição ou em um sistema de oposições duais. (DERRIDA, 2001, p. 34)

Pelo que é vivenciado na rotina escolar daquele espaço, é notável um cuidado ao lidar com a diferença. A formação das professoras é insistente na construção de uma narrativa não opositora da diferença, e isso fica explícito de diversas formas, desde as relações trabalhistas entre xs funcionárixs da escola, passando pelo cuidado com as crianças no processo de aquisição de saberes curriculares e relações sociais até na forma como se dão as construções de saberes do grupo de professorxs. Talvez o que seja preciso desconstruir é uma noção generalizada de uma hierarquia de importância sobre o que deve ficar de fora ou não da lista de importância da formação de uma pessoa.

Quando uma escola se propõe a trabalhar a partir da perspectiva da diferença, interseccionalizar as diferenças deve ser um esforço cotidiano em todas as práticas educativas dos currículos ocultos ou não. ²

3.1.2 - As infâncias e as aquisições

“A tarefa de educar crianças consiste em fazer durar a infância todo tempo possível.”

² Currículo oculto é o que não está programado, planejado para a aula e que se faz necessário trabalhar com xs alunxs. O que nem sempre é contabilizado no currículo oficial.

Desde que comecei a pensar nas infâncias, tanto no exercício da relação entre professora e estudantes, quanto em mãe e ativista sobre as questões de gênero e sexualidade, como uma pessoa acadêmica que produz um estudo que envolve as infâncias, passei por muitas inquietações relativas ao local de fala na fase infantil e em como eu ia lidar com isso durante este trabalho. Enquanto pessoa adulta, que pensa a partir de uma perspectiva decolonial, o lugar de fala sempre foi entendido para além de um conceito acadêmico, aplicável em textos para publicações. Na condição de feminista, por vezes precisei utilizar da reflexão do local de fala para reconhecer privilégios que me atravessavam, outras vezes precisei utilizar para me empoderar. Para isso, foi importantíssimo construir meu campo reflexivo a partir do que feministas negras me apontavam enquanto um norte teórico para uma tentativa de aproximação sobre produção de saber e local de fala. Para isso, me aproximei de Audre Lorde (1981), bell hooks (1976), Angela Davis (2016), Chimamanda Adichie (2015), Viviane Vergueiro (2015), Beatriz Pagliarini (2016), entre outras. Um exercício de conflitos, tensões e negociações. Pensar as interseccionalidades enquanto uma estrutura de reflexão acerca dos marcadores de diferença e dos sempre inacabados e elásticos processos subjetivos tem sido uma estratégia que contempla meus posicionamentos sobre o local de fala, meu e dxs outrxs.

Concordo com Skliar quando ele quando diz estamos em dívida para com as crianças. O sociólogo argentino, especialista em educação infantil, discorre sobre essa dívida com as crianças falando de alguns gestos que lhe foram subtraídos, segundo ele gestos corporais, de ficção, de atenção e de linguagem. Para retomar isso, ele propõe dilatar o tempo da infância e nos comprometermos como educadorxs capazes de

deter-se com elas em um corpo que não sabe as divisões nem de regiões de privilégios; deter-se com elas em uma atenção que é plural, sensível; deter-se com elas em uma ficção de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem. (SKLIAR, 2012, p.17)

Quando leio Skliar falar sobre a subtração da infância penso em como as normatividades regulam as brincadeiras e as possibilidades criativas, como subtraem dos meninos, por exemplo, a possibilidade de experimentar brincar de ser pai/mãe de seus bonecxs, como retiram delxs o direito a experimentações lúdicas com fantasias de meninos e meninas, com enquadramentos de gênero duros e violentos. Lembro-me de uma tarde em que,

o projeto Multidade, estava trabalhando arte de rua com o grupo e uma criança menor quis colocar uma fantasia lida socialmente como de menina e como uma simples problematização sobre aquilo abriu uma brecha para que os meninos maiores, que já introjetaram as normas de gênero de forma mais incisiva, tivessem um momento de maior possibilidade de experimentação. E elxs alí se permitiram colocar saias e vestidos, sem serem julgados uns pelos outros, num momento de brincadeira e descontração. Lembro-me da sensação de felicidade ao ver aqueles vestidos rodando pela sala grande e da satisfação deles em poderem apenas brincar, sem mais subtrações.

O caminho para pensar nas infâncias e as subtrações é longo. A infância nem sempre existiu e há quem conteste a sua existência. É uma construção social assim como tantas outras categorias, pois “a criança é uma invenção recente nesse universo, enquanto personagem central da organização da família [...]” (REDIN, 1998, p.15). E mesmo quando a infância passou a historicamente ter registro enquanto tal certamente não falaram da infância da qual falo hoje. Eu sequer posso me referir à ‘infância’ no singular. E serei muito breve aqui ao recorrer às noções de infâncias, pois os escritos encontrados sobre o conceito de infância são eurocentrados, falam da infância de uma criança específica, com um recorte bem delimitado de classe, raça/etnia, etc. As infâncias não devem ser desgenerificadas, desracializadas e pacificadas em suas análises, pois não o são em suas vivências. Portanto, antes de refletir sobre as noções de infância, vindas de autores, adultos, europeus, homens, cis e brancos, eu preciso fazer essa marcação, a fim me posicionar enquanto pessoa que tece críticas a essa produção de saber hegemonicamente construída a partir de um local específico.

Devo aqui ser muito assertiva ao afirmar que a criança da qual xs autorxs tradicionais falam, ao se referirem à condição de infância, não são as crianças do continente africano ou as crianças indígenas, asiáticas e/ou orientais, mulçumanas, quilombolas etc. No texto de Kuller (sem data), que analisa o conceito pela via da historicidade, a autora segue essa mesma perspectiva quando registra que

podemos perceber que a separação entre classes surge cedo e o sentimento de infância construído é também uma amostra dessa separação, em que a criança pobre e negra não entra no padrão de análise. Simplesmente são tratadas como força de trabalho ou deixadas de lado em sua “insignificância”. (KULLER, sem data, p.4)

É importante garantir a filiação do conceito de criança ligada aos estudos culturais, compreendendo esse conjunto de estudos que analisam os fatos/eventos/produções sociais como dados da cultura. Isso nos permite abandonar completamente a noção de que, na

infância, possamos falar em algum tipo de naturalidade. Assim, a noção de criança que, apesar de perpassar pelo campo biológico e ter um marcador etário, também é um conceito construído e modificado ao longo tempo. É importante que façamos esse esforço pois, segundo Dahlberg, Moss & Pence, automaticamente, reconhecemos que:

- a infância é construção social elaborada para e pelas crianças em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;
- a infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças;
- as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função; os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito;
- as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender como a infância das crianças contribuem para os recursos e para a produção sociais, não sendo simplesmente um custo e uma carga;
- os relacionamentos entre os adultos e as crianças envolvem o exercício de poder (assim como a expressão do amor). É necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder. (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003, p.71)

A estruturação escolar para as crianças em séries iniciais e sua modificação ao longo do tempo no Brasil acompanha as mudanças de como passamos a entender a infância e o local em que a colocamos na sociedade. E quando a criança deixa de ser lida pelos adultos enquanto miniatura de si, passando a ser identificada a partir de um sentimento de infância, como aciona Aries, percebida e cuidada a partir de uma outra lógica de cuidado e "paparicação", a infância então deixa de ser subjugada em local de produção de saber e passa a ser compreendida, inclusive, enquanto ameaça social se não domesticada dentro de normatizações. Nesse sentido,

[...] a escola tornou-se uma instituição fundamental na sociedade, quando a infância passou a ser vista como fase dotada de diferença, a ser institucionalizada, separada do restante da sociedade e submetida a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso. (MOREIRA & VASCONCELOS, 2003, p.171)

Acompanhando esse processo histórico, foi somente a partir dos anos 80 que o poder público brasileiro assumiu a chamada "pré-escola" enquanto responsabilidade com as infâncias. É a partir do Programa Nacional de Educação Pré-escolar que a educação passou a ser pensada como um processo pedagógico na esfera pública. Antes disso, as conhecidas

creches ou, mais intimamente falando, depósitos de crianças, desempenhavam a função social de local de cuidados básicos de saúde e higiene para que as mães pudessem trabalhar. Foi a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que a educação infantil foi reconhecida como parte do sistema de educação brasileiro.

No entanto, um longo caminho se deu até que a educação infantil fosse de fato reconhecida como um espaço/tempo de produção de subjetividade a ser cuidado e explorado como potência de saberes. Isso tem a ver com a noção de infância que se modificou durante o processo histórico civilizatório ocidental. A noção de infância como lugar de cuidado é muito recente e só passa a ser um lugar de observação social a partir das demandas de crianças em situações de vulnerabilidade social, em que a transgressão das regras sociais começaram a ser pensadas por pessoas em outra condição social, ou seja, dentro de uma lógica colonizatória.

[...] o reconhecimento social da infância, que era alvo do sistema de proteção social, oscilou entre práticas que cristalizaram a ideia do abandonado como vítima da família e da sociedade e do delinqüente como ameaça a ambas[...] (ALVES, 2011, p.12)

Ainda segundo Alves, foi somente em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que educação infantil passou a ser tratada como local de direito da criança e dever do Estado. A partir daí ela deixa de ser tratada como filantropia e é impactada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que direciona as normativas curriculares para crianças menores de 7 anos.

O ECA reforça a cidadania da criança, apresentando mudanças na maneira de pensar a infância no país (da situação irregular para a proteção integral e do reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento), conforme discutido anteriormente. Destaca a experiência escolar da criança como importante fator para o seu desenvolvimento. (ALVES, 2011, p.18)

Dado ao reconhecimento institucional e a suposta e questionável importância da escolarização da primeira infância e a regulamentação, pelo Ministério da Educação, da Educação Infantil, outros debates passaram a atravessar essa pauta e diversos saberes começam a dialogar e tensionar questões que antes sequer se aproximavam da noção de infância como, por exemplo, o debate sobre a escolarização da infância, que problematiza a sistematização de um sistema de saber verticalizado e autoritário que rouba da criança o espaço de ludicidade.

Segundo o regimento interno da escola aqui analisada, em sua perspectiva educacional, não cabe

restringir sua atuação e objetivos educacionais à comunidade interna. É imprescindível que amplie sua prática educativa e favoreça a interação com a sociedade, abrangendo não só a escolarização formal, mas também ações complementares e de apoio ao currículo escolar. Neste sentido, a escola marca sua história por ter nascido associada a um Centro de Estudos. (documento da escola)

A valorização das infâncias, proposta pela escola, perpassa por uma noção de ludicidade e autonomia, muitas vezes questionadas pelas famílias ou por quem acessa a escola de alguma outra forma. As políticas internas de defesa da infância e do brincar são postas como questões opositivas aos processos de aprendizagem por pessoas que problematizam se o brincar é uma forma válida e eficaz de aprendizagem. A partir daí surgem muitas questões a serem defendidas pela escola como, por exemplo, a forma de aquisição de leitura e escrita desde a educação infantil.

Muitas famílias acham que na escola se brinca mais do que se ensina, ao invés de compreender a brincadeira como instrumento pedagógico e estratégico de leitura. Essa preocupação não se encerra na educação infantil, pelo contrário, durante todo o ensino fundamental escutamos pelos corredores e reuniões o questionamento das famílias, que consideram que a escola exige pouco das crianças e solicitam uma estratégia pedagógica mais ‘dura’, já que as crianças precisaram enfrentar outras escolas futuramente, mais conteudistas e tecnicistas.

Vale aqui ressaltar que o perfil geral das famílias que compõe essa comunidade escolar vem mudando ao longo de tempo. Segundo pessoas da equipe pedagógica que acompanham toda a trajetória da escola, quando ela se localizava em outro bairro de Salvador, o público ainda era de uma classe média, porém, segundo essas pessoas, percebe-se que o perfil de formação dessas famílias que aderem à escola mudou ao longo do tempo. Se antes a maioria das famílias era composta por artistas e intelectuais reconhecidos de diversas áreas, hoje o recorte de classe média é de funcionárixs públicxs do judiciário, médicxs e profissionais de saúde em geral e professorxs universitários. As pessoas que relatam sobre essa mudança falam de como a relação da escola com as famílias mudou ao longo de tempo. E a impressão, segundo algumas dessas pessoas, é que a escola cada vez mais precisou ceder em suas concepções a fim de garantir o seu nicho mercadológico.

Entre as pessoas que sabem da existência da escola, é muito comum as perguntas sobre como as coisas funcionam de fato naquele espaço. Há muitas fantasias acerca da sua prática educacional. Em conversas informais com diversas delas é possível perceber distintas formas de compreendê-la e até de estigmatizá-la. Corriqueiramente, a escola é lida socialmente enquanto “diferente”, “burguesa”, “de doidos”, “informal”, “não convencional”, “incomum”, “alternativa”, “inclusiva” e/ou “libertária”. Porém, um enunciado comum a respeito da escola no imaginário social local é: trata-se de uma escola na qual se “pode tudo”. Esse ‘pode tudo’ se refere à concepção da instituição de que as regras devem ter uma função social e devem ser questionadas sempre que uma criança entender que sim. Isso faz parte das apostas da escola na construção da autonomia.

Em uma reunião, uma família me pediu ajuda porque a criança não aceitava fazer o dever de casa e que isso estava gerando um estresse familiar muito grande, já que a mãe não tinha tempo e o pai alegava não saber como ajudar. Algumas vezes essa mãe chegou a amassar o dever de casa, num momento de confronto da criança sobre a vontade e necessidade de fazer o dever.

Mãe: - O que devo fazer Carla?

Eu: - Deixa ela sem fazer o dever.

Mãe: - Como assim? Ela precisa ter responsabilidade. Se tem dever ela tem que fazer, como vai passar no vestibular? Agora eu que tenho que ficar fazendo o dever dela pra ela.

Eu: - Faz assim, não entre nesse confronto com ela, porque aí há algo de sua relação com ela, já que na escola a criança aceita todas as atividades. Também não faça o dever de casa por ela, o dever é dela, não seu. Diga simplesmente que ela resolva com o grupo dela na escola. Porque o compromisso do dever de casa dela é com o grupo, não é comigo, nem com você. Quando chegar na hora de socializar o dever de casa, quando as crianças pegarem suas atividades e explicarem como cada uma pensou o desafio proposto, ela vai precisar justificar porque não fez e o grupo mesmo cuida disso. E ela vai escolher se leva para casa o dever para fazer dois deveres ao invés de um, porque acumulou, ou se ela prefere perder um tempo do parque para fazer o dever em sala enquanto o grupo desce para brincar.

Após contestar minha estratégia sobre o dever da filha e achar que estamos sendo muito permissivos, eu perguntei para essa mãe: *Eu: - O que você esperava que eu fizesse?*
Mãe: - Que você obrigasse ela a fazer, é por isso que essa escola tem fama de ‘pode tudo’.

O que essa mãe estava me trazendo era algo da relação dela com a filha que aparecia nessa hora do dever de casa e que ela esperava que a escola agisse de forma mais assertiva. Por isso, precisei retomar com a mãe os marcadores da escola e nas nossas apostas sobre autonomia e fazê-la pensar no sentido do dever de casa, em como não poderia ser algo punitivo, doloroso, muito menos conflituoso. Que a ideia do desafio era possibilitar a criança o exercício de criar estratégias de resolver o que já havíamos proposto anteriormente em sala de aula. E que isso podia ser feito de muitas formas e que, na verdade, não era o resultado do dever que nos interessava e sim o caminho de pensamento, as estratégias e justamente essa relação que a criança estabelece com sua responsabilidade com o que lhe é designado junto ao grupo.

Diferente de uma perspectiva tradicional, que registra as faltas de dever e pune as crianças e jovens, a escola faz uma aposta pela autonomia do processo de aprendizagem. Isso porque entende também o quão subjetivamente violento pode ser esse processo. Isso é uma marca do projeto pedagógico construtivista. Nas escolas ditas tradicionais, ou seja, com projeto pedagógico verticalizado, sabemos que isso se dá de outra forma.

Posso usar esse exemplo para confirmar uma questão que vem permeando a reflexão crítica da escola: quem são essas famílias que aderem à escola que tem concepções tão peculiares ao construtivismo, que ao mesmo tempo procuram a escola e contestam tanto a conduta da instituição? Como a escola negocia isso? Até onde consegue garantir seus marcos e até onde ela precisa ceder a esse novo perfil que procura a escola?

Descrevo esses fatos para melhor compreensão de como uma perspectiva de aprendizagem crítica e autônoma se constrói também a partir de uma lógica da diferença, na qual o tempo de cada criança é respeitado e as negociações sobre regras e convenções sociais são discutidas com as crianças para que elas tenham algum sentido e significado e, a partir dessas demandas, surjam mais repertórios para trabalharmos as aquisições.

3.1.3 - Eu criança, eu adulta e as escolas

Para realizar as análises, também realizei uma pesquisa sobre outros trabalhos que investigaram escolas brasileiras com um recorte sobre questões de gênero e sexualidade. A proposta foi de comparar as ações de uma escola que pensa a partir da diferença com as que são intituladas como “convencionais”. De antemão, os trabalhos com os quais dialogarei

relatam situações e problematizações de escolas não-construtivistas. Somente um trabalho foi encontrado com essa intencionalidade reflexiva acerca de escolas ditas construtivistas, e é a partir do diálogo entre essas duas escolas que analisaremos o recorte proposto, que é o de compreender os avanços e as lacunas relacionadas às questões de gênero e sexualidade em uma escola que trabalha a partir da perspectiva da diferença.

Precisamos retomar aqui a reflexão sobre o lugar da escola enquanto produtora de violências simbólicas, através de suas práticas pedagógicas, para compreender as possibilidades de linhas de fuga e de novos rumos para uma educação mais crítica. Compactuando com reflexões feitas por Rogério Junqueira (2007a; 2007b; 2007c; 2009, 2014) e citando agora a psicóloga e professora Tatiana Lionço sobre o papel da escola e da educação no enfrentamento de situações de violências, simbólicas ou não, compreendemos que

a discriminação é uma prática social que marca o cotidiano das escolas. Opera a desqualificação do outro, podendo acarretar graves danos pessoais e sociais. Entende-se a prática discriminatória como a valoração das diferenças de modo a promover desigualdades ou prejuízos para as partes desqualificadas. (LIONÇO, 2009, p.9)

O papel da escola não deve então ser somente o de acolher – pautada em marcos legais – a existência de diversidades em suas salas de aula, mas de uma intensa reflexão acerca de suas potências enquanto des+re+constutivista quando e sempre que for necessário. Assim fez a escola aqui estudada, por exemplo, quando compreendeu como legítima a pauta dos movimentos negros que, após anos de luta, conseguiram levantar a questão da representação racial nos livros e nas práticas educativas. Porém, apesar de toda reflexão de crítica de diversos educadorxs, sobre o papel da educação na formação dxs sujeitxs, o que percebemos enquanto pessoas atuantes nos espaços escolares privados é uma teia complexa de interesses mercadológicos, morais e curriculares. Existe uma dificuldade de pensar e exercitar a formação das pessoas a respeito do chamado ‘currículo oculto’, que é o que poderíamos descrever como pano de fundo discursivo que costura o currículo oficial. Seria no currículo oculto onde estariam as tensões sociais, as práticas culturais. Poderíamos ilustrar dizendo que o currículo oculto consiste nas entre-linhas da prática educativa, do que se considera importante e prioridade no processo de escolarização, um tipo de demanda extra, que é muito pouco trabalhada e que trata justamente dos aspectos relacionais, subjetivos, permeados por questões culturais e processos de construção de identidade.

O que acontece é que essa priorização dos saberes, pelo próprio limite de tempo, espaço e intervenção da escola, elege quase sempre a naturalização dos fatos/produtos socioculturais, optando geralmente pelo silenciamento e negligenciamento das existências subjetivas contra-hegemônicas, marginais e desnaturalizadoras. Isso, em prática educativa, resulta em um processo de produção de saber sectarizado, pouco associado à realidade prática cotidiana, descontextualizada, e uma grade curricular trancafiada em conteúdos assimétricos em importância e efetivação.

Nessa lógica, a padronização curricular tende a ser um meio funcional de abreviação de produção de saber na escola, que acaba apostando na sintetização pela padronização como meio de cumprir o que a grade curricular exige enquanto aquisição de saber esperado para cada série, sujeito e subjetividade.

A escola se pretende democrática pela lógica da padronização e não pela inclusão das diferenças culturais em suas práticas, conteúdos e cotidianos. Nesse sentido, busca-se eternamente dar unidade de tratamento às pessoas muito diferentes entre si, com histórias de vida e inserções sociais que não poderiam ser contempladas dentro dessa versão mais tradicional de ensino-aprendizagem. (VENCATO, 2014, p.39)

A escola analisada supera diversas expectativas normativas sobre ser e existir enquanto educadora e tem uma forte e garantida estratégia curricular. Isso significa que, dentro da perspectiva da pedagogia, trabalha com a complexidade das subjetividades, filiada a determinadas teorias psicanalíticas, e entende a educação não como um processo vertical, no qual um adulto ensina uma criança, como se essa fosse uma folha branco a ser preenchida, mas considera os saberes que as pessoas já trazem consigo. E a partir desses saberes as próprias crianças vão compreendendo outras perspectivas de trocas em sala de aula com outras colegas e nada disso está dissociado com o contexto sociocultural que elabora seu processo subjetivo.

Talvez esse seja, finalmente, o maior diferencial dessa escola, pois toda a equipe escolar é formada para compreender a subjetividade como algo colado com o processo cognitivo de aprendizagem. Para garantir isso, a escola se propõe a ter, em sua equipe, psicólogos que ocupam os espaços de orientação e que fazem atendimentos diariamente com as famílias das crianças, entendendo que essa aproximação com a história familiar é parte integrante e indissociável do processo de aprendizagem.

O processo alfabetizador, que começa desde o grupo dois, inicia com elementos do dia a dia, marcadores de rotina e, assim, o processo de materialização da escrita e da leitura se dá

pelas práticas diárias, contextualizadas, com sentido para as crianças, e não mais com tradicionais métodos de alfabetização, que retiram as letras das palavras para serem estudadas sem que haja um contexto e um sentido para as crianças.

Entre as práticas construtivistas dessa escola estão, por exemplo, a organização de listas de lanches coletivos, através das quais cada criança escolhe um alimento com o qual vai colaborar e registra isso em sua agenda. Ou com a construção de listas de rotina e brincadeiras no parque, confecção de cartazes das regras dos jogos e brincadeiras, reconhecimento das letras dos nomes e nomes dos colegas, leitura através de inferências, de rótulos, capas de revistas, caixas de brinquedos, materiais de higiene, etc.

Nessa escola, cotidianamente, se problematiza os conceitos de certo e errado. E – em sala de aula - ninguém acerta, ninguém faz errado e cada um faz do seu jeito. As crianças rapidamente compreendem esse processo e, como já destaquei, utilizam inclusive a frase “é do meu jeito” para se empoderar e garantir sua autoria no seu processo criativo, na leitura e na escrita. Pessoas adultas saem do protagonismo nesse processo e delegam esse papel às crianças.

Coerente com o interesse de pensar a educação através da produção da subjetivação, essa escola não trabalha com fardamento escolar. Em contexto soteropolitano, isso é um diferencial, já que é quase unânime o uso de fardamento pelas escolas. Digo isso baseada em minha análise cotidiana, pois não há pesquisas sobre isso, porém, dentro do meu trânsito entre as escolas, conheço somente 4 que não usam fardas escolares em Salvador. A instituição defende isso como mais uma forma de expressão das identidades das crianças. Porém, nunca houve um caso de alguma criança que contrariasse as normas de gênero a ponto de subverter as vestimentas. Por isso, não sabemos como seria a postura da instituição diante de uma situação como essa, mas o corpo docente sabe sobre a respeitabilidade das fantasias infantis, defendida no campo da ludicidade. Algumas vezes, a escola teve que se posicionar para as famílias sobre sua postura de permitir, por exemplo, que um menino se vestisse de bailarina durante a hora do parque ou no ato de contar alguma história.

No entanto, em outra ilustração sobre a autoidentificação de crianças com personagens e fantasias, no campo da ludicidade e da manifestação artística, um dos garotos do grupo do primeiro ano fundamental, com 6 anos de idade, solicitou interpretar uma personagem feminina, em uma apresentação para as famílias. Ao reivindicar para si o papel de Oxum, na dança de orixás, esse menino pôs em xeque até que ponto a escola sustenta o discurso de

respeitabilidade da infância e da fantasia, já que lhe foi vetado a possibilidade de interpretar a personagem feminina. A alegação da coordenadora responsável pela atividade foi de que isso geraria um problema maior do que a instituição poderia suportar. A profissional não abriu sequer a possibilidade para uma conversa com a família sobre o desejo da criança.

O trabalho de Sefton (2013) nos apresenta uma escola também construtivista, na cidade de Porto Alegre, com marcadores de rotina e pedagogia muito próximos da escola em que trabalho e realizei esta pesquisa. No capítulo seguinte, poderemos compreender em que pontos as escolas se assemelham e até onde conseguem avançar nas rupturas com sistemas binários de gênero e sexualidade.

A escola analisada também não trabalha com livros didáticos até o segundo ano do fundamental I. Até menos de uma década, não trabalhava com livros, porém as pressões sociais, ou seja, de mercado, modificaram esse quadro e a escola passou a aderir aos livros a partir do terceiro ano do fundamental I. As provas não são realizadas até o terceiro ano do fundamental II, como acontece nas escolas tradicionais. Ao colocar o método avaliativo em questão, e transgredi-lo, a escola remota toda uma alfabetização a qual nós fomos submetidos. Um ensino em que aprendemos a fazer é muito distante do que tivemos em nossas vidas.

Com frequência, em sala de aula, na condição de professora, voltam as imagens de quando eu era criança sentada na sala de aula com mais duas crianças, numa escola particular de bairro. E lá eu estava, submetida ao processo de ‘recuperação’ de Português e Matemática. Lembro da escola vazia e a minha sensação de que tudo aquilo não fazia o menor sentido. Cresci e estabeleci com a escola e com as produções de saberes a sensação de que muitas vezes eu falhava e de que as avaliações eram sempre uma forma de me deixar exposta diante do julgamento de outros, como se nenhum outro saber meu fosse o importante no mundo. E a cada recuperação em que eu ficava, com seis, sete, oito anos de idade, mais disciplinas aumentavam e acumulavam, na medida em que os anos iam passando.

Ao me trabalhar com outra possibilidade de fazer Educação, me deparei com as minhas limitações de educadora que foi formada em uma educação arcaica, com métodos duros e bastante questionáveis. Ao acessar minha infância, posso me aproximar do que de fato faz sentido no processo de aprendizagem, me apropriando de outras metodologias e compartilhando isso com as crianças, compreendendo elas enquanto sujeitos pensantes, capazes, autônomos e que precisam de cuidados e garantias do direito de ser infantes.

Adulta, eu sei que a escola falhou comigo, e falha, cotidianamente, ainda hoje, com um número absurdo de crianças e jovens. Quando uma escola estabelece a recuperação como método avaliativo válido para uma criança de seis anos, ela está atestando sua incompetência enquanto formadora e educadora.

Nesse trabalho, apresento uma instituição com marcadores de educação diferenciados em sua perspectiva, abordagem e execução de projetos, além de trabalhar considerando a complexidade dos processos subjetivos. Porém, considero importante compreender quais os ganhos e limites disso. Por exemplo, quando o processo subjetivo de aprendizagem é heterocentrado, ciscentrado e pautado dentro de uma lógica branca e burguesa, quais os impactos nas aquisições curriculares de crianças que, em alguma medida, são dissidentes de alguns ou de todos esses marcadores?

Aqui percebo que trazer a infância da criança que fui, para que ela tenha voz de fala e dialogue com as infâncias de outras crianças, talvez seja o jeito que eu tenha encontrado, neste trabalho, de garantir um local de fala e me autorizar a falar sobre/com as infâncias, através das minhas memórias de vivências infantis. Assim talvez seja possível eu dialogar com as crianças com um olhar menos adultocentrado, reconhecendo desde já os limites disso, visto que: 1. A adulta que sou me permite a analisar a criança que eu fui, meu olhar enquanto mulher adulta está completamente dentro dessa infância; 2. A criança que fui, as vivências que compuseram aquela infância não são as mesmas que compõem outras infâncias, há muitos marcadores que diferenciam e atravessam as infâncias; 3. Logicamente, não pretendo aqui que minha infância seja posta como uma referência, um modelo determinista do que é possível que aconteça ou deixe de acontecer com qualquer criança e criar um padrão de impactos subjetivos e pedagógicos nas crianças. O esforço é pensar dentro dos marcadores que me atravessam, como a escola pode ser ainda mais difícil para algumas crianças e qual a relação disso com os processos de aprendizagem.

Não é pretensão minha dizer que os processos de aprendizagem de todas as crianças terão o mesmo histórico que a minha infância. Minha relação com a escola, desde as minhas primeiras lembranças, se deu a partir de um sofrimento que, ao longo dos anos, foi ressignificado, negociado com privilégios que também me atravessavam. Porém, a margem sempre me coube com relação aos diversos marcadores de diferenças. Primeiro porque o próprio processo de construção e avaliação do saber me colocava no lugar da criança burra, ‘abaixo da média’. O meu saber naquele espaço não interessava a escola que, por sua vez, me exigia um saber que não parecia ter sentido, não havia uma troca de compartilhamento de

saber. Havia, pela escola, a ideia de que eu era uma página em branco a ser preenchida pelos saberes eleitos por eles como saberes importantes para minha formação.

Preciso aqui marcar a importância da minha militância nas questões de gênero com os diálogos dos movimentos negras, feministas e transfeministas no Brasil. Acessar as histórias de vida, os relatos de memórias de infâncias subjugadas e, principalmente, como essas vozes passam a se colocar no cenário político social, constitui todo aparato teórico metodológico deste trabalho.

Ainda em relação às minhas memórias, outro marcador que teve muito impacto nos meus "rendimentos" anuais foi a padronização dos corpos, o que sempre me deixou fora das atividades de Educação Física e, de forma direta e indireta, em todas as outras disciplinas, pois todo o repertório sobre as idealizações de corpo e rendimento físico mexiam muito com a percepção que eu tinha de mim. Muito magra, eu negava expor meu corpo com o uniforme para a atividade física e, muito menos, me entregava aos movimentos corporais propostos naquelas aulas. Assim, em todos os anos eu fui para a recuperação nessa disciplina, mesmo estando presente nas aulas e descrevendo minhas angústias para docentes que ministravam aquelas aulas.

Dentuça, magra demais, sempre com muitos apelidos e alvo fácil nas relações de poder estabelecidas entre as crianças, fui muito pouco cuidada na escola, em todas as instâncias. Sempre me pareceu não haver relação com a escola e o que acontecia comigo dentro dela. Era como se houvesse mesmo um limite do papel de educador naqueles espaços e que seus silenciamentos me diziam: "Se vire garota!".

Muitas aulas, nas quais minhas dificuldades ficavam expostas, eu deixei de assistir e passei muito tempo a investir em como garantir minha sobrevivência subjetiva naquele ambiente. Durante muitos e muitos anos precisei ir para a recuperação de Educação Física, nas quais praticamente somente eu e a professora estávamos. Tudo isso para evitar estar entre o grupo nessas aulas durante todo o ano letivo, já que era insuportável para mim lidar com a exposição de meu corpo diante de outras crianças. Isso dialoga em alguma instância com os corpos dissidentes de gênero, com outros atravessamentos. Logicamente, penso que se, para mim, um corpo cisgênero, foi difícil, imagino para os corpos masculinos afeminados, para os corpos pretos, corpos gordos...

Muito recentemente, me deparei com uma situação na qual consigo desenhar a importância de trazer minhas vivências com a minha própria infância para sala de aula e para

este trabalho. No ano letivo de 2017, tive, entre as crianças de meu grupo, pela primeira vez, uma lida como *acima do peso*. Tratava-se de uma criança lida socialmente enquanto menina, em vias de diagnóstico de obesidade infantil. Também tive um outro menino com diversas questões emocionais diagnosticadas. Ambas as crianças estavam no mesmo grupo. Essa configuração é o exemplo perfeito para desenhar a complexidade das situações em que ficam expostos diversos marcadores e a importância do cuidado com essas subjetividades.

Chamarei a menina de Luisa e João, o menino. Luisa começou a ter recorrentes faltas na escola e comecei a perceber que essas faltas aconteciam sempre nas segundas-feiras, dia da aula de educação física. Sempre que procurei saber o motivo das faltas, a família relatava doenças. Em determinada segunda-feira, a mãe trouxe a criança, aos prantos, e Luisa relutava em ficar na escola alegando dores na barriga, enjoo e dor de cabeça. A mãe dizia que insistiu para que ela viesse, pois percebeu que toda segunda-feira era assim. Ela associava a resistência da menina ao fato de ter sido final de semana e a criança estar muito “grudada” com ela e, por isso, inventava dores para não ir para escola na segunda.

Naquela segunda-feira fiquei inquieta e, diversas vezes, procurei conversar com Luisa, que insistia que precisava ir para casa, que estava se sentindo mal. Combinei com ela que, se ficasse muito difícil, ligaríamos para sua família, mas que antes precisaríamos conversar. Pensativa durante a aula, me dei conta que aquele era o dia da educação física, fato que costuma animar as crianças que estão tendo alguma resistência a ficar na escola, e usei o argumento com Luisa, que disse que não gostaria de ficar na aula. Imeditamente voltei à minha infância. Voltei às quadras de esporte da minha escola, ao tempo em que ficava no banheiro tentando não ser percebida para não ter que participar daquela aula. Era isso: Luisa estava se sentindo exposta nas aulas de educação física, por conta de sua limitação de movimentos por estar acima do peso e, principalmente, por alguma outra situação que eu precisava descobrir.

Imeditamente procurei o professor e o mesmo disse não ter observado nada além da dificuldade dela com alguns movimentos. Na mesma manhã chamei Luisa para desenharmos durante o horário do parque, até que sua dor de barriga passasse, e conversamos:

Eu: - *Lu, você sabe que às vezes sentimos dores na barriga e no corpo todo porque tá difícil falar sobre o que sentimos? Será que sua dor de barriga, toda segunda feira, tem a ver com isso?*

Luisa: - *Pode ser.*

Eu: - *Podemos ajudar você, se você me disser o que tá te deixando assim, a gente consegue resolver. Isso tem a ver com educação física?*

Ela fez que sim com a cabeça.

Eu: - *Tem alguém te chateando?*

Ela repete o sim.

Eu: - *Pode me contar sobre isso?*

Luisa: - *É que toda vez, na aula de educação física, João pega na minha barriga e me diz que não gosta dela, e me pergunta por que eu sou assim.*

Eu: - *Então é isso que tá te deixando com dores de barriga e sem vontade de vir para a escola?*

Luisa: - *É, parece que estava aqui na minha garganta isso pra falar e eu não conseguia, agora até melhorou a dor... Você pede pra ele parar?*

Eu: - *Nós vamos resolver isso agora, não se preocupe.*

Pronto. Era isso. Não era só um “apego de criança com a mãe”, era um apego de uma criança que não quer sair do lado de quem se sente segura e confortável, para ficar num lugar onde não se sente do mesmo jeito. Luisa estava se sentindo exposta por conta do seu corpo, assim como eu me sentia quando criança. Eu entendia o que ela estava sentindo.

João foi atendido por diversas especialistas, todas empenhadas em garantir a sua adequação social. É uma criança dócil, muito afetiva e fora dos padrões de aprendizagem. Com apenas dois anos, já lia textos e, aos 7, já tinha um nível de leitura muito acima do grupo. Não havia um diagnóstico fechado sobre ele, sabíamos apenas que se tratava de um conjunto de “sintomas”, todos de ordem emocional, de que poderiam se enquadrar em algumas possibilidades de síndromes e comprometiam suas adequações sociais. Com frequência me reúno com essas especialistas para trocar experiências e estratégias sobre como lidar com os processos da criança e compreender seu funcionamento. Uma das características de João é que ele parece não ter um filtro para dizer as coisas que sente e demonstrar suas emoções. Assim como é muito afetuoso, beija, abraça a gente, sem nenhuma cerimônia e, muitas vezes, sendo invasivo em suas demonstrações de afeto, precisamos fazer ele pensar sobre isso. Paradoxalmente, João também pode ferir as pessoas dizendo as suas mais sinceras e honestas percepções sobre x outrx.

Foi exatamente o que aconteceu com Luisa. João não tem características perversas, demonstra se preocupar com os sentimentos das outras crianças e dos adultos com quem constrói vínculos afetivos. O traço perverso não compõe a sua subjetividade, de forma a nos chamar atenção. Porém, é necessário pensar porque João estabelece essa relação com o corpo, tanto afetiva, como de achar que pode dizer qualquer coisa para a outra pessoa, sem nenhum filtro de adequação, e porque isso acontece repetidamente com as meninas.

Podemos dizer que João é uma criança machista e misógina? Podemos dizer que alguma criança de 6, 7 anos, o é? Dentro do meu entendimento sobre as relações de gênero, de como se estabelecem as relações de poder, de como se constroem as noções dos papéis sociais, posso adiantar que as crianças não são naturalmente nada. Elas vão se construindo e reproduzindo suas percepções do mundo na medida em que as referências e modelos lhe são postos. E aí está o perigo. Preciso dizer, muitas vezes, para o João, que ele não pode beijar uma pessoa (quase sempre menina) sem que ela autorize ou situá-lo sobre a importância de ele entender que o corpo da outra pessoa não lhe é de direito. E, desse mesmo jeito, preciso fazer ele entender que não pode pensar que as coisas que ele sente e diz sobre o outro podem ser ditas a todo momento. João é muito inteligente e consegue logo fazer associações. Ao sentar para conversar com ele sobre Luisa, iniciei o diálogo assim:

- João, você sabe por que Luisa não está querendo fazer educação física?

- Ela não consegue porque é gorda e a barriga dela parece que tem uma melancia. – diz ele, sem o menor constrangimento.

Eu: - João, o que tem de errado em Luisa ser gorda. Isso te incomoda?

João: - Às vezes eu gosto de pegar na barriga dela, parece que ela engoliu uma bola, é gostoso de pegar.

Eu: - Já conversamos sobre isso de você pegar no corpo das pessoas, cara. Como vamos resolver isso?

João: - Você pode amarrar minhas mãos. Mas minha mãe não vai gostar.

Eu: - Ou você pode se esforçar para se controlar e pensar porque é que você sente isso. O que não parece bacana é Luisa deixar de vir para escola porque você não consegue parar de mexer no corpo dela e dizer coisas que não são legais. Isso eu não vou deixar acontecer. Você acha certo uma colega deixar de vir para escola por que você não consegue se controlar?

João: - Eu não acho certo. Vou dizer para ela vir para escola, eu gosto dela aqui na escola.

Eu: - Ok, João, então vou junto com você te ajudar a dizer isso para ela, e você vai precisar se comprometer em fazer o que estamos combinando aqui, ok?

João: - Vamos logo Carla, antes que Luisa não queira mais voltar.

Estive cuidando de Luisa e João. Sei que é difícil, para Luisa, ter o corpo gordo, exposto. Sei que Luisa é menina e que se naturaliza que pessoas assim devem esconder seu corpo. Assim como se naturaliza, para João, que o corpo da menina lhe é de direito. Sei que não é só isso, que muitas questões de ordem emocional condicionam o comportamento de João, lido muitas vezes como “inadequado”. Não deve ser fácil ser João e ser Luisa no mundo e as dificuldades estão apenas começando, e eu devo me preocupar com o futuro dessas crianças, mas devo mais ainda me comprometer em garantir um presente, devo garantir a elas o direito à infância, compreendendo todos os atravessamentos das diferenças que lhes compõem e sabendo da complexidade que é lidar com isso, num mundo que grita por uma normalidade incalculável. Essa situação diz muito mais sobre o papel da educadora do que sobre as crianças.

A gordofobia e o machismo atravessam as vivências de Luisa, assim como o discurso da normalidade, da masculinidade, atravessam João. Negociar isso não é fácil, porém o dever de toda educadora é o de fazer o esforço de estabelecer relações mais justas e cuidadosas entre as crianças e a coletividade. Quem disse que seria fácil? Eu tenho consciência do quão foi importante me implicar naquela situação, de como acionar minha vivência foi importante. Talvez eu tenha conseguido, naquele ano letivo, fazer a aula de educação física daquela criança ser menos insurpotável, talvez eu consiga fazer aquelas duas crianças pensarem sobre as suas diferenças. E, na riqueza disso, talvez minha atitude tenha sido tomada porque eu vivenciei um desconforto com o corpo durante a infância. E se estamos falando de empatia, não precisaria ter vivido para garantir uma proteção e sensibilidade de escuta com essa criança. Nem tudo me atravessa, ou já atravessou, e nem por isso eu devo negligenciar. O pano de fundo deve ser o mesmo na luta cotidiana contra toda naturalização dos projetos hegemônicos, seja o projeto que for: de masculinidade, de branquitude, cristão, de classe ou de faixa etária. O caminho é a desnaturalização.

Aprendi, como muitas crianças, estratégias para conseguir estar entre xs colegas e isso dispndia tempo e criatividade, pois eu precisava estabelecer outras relações de saber que não as curriculares. E, ainda, as pessoas educadoras sequer chegaram a imaginar o quão estavam

ligadas com as relações com o meu corpo, como eu me via e como eu me percebia enquanto pessoa e a forma como eu aprendia – ou não aprendia – quais aquisições eram importantes para mim naquele momento. Faço esse exercício de retomar minha experiência enquanto criança para propor uma reflexão de alteridade com crianças que carregam consigo corpos, narrativas, gêneros e/ou sexualidades dissidentes.

3.2 - Infâncias dissidentes – ou crianças abre(viadas)

Passei muito tempo tentando compreender o processo de aquisição e escrita de uma criança específica, do meu grupo da escola aqui analisada, que ainda estava distante das aquisições esperadas para alguém da sua idade. Cognitivamente, ela não apresentava nenhuma questão específica que justificasse o seu distanciamento do restante do grupo. Ao me aproximar dela, compreendi que as suas narrativas e sua *performatividade de gênero* (BUTLER, 2003) dissidentes causavam incômodo e preocupação na comunidade escolar como um todo. A preocupação, que já vinha junto com a família da criança, era de que ela fosse trans. Isso já era uma sombra que a acompanhava há muito tempo. Era muito difícil manter essa criança envolvida em qualquer atividade de leitura e escrita, pois ela se encontrava na fase de reconhecimento das letras enquanto o grupo dela já fazia relações sonoras na escrita.

Em um dia em que experimentava fazer uma contação de histórias com as crianças, seguida de teatro e reescrita coletiva e individual, burlei as regras institucionais estabelecidas com a família daquela criança³, com o propósito de experimentar alguma coisa que funcionasse e a envolvesse na atividade. Após a contação das histórias, fizemos a encenação de uma delas, escolhemos xs personagens e essa criança, lida socialmente enquanto menino, pediu para interpretar uma personagem feminina. Após o meu consentimento, fomos ao camarim buscar fantasias e ela escolheu uma saia rodada colorida para performar o seu papel. Após a encenação, ocorreria o momento da reescrita da história. Fomos tirar as roupas para produzir o trabalho no formato escrito e a criança me pediu para permanecer com a saia da encenação e eu deixei. Foi a primeira vez que consegui manter a criança em roda, disposta à

³ Em conversa realizada antes de essa criança ser minha aluna, a escola acordou com a família sobre a necessidade de não ceder à performatividade de gênero dissidente que a criança trazia em seu corpo, gestos, escolhas etc. Fui orientada a manter esse acordo.

leitura e confortável em sua existência e com a tentativa de escrita se aproximando dos saberes importantes para ela naquele momento.

Fico pensando quanto tempo aquela criança dispense para compreender a dinâmica que acontece entre como ela se sente, seus desejos e como ela gostaria de poder experimentar ser, o que acontece quando ela rompe com as fronteiras binárias de gênero, entre outras inquietações que a atravessam. Pude, nitidamente, perceber um tipo de sossego naquele corpo que antes não conseguia se manter conosco na atividade. Também percebi que, finalmente, aquela criança não precisava estar pensando na saída que teve que tirar e em quando poderá usá-la novamente, pois ela entendeu que há algum tipo de garantia – de que comigo, naquele espaço, as experimentações poderiam voltar a acontecer, sem que isso fosse posto em questão como algo problemático.

Algumas vezes, em debates sobre essa mesma criança, algumas pessoas da orientação afirmaram para uma necessidade de que era preciso nortear essa criança e lhe dar referências sobre os papéis de gênero, sobre ser menino e ser menina. Eu penso que o mundo já faz isso muito bem. As normatividades obtêm muito sucesso em suas imposições – há corpos que escapam, mas há muitos corpos dóceis que entendem e assimilam, até confortavelmente, em algum nível, essas normatividades. Essa criança precisa mesmo de que mais alguém lhe diga o que é ser menino e o que é ser menina no mundo em que vivemos?

Muitas vezes percebi, ainda como continuidade dessa reflexão, de que precisaríamos ser responsáveis, pois a vida dessas crianças, quando adultas, não será fácil se não passarmos essas referências de gênero para elas. Isso seria uma garantia de que estamos seguros do que é o melhor para elas. Nessa narrativa, eu vejo muitos problemas. Entre eles, a pretensão de que nós adultos podemos de fato dar garantias de que a vida pode ser mais fácil, a noção de que o processo subjetivo se dá de maneira determinada e que ele é quase um processo linear, sem possibilidade de resignificação ou qualquer outra coisa do tipo. Mas o que mais me inquieta nessas narrativas citadas acima é pensar em quão pouco cuidadosxs podemos ser com as infâncias quando nos preocupamos, irrestritamente, em como serão esses adultxs se não garantirmos a elxs as normatividades de gênero. O que, de tão grave, pode acontecer para uma criança nessa faixa etária caso não seja possível, e esteja ao nosso alcance, passarmos essa referência binária sobre gênero e sexualidade?

Outra questão que levanto sobre essas crianças que estavam com questões no processo de aquisição de leitura e escrita: a orientação do SOE sempre disse que as crianças se

ocupavam com outras coisas para escapar do processo de submissão das regras que a leitura e escrita nos impõem. Que, na verdade, ‘a criança não se ocupava do que deveria, estava sempre buscando coisas para escapar dos momentos que possibilitavam crescimento pedagógico’. Porém, diante do que percebi durante o trabalho que fiz com essa criança, eu trouxe outra perspectiva: todas as vezes em que possibilitei que ela se fantasiasse de menina, ela se aproximou do grupo com tranquilidade e se entregou ao trabalho, se mostrando capaz de estar em grupo e com vontade de aprender.

Será mesmo que essa criança inventa essas situações para não crescer? Ou será que é o contrário, a criança precisa tanto se ocupar para arrumar estratégias de transgredir as normatividades de gênero que o processo de aquisição de escrita não lhe parece prioridade? Será que estudar essa linguagem que a afasta das experimentações de trânsito nos gêneros é interessante? Será que acessar a língua que lhe violenta é confortável? Não sabemos. O que eu sei, enquanto educadora, é que quando negociávamos seus desejos e experimentações – garantindo o direito ao uso de uma simples saia – o seu local de saber se deslocava completamente. E isso me interessa.

Aqui, acionarei um termo usado nos estudos jurídicos sobre as questões de transgeneridade e que tem a ver autoidentificação de gênero como tentativa de aplicar um golpe. Aqui me apropriarei do termo cunhado pela mestra, professora e transativista Viviane Vergueiro, a qual, em conversas pessoais, para falar do *pânico trans*⁴, ou seja, um medo exacerbado dxs adultxs de que a criança que tenha qualquer narrativa dissidente de gênero ou sexualidade assuma alguma identidade de gênero e/ou orientação sexual não cis-heteronormativa. Quando há explicação sobre as diferenças básicas entre identidade de gênero e orientação sexual, comumente cria-se uma grande sacola das dissidências e daí saem todos os tipos de discursos opressivos para justificar o pânico que um adulto pode desenvolver ao se deparar com narrativas infantis gênero-dissidentes.

Em muitas dessas conversas sobre questões de gênero e sexualidade, estive investida em estabelecer algum diálogo com a escola, me dispondo a oferecer algum tipo de material e/ou oficina de formação para a comunidade escolar, o que nunca foi muito adiante nem em nível de análise de proposta. Preciso ressaltar que, durante o contato com as crianças aqui citadas, precisei fazer um enorme exercício de autocrítica para não estabelecer com aquelas

⁴ Uso esse termo para fazer referência ao medo exacerbado das famílias e comunidade escolar de que qualquer demonstração de transgressão às normas de gênero seja lido como uma manifestação de identificação com a transgeneridade e as intervenções sociais são sempre no sentido de evitar que isso ocorra.

crianças uma relação a partir das minhas necessidades acadêmicas. Ainda assim, muitas vezes, me vi envolvida no dilema de estar, de repente, dispendendo investimento para obter dados para minha dissertação. Ao mesmo tempo, quase contrariamente, ao tentar estabelecer certo distanciamento desses casos – para não correr o risco de me envolver demasiadamente – me puni muitas vezes por me omitir diante de alguma situação limite com alguma criança.

Quando a demanda de gênero e sexualidade se apresenta para a escola, muitas coisas aparecem e, entre elas, a necessidade de se falar de forma mais atualizada sobre essas questões. A escola, nas figuras da coordenadora, orientadora e diretora pedagógica se posicionam de forma diferente diante da demanda de que é preciso falar dessas questões (e disso falarei mais adiante), porém, em um ponto, suas narrativas se encontram: “temos que dar conta de muitas coisas e não conseguimos chegar aí”.

Fica evidente que a escola se posiciona de forma a hierarquizar prioridades entre as demandas apresentadas. A dificuldade em compreender a emergência das questões de gênero vem construída pelos discursos de naturalização. Quando se trabalha a diferença e a colocamos como uma condição social/subjetiva corremos o risco de trabalhar as diferenças enquanto categorias de marcadores de diferenças como se fossem caixinhas. Com relação a gênero e sexualidade, penso que a escola está correndo um risco muito intenso de estagnar nessa reflexão e continuar reproduzindo violências “bem-intencionadas”. Aí pensamos na caixinha do racismo, outra para capacitismo, outra para classe, etc. Nessa arrumação, as duas últimas caixinhas são as de gênero e sexualidade. Essa organização hierarquizada evidencia a falta da reflexão interseccional desses marcadores sociais das diferenças – um problema para qualquer escola, mas em especial pra uma que propõe uma educação emancipadora.

Quando uma questão gênero dissidente emerge na escola e alguém que responde pedagogicamente pela instituição me diz que “pensar, debater, criar espaço de formação sobre questões de gênero e sexualidade é ‘artigo de luxo’ dentre tantas outras demandas que a escola tem”, ela está se afastando completamente do comprometimento com a perspectiva da diferença. O que ela me diz, nas entrelinhas, é: estamos pensando nas diferenças que importam. Seriam os corpos legitimados pela naturalização, moralidade e/ou pelos discursos médicos e psicanalíticos? Tudo o que subverte ou transgride esses critérios pode ser enquadrado como “artigo de luxo”? Nesse instante, a escola se aproxima de uma noção de diferença que mais produz desigualdade do que de fato dialoga interseccionalmente para pautar a diferença como instrumento pedagógico de produção de saberes.

Nesse sentido, bell hooks norteia a noção de interseccionalidade relacionada com a educação da seguinte forma:

É importante e vital que a educação para a consciência crítica se situe em torno das interseccionalidades, para que as pessoas sejam capazes de não focarem em uma questão e culpar um outro grupo, e sim sejam capazes de analisar holisticamente as formas que a interseccionalidade informa a todos nós: branquitude, gênero, orientações sexuais etc. Somente assim poderemos ter uma percepção realista do mundo político e cultural em que vivemos. (HOOKS, 1993, p.35)

Ela destaca, de forma macro, a importância do exercício da reflexão interseccional, nos forçando a pensar dessa forma, o que pode impactar desde o modo de pensarmos sócio-culturalmente até a conjuntura política e as marcas históricas das opressões a diversos grupos socialmente vulneráveis, para compreendermos como é que produzimos, ao longo dos tempos, as marcas das diferenças e como construímos estratégias de enfrentamento e/ou naturalizamos esses marcadores de exclusão.

Ainda sobre interseccionalidade, Anna Paula Vencato propõe que:

adotar uma perspectiva interseccional é, ao invés de tentar compreender a realidade a partir de um ou outro conceito isoladamente, tentar pensar como gênero, raça/etnia, sexualidade, geração, classes, se articulam em diferentes contextos produzindo igualdade ou desigualdade. Assim, trata-se menos de pensar em uma soma ou subtração, mas de entender que uma boa compreensão da problemática das diferenças deve levar em conta como esses marcadores se articulam na produção de diferenciações e impactam os cotidianos das pessoas conforme vivem suas vidas. (VENCATO, 2014, p.40)

Estar no lugar de professora, ocupando esse espaço em uma escola que percebe a educação como processo de construção coletiva, em que os processos subjetivos de cada criança devem ser respeitados, considerados e cuidados, renova a relação com a produção de saber com quem nunca teve uma boa relação com a escola. É um desafio muito grande ser capaz de fazer tudo diferente e um prazer muito grande de participar de outra forma de educar. Segundo Tatiana Lionço, em análise de outros contextos escolares, devemos ponderar criticamente se há uma lacuna tão distante entre instituições tradicionais e a escola aqui analisada, quando analisamos os avanços da escola quanto às questões de gênero e sexualidade, visto que, em sua análise, ela relata que

Diversas vulnerabilidades incluem-se atualmente como temas nos livros utilizados nas escolas, em função seja da desigualdade de gênero, seja da condição étnico-racial, econômica ou de deficiência. Em relação à abordagem da sexualidade, prevalece a timidez, sobretudo por controvérsias morais sobre a pertinência de se tratar a questão com adolescentes. (LIONÇO, 2009 p. 10)

Tatiana Lionço reflete que desnaturalizar os projetos de branquitude e desnaturalizar as normatividades de gênero e sexualidade são esforços similares. Enquanto uma escola construtivista não se propõe a ser desconstrutivista, o risco de emparelhar-se com a perspectiva tradicional de ensino é muito grande.

3.3 - Ilustrando o cotidiano

3.3.1 Material didático e a briga pela representatividade

Na escola aqui estudada, até o 3º Ano do Fundamental II, o material didático é artesanal, produzido diariamente em sala de aula, fruto de um trabalho conjunto com o grupo ao qual cada estudante pertence. Isso garante, em tese, a não reprodução de saberes verticalizados e evita uma problemática da representatividade hegemônica presente nesses livros, que quase sempre elegem personagens brancos e etnocêntricos. Com isso, não quero dizer que o livro didático em si é um problema com relação à representação hegemônica de padrões de existência. Não, o livro pode existir junto com a problematização dessa hegemonia. Essa representação já pode ser em si um aparato didático para desconstruir e descentralizar as noções de padrões.

Eu recebo diversos livros de literatura infantil com representações extremamente problemáticas. Algumas explícitas, outras mais sutis. Ao longo do tempo, em sala de aula, em contato com esses materiais, percebi como é importante tê-los, ao invés de apostar somente em livros, ainda difíceis de serem acessados, que promovam intencionalmente a perspectiva da diferença, principalmente no que concerne ao currículo oculto, tão caro aos aspectos relacionais na escola. Para promover uma reflexão sobre gênero com crianças é ótimo contar com livros de coloquem as meninas e mulheres em lugares outros do que os já estabelecidos socialmente a partir de parâmetros machistas. Porém, os contos clássicos também podem ser aliados na construção da noção de mulher desde a primeira infância.

Contar com um aparato didático que trabalhe com a perspectiva diversa é potencializador, porém, apostar somente nesses materiais ou desconsiderar a importância dos contos clássicos enquanto potência lúdica e inclusive promotora de reflexão acerca dos papéis de gênero esvazia as potências desconstrutivas desses materiais. Ao ler um livro clássico de princesa, eu posso extrapolar as possibilidades dos papéis de gênero estabelecidos socialmente, borrar as fronteiras de gênero e gerar inquietações frutíferas nas crianças. Eu

posso fazer uma contação de história, inclusive, invertendo os papéis. Posso propor brincadeiras de teatro desordenando a ordem binária e/ou provocar uma reflexão intensa com uma simples pergunta. E posso também reiterar todas as normatividades ao ler essa história sem fazer qualquer provocação reflexiva, sem sequer me dar conta de que há um campo crítico a ser explorado e, por que não, implodido.

Para ilustrar como um livro infantil pode ter sua existência potencializada a favor de se pensar a diversidade, trago uma situação ocorrida em uma roda de contação de histórias com crianças de 6 e 7 anos.

Livro: Pequeno azul e pequeno amarelo.

Autor: Leo Lionni

Editora: Kalandraka

Descrição: Livro precursor que se tornou um clássico do design. Simplicidade e harmonia elevadas à categoria de obra de arte, nesta metáfora sobre a amizade, a inocência e a ternura. (retirado do site da editora)

O livro é todo ilustrado com figuras abstratas. Todxs xs personagens são representadxs por rabiscos geométricos. Ao representar a família do pontinho azul, x autorx fez um risco maior, um menor e outro muito menor (ver ANEXO A). Ao ler o livro, fica evidente que o autor se refere ao filhx como o ponto pequenininho, a mãe ao risco de tamanho médio, e o pai é o rabisco que ocupa mais espaço, muito maior. Ao mostrar essa página e fazer essa leitura eu provoqueei as crianças:

- Mas gente, é sempre assim? O pai é sempre o maior do que a mãe?

As crianças se olharam e aguardaram as reações dxs colegas.

- É – disse um menino

- Nem sempre – disse uma outra criança timidamente.

- Meu pai é muito mais forte que a minha mãe.

- Mas o meu não.

- O meu é mais velho, mas é mais baixo.

- Minha mãe é mais baixa, mas meu pai obedece ela. (Criança fez uma relação entre tamanho e poder).

- *Cada pessoa é de um jeito diferente.*

Apesar de encontrar, em diversas descrições do livro, que ele trata de amizade e que é aconselhado para tratar sobre preconceito racial, em momento algum as descrições falam da possibilidade de se trabalhar sobre gênero nessa obra. Muito provavelmente, o autor do livro sequer pensou nisso, vide a naturalização em que expõe o corpo do homem sempre como o que ocupa o maior espaço e o determinismo em que o coloca sempre como maior. Se as questões de gênero não me tomassem, muito provavelmente eu leria esse livro como somente um material lúdico que passa por questões de diferenças e perderia a oportunidade de trazer uma reflexão tão cara à infância sobre os papéis sociais de gênero e os determinismos biológicos que tanto permeiam as relações nessa idade.

Dentro do cotidiano curricular da escola acontece uma ciranda literária, na qual, para cada criança, são oferecidos dois títulos por semestre para que elas troquem entre si. Esses títulos são cuidadosamente escolhidos pela coordenação de acordo com o projeto eleito para nortear todo esse processo. Há um cuidado em eleger temas que contemplem uma diversidade máxima de crianças, desde portadores de necessidades especiais até as questões de classe e raciais. Por exemplo, em função do projeto África-Bahia, desenvolvido na escola, muitos livros com personagens negrxs, todxs com histórias vividas com personagens africanxs, foram utilizados. Diante disso, cabem aqui algumas reflexões: 1. Pessoas negras estão tão distantes de nós assim? Há uma escassa produção de livros de literatura com personagens negros brasileiros? Até onde se reitera um discurso colonizador e fetichista sobre a cultura africana e até onde se empodera as crianças negras? 2. Nos livros analisados nessa escola não há qualquer preocupação com o recorte de gênero e sexualidade nas escolhas desses livros, que quase sempre partem do pressuposto heterossexual, inclusive nas histórias em que animais se apaixonam e constroem uma família nuclear. O binarismo de gênero, historicamente reiterado, também não é problematizado, pelo contrário, afirma-se de forma normativa.

Isso ocorre, por exemplo, na história *O leão que não sabia escrever*, na qual o personagem felino se apaixona pela leoa. O autor da história reitera a naturalização das normas, optando por heterossexualizar o afeto entre animais, além de atribuir a elxs todos os códigos binários de gênero: a leoa usa laço rosa, e o leão, boné. Há, então, uma diferença considerável no respeito à diferença em geral e no empenho na construção de políticas que dizem respeito às questões de gênero e sexualidade. A cis-heteromatidade é completamente naturalizada, enquanto branquitude e capacitismo parecem estar num campo de mais tranquilidade e aceitação de debate e construção de estratégias eficazes e específicas contra os

preconceitos. Cavalcante e Silva dialogam com essa perspectiva e contribuem com a problematização:

A ideia de tolerância às diferenças pouco contribui para a reflexão das opressões, uma vez que reforça a estática posição de um favorecimento ao culto do padrão transcendente de uma cultura superior sobre a “diferente” que é tomada como inferior. Na linha de raciocínio, a abordagem constituída pelos elementos de “tolerância”, “respeito” e “convivência pacífica” camufla seu objetivo real de manter inviolável o patamar do valor próprio do padrão cultural hegemônico. Daí se enquadra um suposto combate às simetrias ao superficialmente limitar o enfoque ao convívio que, conseqüentemente, nutre os postos a dominação do/a “não-diferente” sobre o/a “diferente”. (CAVALCANTE; SILVA, 2015, p. 7)

Em uma conversa informal em uma rede social com uma pessoa que trabalha na equipe pedagógica da escola, ficou mais uma vez explícita a relativização presente na construção dessa hierarquização de demandas. Apresentei para ela um projeto de livro de literatura infantil no qual a princesa negra abandona o príncipe porque se apaixona por sua costureira. A reação dela foi ocultar a proposta de sua página da rede social para “preservar seu profissionalismo”. Em suas palavras, aquele livro seria um “escândalo, digno de televisão” e que “essa bandeira ela não levantaria”, “apesar de estar com a foto de seu perfil colorida (com a bandeira do arco-íris, símbolo do movimento LGBT), e ter muitos amigos gays e lésbicas”. Quando provocada sobre ser a precursora do projeto mais polêmico da escola (África), ela reafirmou seu compromisso social com a causa negra. Porém, disse que não caberia a ela esse enfrentamento com as questões de gênero e sexualidade e fechou qualquer possibilidade de reflexão desconstrutiva sobre o assunto.

Compreende-se, portanto, que dentro da hierarquia funcional da instituição, deve-se entender que há a quem se submeter e que quando alguém localizadx em determinada função pedagógica se coloca fora dessa problemática existe toda uma estrutura institucional que talvez impossibilite outras reflexões e construções. Isso serve para pensar em duas vias. A primeira delas é de que precisamos silenciar, pois, enquanto instituição, esse espaço não garante ao corpo docente a autonomia de driblar essas normas e avançar nas transgressões, apesar de que existem brechas para transgredir. E segundo: se a instituição se posiciona explicitamente, como no caso do Dia da Família (sobre o qual falarei a seguir), do projeto África-Bahia, estando submetidx a ela, x docente precisará fazer um esforço para, em seus discursos e práticas cotidianas, exercitar um pensamento crítico em favor das dissidências.

Por conta do compromisso literário firmado como projeto pedagógico da escola, acontece todos os anos, duas vezes por ano, a feira de livro, na qual, além dos livros sugeridos

pelas coordenações, há um vasto número de obras para todas as faixas etárias. A feira fica em exposição durante três dias a cada semestre e traz uma variedade considerável de livros. Há quase sete anos estou vinculada profissionalmente nesta instituição e só consegui encontrar um livro que trabalhasse diretamente o empoderamento feminino e que borrasse os binarismos de gênero. Quando questionei isso com a responsável pela feira na escola, ela me respondeu que nem sabia que existiam livros voltados para essa temática porque a feira era de criança e essas coisas são coisas específicas de adultxs. No ano seguinte ao meu questionamento, a feira novamente foi realizada no pátio da escola e, quando a vendedora me reconheceu, logo falou: - *Lembrei de você, tem uma coleção maravilhosa para criança que fala sobre as coisas que você disse. Eu fiquei achando 'meio demais' para crianças, mas foi importante, até para mim, ler e entender melhor essas coisas de sexualidade.*

E assim ela me apresentou a coleção de Ceci, sobre uma menina que cresce com os questionamentos do amigo Max sobre seu corpo, seus desejos e suas curiosidades sobre gênero e sexualidade. A vendedora acertou, a coleção é maravilhosa e eu fui a única compradora dela.

3.3.2 - Dia das famílias dissidentes

Já aponte algumas ilustrações acerca das limitações de algumas práticas da escola quanto a questões de gênero e sexualidade, porém é importante destacar que a escola também produziu avanços significativos relacionados com a população LGBT. Por exemplo, foi percussora nos avanços contra os opressivos dias das mães e pais, que foram extintos quase completamente do calendário letivo da escola. Ao invés disso, a escola investe no Dia da Família. Essa não foi uma iniciativa tomada somente pela escola, por perceber que crianças estavam sendo violentadas com aqueles ensaios intermináveis para apresentação para uma família que sequer lhes dizia respeito, fosse composta por mãe solteira, pai viúvo, avó-mãe, tia-mãe, família LGB, etc. A mudança ocorreu em função de uma luta de casais LGB que ocuparam aquela comunidade escolar e forçaram uma reflexão por parte do corpo docente. Algumas famílias cisheteronormativas reclamaram porque, segundo elas, estavam perdendo privilégios em detrimento de uma minoria. Porém, a escola bancou a sua posição política e o Dia da Família acontece desde 2010.

A não existência de uma comemoração específica para o dia dos pais e das mães por si só já gera um grande debate nos grupos de família e no próprio cotidiano escolar entre as

crianças. Com frequência, com a proximidade dessas datas comerciais, docentes precisam retomar esse assunto com as crianças e problematizar, através de debates, as razões da escola se posicionar dessa forma. Muitas crianças, da faixa dos 6 e 7 anos, somente nesse momento se dão conta de que existem outras configurações familiares e reconhecem a possibilidade das relações entre dois homens e duas mulheres. Apesar dessa ruptura parcial, a escola ainda recorre a fazer “alguma coisinha simbólica” nos dias dos pais e das mães. Durante dois anos, fui lembrada, pelo corpo pedagógico, de que eu precisava lembrar de preparar alguma lembrança para esses dias, mas burlei, não fiz e não fui questionada por não ter feito. Hoje, fica a critério dos grupos fazer ou não alguma produção em lembrança nessas datas.

O dia eleito para comemorar o Dia da Família acontece sempre durante um sábado, quando é oferecido, às famílias convidadas, um café da manhã. Uma atividade também é preparada para ser compartilhada com um momento com xs filhxs. Não se tratam de apresentações que demandem ensaios ou que, de alguma forma impositiva, tenham uma formatação fechada. Por exemplo, muitas oficinas acontecem nesse dia, seja com material reciclável, seja de bonecos etc. Certa feita, durante o ano letivo, recebi a orientação para que no dia das mães eu planejasse alguma lembrancinha artesanal para que as crianças levassem para suas mães. No meu grupo, naquele ano, eu tinha uma criança filha de mães lésbicas, com uma história familiar de rejeição paterna, e mais três crianças de pais ausentes. Contestando aquela atividade, por entender que ainda estávamos presas na formatação excludente, planejei construir com as crianças um marcador de livros. As crianças iram decorar aquele produto. Todas as crianças produziram e a criança filha de duas mães lésbicas fez duas lembrancinhas. Foi interessante e produtivo ver a reação do grupo, mais uma vez se dando conta da configuração familiar daquela criança:

Criança: - Carla, por que ela fez duas lembrancinhas e eu só uma?

Professora: - Mila, você quer explicar?

Mila: - Eu tenho duas mães, aí eu faço dois presentes.

Criança: - Mas a minha avó é quase minha mãe, posso fazer também?

Professora: - Claro que sim!

Criança: - Eu preferia ter duas mães no lugar do meu pai, porque ele nunca aparece.

Mila: - Eu também tinha um pai que não aparece.

Professora: - Quem quiser fazer outra lembrancinha para alguém que seja especial como a mãe também pode.

E desse jeito ficou exposto como essas atividades podem ser perversas com as crianças, não só em relação às famílias LGB, mas também para com famílias de outras configurações, com situações específicas, com situações de abandono materno/paterno. Por outro lado, também podem ser momentos potentes de se trabalhar a diversidade das configurações familiares. Nesse mesmo ano, no dia dos pais, fui orientada a fazer novamente alguma lembrança que contemplasse os pais. Dessa vez eu burlei, tentei levar a discussão, não encontrei espaço, e assumi o risco de não aderir à atividade, pois entendia que, naquele grupo, havia condições familiares que impactavam profundamente a subjetividade de quatro crianças, em que a relação com o pai era comprometida pelo descaso e/ou abandono e não havia porque lançar mão de uma atividade em que eu expusesse isso. Por que eu seria mais uma pessoa a lembrar aquela criança de suas dores? Em nome de que? Quem assume os riscos dessas subjetividades violentadas?

Passei muitos anos de minha vida sem me lembrar do dia dos pais na escola. Filha de um abandono paterno, quando passei a escrever este trabalho precisei remexer minhas lembranças com relação a esse assunto e me dei conta que eu simplesmente bloqueei esses dias da escola. Lembro-me de não fazer nenhum sentido pensar uma poesia para um pai que não viria. Lembro-me de ser muito chato deixar de ir à escola no dia da apresentação para não ficar esperando um pai que não ia chegar nunca. Lembro que nenhuma professora me deu a oportunidade de não ensaiar, de não escrever cartão. E eu simplesmente não lembro onde aquele material todo foi parar e o que eu fiz com aquelas sensações que, criança, eu não entendia. Com certeza isso se reflete em muitos aspectos da minha vida ainda hoje. E se serviu para alguma coisa, que seja para eu não reproduzir esse descaso com outras crianças em minha sala de aula.

3.3.3. - Narrativa infante dissidente e o pânico trans

Trago aqui um momento de muita potência para pensar muitas coisas sobre a relação gênero x sexualidade x educação x família x mercado. Por muitos motivos, talvez tenha sido o momento mais delicado da coleta de dados deste trabalho. O principal deles foi me deparar com a minha impotência diante de um sistema (VERGUEIRO, 2015) de controle de corpos com crianças e me deparar com a realidade de que tenho um limite de intervenção naquele

espaço. A outra questão delicada foi de ordem metodológica, pois precisei, muitas vezes, rever minha forma de intervenção porque me vi, algumas vezes, me questionando sobre o quanto aquela situação estava impactando no meu processo dissertativo. Precisei recuar na minha vontade de resolver a vida de crianças e refazer o caminho para entender de que forma eu poderia criar linhas de fuga para tornar a vida daquelas crianças mais confortável, ora subvertendo, ora recuando nas minhas práticas. Precisei entender que, a depender do contexto familiar de uma criança, talvez a melhor forma de a proteger é compreender as suas referências de dependência afetiva, estrutural e financeira, e trabalhar com as possibilidades ao invés de declarar guerra a um contexto familiar que já é bélico. Às vezes, colocar as crianças tão pequenas em lugar de exposição diante da família conservadora gera mais exposição a situações de conflito e violência.

A situação que irei descrever aconteceu com duas crianças do mesmo grupo. Ambas são lidas socialmente como meninos, transgridem as normas de gênero e falam de si no feminino, principalmente com relação aos pronomes e adjetivos. “Estou bonita professora?”, “hoje estou morta de fome!”. Apesar de não existir um pedido de mudança de nome, quando falam de si, e umx dx outrx, se referenciam no feminino, numa transgressão performativa que incomoda muitas pessoas, inclusive a orientadora – que solicitou que a estagiária intercedesse nessas situações e que situasse “essas crianças quanto a seu gênero masculino”, pois elxs “precisam ter garantido que são meninos.” Trata-se de uma situação-crônica de cissexismo (VERGUEIRO, 2015).

Pensemos que a escola trabalha o início do processo de alfabetização a partir da autoidentificação e parte do nome próprio como iniciativa para deslanchar todo o processo de alfabetização. Compreender que cada criança precisa se identificar enquanto sujeitx e se apresentar da forma com a qual se sinta à vontade faz parte da contextualização necessária para que a escrita tenha um significado. Nesse sentido, as crianças informam os seus próprios apelidos e esses precisam ser respeitados, entre si, e entre nós. Esse processo de identificação não se encerra no nome, na verdade o nome é só um ponto de partida para uma perspectiva que entende que o processo de leitura e escrita precisa ter um sentido para as crianças.

Em uma reunião pedagógica com um grupo de pais e mães, na qual eu estava como mãe, uma professora garantiu a importância de trabalharmos o respeito de como as crianças se identificam através de seus nomes e apelidos. Garantiu que isso precisa ser respeitado. E de cá, assistindo a reunião como mãe e estudiosa de gênero e sexualidade, analiso como opera a lógica cisgênera dominante, de como todo corpo lido socialmente enquanto menino ou

menina precisa corresponder à expectativa social. Essa regra de respeitabilidade do nome, apelido e autoidentificação é uma regra cisgênera, ou seja, atende a normativas pautadas a um olhar cisnormativo. Se as crianças citadas acima não conseguem, sequer, garantir respeitabilidade na forma de referirem-se a si no feminino, como reagiria a equipe pedagógica, a família e a instituição caso essas crianças se identificassem, ao invés de Marcelo e Renato, como Marcela e Renata? Emília Ferreiro, em fala registrada por mim no I Colóquio Internacional de Alfabetização, reflete que:

Ler é muito maior do que o som das letras, é um processo de identificação. Tenho que apresentar um documento para ser quem sou. Um documento – olha o nome - Identidade – estes servem para criar seres imaginários, realidades maravilhosas ou tenebrosas, podem ser de verdade ou não. Afinal qual o limiar dessa dicotomia? As pessoas que trabalham com alfabetização precisam ler menos sobre alfabetização, como se fosse algo isolado, a parte de toda uma composição normativa mais complexa.

Durante todo esse trabalho eu compreendo que vale recorrer ao trabalho de Rogério Diniz Junqueira (2014), que analisa as estratégias discursivas de agentes educacionais para justificar sua não reflexão, não problematização, conseqüentemente, não enfrentamento das questões de gênero e sexualidades no âmbito escolar. Ao recorrer às suas análises, percebemos que a hierarquização de demandas, mais uma vez, se faz presente e de como é possível, em alguns momentos, equiparar as escolas tradicionais e uma escola tida como não tradicional. Quando uma coordenadora e uma diretora de uma escola construtivista, que se auto intitula pró-diversidade, colocam questões de gênero como algo que não esteja ao seu alcance, diferente de outras pautas e brigas já compradas em outros momentos históricos, como é o caso do projeto África e as demandas de raça/etnia, não vemos lacunas entre as instituições, como bem reflete Junqueira.

Seriam essas agendas excludentes e inconciliáveis ou deveriam receber tratamento integrado? Para que servirão as escolas às travestis que ficarão fora delas? Além do mais, se o racismo tiver de ser totalmente eliminado para só depois lidarmos com a homofobia, praticamente nunca nos ocuparemos dela, ainda mais se não percebermos a mútua alimentação entre esses dois fenômenos. A derrota dar-se-ia em ambas as frentes. (JUNQUEIRA, 2014, p.181)

Dá a importância de avançarmos nos pensamentos e práticas interseccionais, pois uma identidade não possui só um marcador de diferença. De nada adiantará, para uma mulher negra e lésbica, que a escola de sua filha contemple somente sua negritude enquanto política de diferença, se sua orientação sexual e sua condição de mulher não estiverem igualmente contempladas nessa estrutura reflexiva.

Ao começar a negociar o processo de aprendizagem dessas crianças (que são da mesma família) com seus processos de identificação, precisei algumas vezes me reunir com a família para conseguir compreender a dinâmica e que estrutura eu tinha para avançar ou recuar no fortalecimento daquelas performatividades de gênero desviantes. Logo entendi que o pânico trans estava instaurado naquela família e ele era fortalecido pela escola.

Durante o projeto África, chegamos ao momento em que as crianças precisavam escolher qual orixá interpretariam na apresentação final e todas as crianças do grupo tiveram direito de se identificar com uma personagem. Essas duas crianças escolheram seus orixás: uma escolheu Iansã e a outra Obá, duas divindades femininas do Candomblé. Antes mesmo dos ensaios começarem, essas duas crianças, lidas como meninos, dançavam eufóricos na sala, imaginando serem as personagens escolhidas. Nas experimentações havia uma entrega muito grande daqueles corpos às suas personagens. Porém, fui orientada a ligar para as famílias para comunicar a escolha das crianças. Fui atendida pela mãe, que acatou a escolha das crianças e, a princípio, garantiu o direito de elas interpretarem aquelas personagens. No dia seguinte, recebo, na agenda das crianças, a seguinte mensagem da avó das crianças: *Carla, as crianças não vão dançar Iansã e Obá. Decidimos que vão dançar Ogum e Oxalá.*

Imediatamente procurei o SOE, que me orientou a ligar para mãe e dizer que a escolha dos orixás não poderia ser feita daquele jeito, que era uma produção coletiva do grupo e que, se a família havia recuado na aceitação das personagens da dança das crianças, precisaríamos retomar isso com o grupo, para uma nova escolha delas juntas com as crianças. Quando levei ao grupo a decisão de troca dos orixás das crianças, fui questionada por elas: *Por que todo mundo teve direito de escolher e eles não podem?* Como prática de qualquer situação de debate que aconteça nesses momentos, eu perguntei às crianças envolvidas se elas queriam falar sobre o assunto e, imediatamente, elas disseram: *Minha vó não deixa a gente ser menina. Ela não gosta de nada de menina e ficou furiosa com essa história de Iansã e Obá, aí temos que mudar.* As crianças então decidiram dançar Oxumaré e Logun Edé, ambos os orixás que transitam nos gêneros. O grupo voltou a reagir e discordar da posição da família e eu precisei dizer que também achava que era importante que as crianças escolhessem o que quisessem, porém, que isso era um combinado delas com a família e que nada poderíamos fazer. No final da aula, o grupo foi questionar a avó dessas crianças sobre o motivo da troca e disseram que isso ia atrapalhar na apresentação. A vó ficou muito chateada, se sentindo coagida pelo grupo, e pediu uma reunião comigo e com a direção. A avó esperava que a

escola se posicionasse de forma mais firme com relação a sua decisão e ao que ela colocava como ‘problema das crianças’.

Durante a reunião, a vó demonstrou toda sua insatisfação com a performatividade de gênero das crianças e falou do seu grande esforço em adequá-las aos seus gêneros “naturais”. Falou de seu investimento terapêutico para dar conta dessa adequação e de como tem sido difícil para ela lidar com essas questões, além das dificuldades de leitura e escrita delxs. Nesse momento, ela demonstrou insatisfação com a escola e disse que contava com a instituição para a adequação das crianças, que se sentiu coagida a deixar elas dançarem personagens femininas e que, por isso, estava comunicando que as crianças não mais dançariam na apresentação final dos orixás.

Tentamos – eu, a mãe das crianças e a orientadora – fazê-la repensar sobre aquela decisão, falamos dos impactos disso na produtividade e nos processos de aquisição de leitura e escrita delas, porém ela se manteve irredutível. Diante de sua decisão de não autorizar a participação das crianças na atividade proposta, dissemos a ela que os ensaios aconteceriam três vezes durante a semana e que isso fazia parte do currículo. Informamos que, mesmo que elxs não dançassem, precisavam ir à escola para estar com o grupo durante os ensaios, já que aquela era uma atividade curricular, estabelecida enquanto obrigatória pelo Ministério da Educação. Achei interessante como a escola conseguiu usar do argumento da legalidade para garantir as suas marcas institucionais. O que demonstra que quando uma pauta atende ao que a instituição entende como prioritário, ela consegue manter seu posicionamento. E assim aconteceu, durante todos os dias, elxs ensaiaram com o grupo, ora com os orixás que foram impostos e, às vezes, burlavam e dançavam orixás que haviam desejado anteriormente. A escola se manteve firme no direito de participação das crianças e se posicionou a favor delas dançarem os personagens femininos, porém se deparou também com o seu limite enquanto instituição diante da decisão da família sobre a dança com orixás femininos.

No dia da apresentação, a vó voltou atrás e autorizou a dança das crianças, desde que com os orixás masculinos. Percebíamos, com muita nitidez, que os corpos daquelas crianças, diante do olhar da avó, mudavam completamente. A dança quase não aconteceu e outras coisas daquele lugar ocuparam as suas atenções para se desligarem daquele momento. Foi possível, e muito perceptível, fazer uma leitura de não identificação daquelas crianças com o que a vó esperava delxs, e como isso comprometeu completamente a relação delxs com o trabalho e com a dança. De muitas formas, as crianças precisaram entender que seus corpos não podiam existir do jeito que elxs desejavam, que precisavam ser domados, e elxs

internalizaram isso. Ou seja, ficou muito explícito o controle de seus corpos durante a dança. Com isso, não digo que elxs atingiram a masculinidade desejada pela vó, já que, mesmo dançando um orixá masculino, a performatividade feminina estava em seus passos coagidos pelos olhares da avó. Tirar delxs a possibilidade de identificação e a dança dos orixás femininos não garantiu uma não-feminilidade, garantiu apenas o medo de não cumprir com as expectativas da avó e de se denunciar diante de todo um grupo social. Todo o encanto de suas danças ficou ofuscado pelo medo de não serem o que era esperado delxs.

Na mesma apresentação, uma criança que dançaria Iansã adoeceu e um menino dançou em seu lugar. A família não só concordou como foi quem solicitou a dança ao menino. Quando terminou a apresentação, a vó das crianças me procurou para dizer que se sentiu mal em ver o menino dançando Iansã, sendo que ela havia proibido as suas crianças de dançarem orixás femininos. Disse que percebeu que havia se equivocado na forma de lidar com a situação e pediu desculpas. Imediatamente, respondi que não era a mim que ela devia desculpas e sim axs netxs, que haviam perdido a oportunidade de se entregar no projeto e de experimentar aquele trabalho corporal de acordo com suas identificações com as personagens. O ano terminou, as crianças foram para o segundo ano do fundamental e as questões com as suas performatividades de gênero continuaram permeando suas relações e suas aprendizagens.

3.3.4 - Quadrilha de São João – milícia de gênero

Eis um momento clássico de muitas escolas, de todos os lugares desse Brasil: o São João. A construção da festa junina dessa escola não difere de tantas outras: organizar a confraternização com comidas típicas da época, selecionar músicas para as apresentações, quadrilhas e, possivelmente, o casamento da roça. Aqui é importante trazer o debate da caricaturização da cultura sertaneja. As quadrilhas juninas exercem muito bem o papel de caricaturar vivências de uma cultura subalternizada, e isso em si já é um problema. Normalmente, reduzem-se as manifestações culturais do sertão a vestimentas aleatórias, maquiagem femina exagerada – sugerindo uma falta de noção estética daquela população –, a precariedade da saúde bucal – com a falta de dentes –, o sotaque carregado – que quase sempre se distancia da realidade daquela localidade –, entre outros elementos. Seria interessante ver uma escola, preocupada com as questões culturais e de identidade e diferença, construir outro formato de comemoração junina. Uma das primeiras situações que me chamou a atenção, com relação às questões de gênero e sexualidade, naquela escola com tantas coisas

incríveis em seus projetos, foi a despreocupação com as representações dos personagens da celebração dessa festa.

Juntamos dois grupos de primeiro ano para decidir sobre a quadrilha junina daquele ano. Uma das crianças, aluno do grupo que não era o meu, era filho de mães lésbicas. A professora dessa criança deu início a sua fala junto conosco, apresentou a proposta da quadrilha e sugeriu que as crianças escolhessem seus pares. Fez uma parlenda⁵ para ver quem seria a primeira pessoa a escolher seu par. A primeira criança foi uma menina, que pediu para dançar com outra menina. E o diálogo se deu assim:

Professora: - Escolha seu par Beatriz!!!

Beatriz: - Quero dançar com Júlia.

Professora: - Ihhhh, acho que não vai poder, porque na quadrilha tem a hora da paquera.

Naquele momento, o menino, filho de um casal lésbico, se não sabia que o namoro entre duas mulheres não era possível, acabou por descobrir isso, dentro da escola, através da voz de sua professora. As crianças, imediatamente, reagiram rindo da menina e dizendo coisas pejorativas sobre ela querer dançar com outra menina. A professora mandou que parassem e prosseguiu a atividade sem o menor constrangimento da não reflexão sobre a situação que ela havia criado. No final da escolha dos pares, sobraram duas meninas e a professora resolveu então sugerir que uma delas se vestisse de menino para encenar a paquera na quadrilha.

Muitas coisas estão em questão aqui. Em primeiro lugar, é preciso marcar e reforçar que a escola ensinou para aquele menino que a relação de suas mães não era algo possível, desejável. Logo em seguida, é necessário falar sobre como a heterossexualidade é não somente naturalizada, mas também é a única possibilidade. A compulsoriedade da heterossexualidade se apresenta nessa ilustração como um ato terrorista diante de outras orientações sexuais. Quando dois meninos desejaram dançar juntos e a professora mais uma vez negou essa possibilidade, a eles não foi ofertado a feminilidade como foi ofertado a masculinidade à menina. Por que é possível, plausível, que a menina se fantasie de menino para forjar um par heterossexual com outra menina e isso sequer passou perto de ser cogitado quando um menino quis dançar com outro menino? O que há de tão aterrorizante na

⁵ “As parlendas são versinhos com temática infantil que são recitados em brincadeiras de crianças. São usadas por adultos também para embalar, entreter e distrair as crianças, pois possuem uma rima fácil. Muitas parlendas são usadas em jogos para melhorar o relacionamento entre os participantes ou apenas por diversão. Muitas parlendas são antigas. Elas fazem parte do folclore brasileiro, pois representam uma importante tradição cultural do nosso povo”. Disponível em: <https://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/parlendas.htm>

feminilidade que se torna tão mais abjeta no corpo de uma criança designado como menino? Por que a professora se sente tão confortável para masculinizar o corpo de uma menina e, contrariamente, resistente em subverter o gênero do mesmo para representar a mesma heterossexualidade? Não há nada menos aí do que mecanismos pedagógicos de normatização dos corpos e das relações. Ensina-mos, nessa atividade, que a heterossexualidade é o que é desejável socialmente, e que podemos e até devemos abrir mão da feminilidade, mas nunca da masculinidade.

Trago para dialogar comigo uma poesia chamada *Desabafo Poetizando*, do transativista Julian Santos, lançada em 2017, que também é músico e compositor, que circulou nas redes sociais, na qual ele manifesta as suas percepções sobre suas vivências e a escola aparece enquanto cenário de muitas delas.

Eu me pergunto
Será o meu corpo o errado?
O será a sua mente sem preparo?
Sigo destilado, embaçado
Tentando enxergar pelo vidro embaçado
Quanto correm do meu lado
E por quanto sou considerado
“ficará linda nesse vestido rodado!”
Na quadrilha não me deram a opção de ser o rei do cangaço
E eu me pergunto:
O meu corpo é errado, ou sua mente é sem preparo?
Se sou menino ou menina, já não me tem perguntado
Mas é só descobrir meu passado
Que de repente, todo mundo fica enganado
Me dizem que sou respeitado
Mas no banheiro, no mictório tá escrito:
“Saia daqui mijado!”
E eu que tenho que ser adaptado?
Eu me pergunto, é o meu corpo errado,
Ou sua mente que é sem preparo?
Me disseram que eu tenho que ser tratado
Que por alguma razão eu nasci trocado
Mas se suar muito, posso ganhar um pão amassado
Estão enganados, e nasci num corpo certo,
Muito pelo contrário
Pra ser homem, eu tive que não nascer otário

Eu não quero ficar no armário
Eu tenho uma buceta e fico molhado quando eu tô excitado
Meu corpo não tá errado
E a sua mente, tem preparo?

Julian traz em sua poesia pelo menos três elementos que podemos centralizar no ambiente escolar: o vestido rodado, a quadrilha junina e o mictório. Ou seja, podemos dizer que pelo menos três momentos-chaves dessa narrativa sobre suas percepções podem estar relacionadas ao espaço escolar. Enquanto professora, sei que essas três dinâmicas acontecem corriqueiramente no ambiente escolar. Julian nos põe contra parede, dilacera nossas regras sociais cissexistas, nosso olhar, nosso saber, nossas certezas que são construídas a partir de uma perspectiva cis. Com isso digo que as pessoas não-trans* produzem saberes, regras e cotidianos que se distanciam das vivências trans*, logo, excluem e violentam – nas melhores ou piores das intenções. E a escola não pode se insentir da responsabilidade da falta de autocrítica com relação a isso, não pode fingir que não há um caminho de existências naturalizadas em detrimento de outras, abjetas, muitas vezes, aos olhos do imaginário social.

Julian não traz, como narrativa, a falta de uma disciplina, matéria ou conteúdo que fale sobre sua condição na escola. Julian denuncia um movimento cotidiano de organização social pautada no binarismo de gênero. Julian fala de uma construção, de um arcabouço pedagógico, de marcadores de rotina de uma escola – e é nessa construção que a escola já está violentando. É na estrutura física, no currículo oculto, no que está nas entrelinhas, na construção dos momentos de socialização, de manistações culturais dentro daquele espaço – é nesses momentos que as minas estão localizadas. Acessar esses espaços pode ser potencialmente violento a corpos que não são dóceis às naturalizações binárias de gênero.

Quando escutei Julian declamar a sua poesia, imediatamente diversos rostos infantis, pensados e analisados aqui neste trabalho me vieram como imagem. Pensei nessas crianças e pensei em quantas crianças mais eu poderia lembrar. Pensei que daqui a uns anos essas crianças todas que passaram por mim – enquanto crianças em formação – levarão consigo as vivências do que construímos como possibilidade de ser, pensar e sentir, e farão poesias, cantarão suas dores, dedicarão suas vitórias e trarão suas infâncias, possivelmente, como lugar de dor, ressignificação ou, apenas, um lugar para não querer acessar.

Durante todo o tempo escolar desse homem trans, quantas vezes ele teve sua performatividade de gênero questionada, exposta? Quantas outras crianças reproduziram o movimento de exclusão da escola? Quantas quadrilhas juninas ele precisou enfrentar,

necessitando adequar a sua existência, agora de forma caricaturada? De quantos banheiros lhe expulsaram? Quantas vezes a escola pensou sobre isso?

Voltando à quadrilha junina e por, justamente, ser dura em sua formação, essa é uma atividade de muita potência para trazer à tona as questões de gênero. E isso não necessariamente é um problema, pois a questão se dá em como vamos, nós, adultxs, enfrentar esse desafio. Aquele mesmo espaço que pode ser, e quase sempre é, de violências e reafirmação dos papéis de gênero, pode ser bombardeado se deixarmos as subjetividades transitarem na construção e permitirmos que lúdico de fato seja o que organiza aquela atividade. Na escola que analiso não houve mais formação de quadrilha junina. O formato da festa mudou completamente desde 2013. Não sei ao certo dizer o porquê, mas – caso seja pelas problematizações que eu levei – ao anular a atividade da quadrilha – ao invés de repensarmos ela – apenas silenciámos o que está gritando para ser dito. E nós, enquanto educadoras, deveríamos ouvir.

3.3.5 - Dia Internacional das Mulheres numa escola de mulheres

O calendário é um instrumento pedagógico muito importante no grupo em que trabalho. Através dele, as crianças compreendem sequência numérica, as divisões semanais, as variações de data e dia e garantem a contagem até 30 ou 31. Nele marcamos coletivamente todos os acontecimentos marcantes do mês, nossas atividades de rotina e as datas comemorativas. No mês de março, eu sempre marco dia 8 como o dia da luta pelos direitos das mulheres. Todos os anos fazemos rodas de conversa sobre isso e é sempre um momento de muita disputa de fala entre as crianças. Com recorrência, precisamos conversar sobre a importância do dia e porque não existe o dia de luta pelo direito dos homens. Os meninos quase sempre se sentem injustiçados e cuidadosamente conduzo um roteiro histórico sobre o porquê do dia da mulher existir e do homem não.

Porém, nunca houve um encaminhamento vindo da coordenação ou direção pedagógica que nos orientasse a fazer alguma atividade voltada para a reflexão dessa data, como é feito na Páscoa, por exemplo, quando a escola se posiciona com muita tranquilidade sobre a não comemoração dessa data porque entende que é muito mais urgente o debate sobre diversidade e tolerância religiosa e que, aderindo às comemorações, estaria visibilizando a crença cristã em detrimento das outras. Diferente disso, o Dia da Mulher não parece ser uma

prioridade do projeto pedagógico da escola porque nem pedagogicamente nem em qualquer outro momento apareceu como pauta daquela instituição.

No ano de 2015, uma situação me fez, por conta e risco, conduzir de forma mais aprofundada esse dia. Uma criança chegou na escola com um jornal informando que havia sido fotografada para um ensaio feminista. Outras crianças desejaram saber o que seria uma foto feminista. E várias crianças trouxeram as suas hipóteses sobre o que seria isso. E a própria criança colocou que *era uma foto que falava do dia da mulher, que ser feminista era lutar pra ser forte e corajosa!* Diante disso, fomos pesquisar as formas de manifestação sobre esse dia e lhes mostrei fotos de passeatas feministas pelo mundo todo desde a década de 1930. Selecionei alguns cartazes que poderiam ser lidos por elxs e falei que naquele ano havia uma convocatória internacional para que as mulheres do mundo todo se manifestassem.

Após ler alguns cartazes, as crianças debaterem e sugeriram fazer os seus próprios cartazes, utilizando, inclusive, o símbolo da luta feminista. Comprei a ideia das crianças e começamos a pensar em como seriam aqueles cartazes, pudemos trabalhar naquela atividade a língua escrita, tipologia textual, lateralidade e espaço, além de toda a carga política que aquele assunto trazia para nossa roda. Pensamos juntxs o que faríamos com aqueles cartazes e após lermos a convocatória para o movimento do dia 8 de março, as crianças elegeram fazer um apitação na escola junto com outras crianças, depois de passar por todas as outras salas de aula fazendo a convocação para todxs aderirem na nossa atividade.

Após confeccionarmos os cartazes, passamos de sala em sala para expôr nosso material e falar da importância do 8 de março. No mesmo dia, no turno oposto, fomos convocadas, pelas coordenações, para compreender que movimentação autônoma seria aquela que estava acontecendo na escola. Junto a outras professoras que aderiram, expliquei de onde vinha o movimento e como havíamos contextualizado aquela atividade com as crianças. No dia seguinte, realizamos nosso apitação na área social da escola junto a todos os outros grupos. O que pude avaliar dessa situação? A surpresa e a insegurança da escola de apostar na atividade enquanto possibilidade de debate. Havia, nas entrelinhas da convocação da explicação, uma preocupação nítida em como isso soaria diante das famílias quando elas soubessem da atividade. Ficou explícita a preocupação da direção pedagógica em como estávamos abordando o assunto com as crianças e uma suposta inadequação com faixa etária de cada grupo. As coordenadoras logo aderiram e assumiram a pouca preocupação diante da data, mas concordavam em dar seguimento à atividade, selando o compromisso para que nos próximos anos a atividade fosse mais planejada.

3.3.6 - Roda de “pais”- uma atividade para famílias

Apesar do nome da atividade contemplar somente os pais – e a própria nomenclatura da atividade já ter sido problematizada por pessoas da escola – a atividade é voltada para todas as famílias que compõem a comunidade escolar. A Roda de “pais” acontece mensalmente, às segundas-feiras, das 18h30 às 20h, e tem o propósito de debater temáticas contemporâneas relativas à educação e subjetividade. Os recortes são escolhidos ou pela escola – a partir da compreensão de demanda da equipe pedagógica - ou de demandas que venham das famílias. O formato da atividade se dá em roda e a proposta é lançada a partir de uma fala inicial de duas pessoas da equipe pedagógica. Normalmente, uma delas é psicanalista. Já ocorreram muitas rodas e, entre os temas, discutimos infância e limites, infância e tecnologia, infância e ludicidade, infância e consumo. Recebi então o convite – na condição de mãe – para comparecer a uma roda de conversa com o tema sexualidade e infância.

A sala estava lotada e o tom da conversa ficou sereno e suave até algumas famílias sugerirem adentrar no sombrio terreno da ‘apologia homossexual’. Uma preocupação recorrente entre as famílias é sofrer do pânico da transgeneridade/homossexualidade e a maioria não consegue dialogar sobre isso fora dos valores morais cristãos e/ou biologizantes. A escola se posiciona de forma a “não levantar bandeiras” e camuflar com o discurso de certa corrente da psicanálise freudiana de escuta - para garantir o “bem-estar social” – às custas de um projeto de dominação de uma categoria. (FREUD, 1917) Uma das pessoas responsáveis para conduzir a roda de conversa e propor o debate fez poucas intervenções. Muita coisa passou a ser dita, muitas preocupações e pânicos de ordem sexual e de gênero se colocaram à vista e – como num divã psicanalítico – uns ouvem ou não xs outrxs. Uns ponderaram, outrxs acataram e a instituição permaneceu compreendendo que aquele momento deve ser mesmo de escuta.

Me surpreendi com os pensamentos que emergiram das famílias e tive a sensação de que as pessoas presentes naquela roda foram lá justamente para dizer para que vieram: não irão aceitar o questionamento sobre a naturalização de suas sexualidades e identidades de gênero. Em nenhum momento senti as pessoas responsáveis por conduzir aquela roda preparadas para enfrentar o questionamento que dominou toda a reunião, sem avanços: como deixar de ser permissivo com nossas crianças e jovens e voltar a tomar as rédeas das

orientações sexuais e da performatividade de gênero dominante? Era basicamente esse o projeto que a maioria das famílias presentes se propunha.

Uma mãe trouxe a preocupação com a filha mais velha, ex-aluna da escola analisada, que já está em outra instituição, e disse que se preocupa muito com essa nova escola ‘liberal’ porque percebe que há “certa imposição daquela comunidade para a não-heterossexualidade, que há uma opressão inversa, a tal da heterofobia, com a filha dela”. Muitas famílias presentes se solidarizaram com essa mãe. Um pai disse que se preocupa quando a escola “tende a tomar partido e levantar bandeira LGBT” porque “acaba ensinando seus filhos que o modelo é errado”. Outra mãe disse que “gostaria que as coisas de meninos e meninas fossem mais separadas no espaço escolar para não gerar ‘esse tipo de confusão’ nas crianças”. Segundo ela, “quando as coisas de menino eram de menino e as coisas de menina eram de menina, muita coisa era mais fácil”.

Em nenhuma das suas falas as pessoas da instituição se posicionaram sobre as diferenças. Foi muito impactante ver aquela sala cheia de famílias comungando da mesma inquietação: manter a ordem das regras de gênero e sexualidade. Onde estavam as famílias LGBs? Onde estavam as pessoas que eu sei que existem e que têm uma perspectiva que poderia contestar aquelas famílias? Por que as pessoas que coordenavam aquela roda – e que eu sei que têm um posicionamento crítico sobre aquelas questões – não se posicionaram? Não consigo pensar em outra palavra que não esta: MERCADO.

Durante as quase três horas de roda de conversa, poucas famílias se posicionaram de forma diferente, questionando as normatividades dominantes ou ponderando os posicionamentos conservadores. E as que tentaram fazer isso o fizeram muito timidamente – e logo foram silenciadas. A equipe pedagógica presente continuou usando da estratégia que deixa que as pessoas se ouçam sem fazer muitas intervenções para problematizar as naturalizações. Esse posicionamento é uma prática comum também na construção do saber da perspectiva construtivista associada com uma filiação institucional à certa psicanálise. É assim que acreditamos que as crianças aprendem. E talvez aqui esteja o limite que eu aponto nessa perspectiva. Se há uma naturalização de um projeto social-cultural, que domina as dissidências, não devíamos nos posicionar sobre isso? O caminho apenas da escuta é suficiente? Me vejo em uma via de mão dupla. A mesma estratégia que faz a escola avançar, é a que faz estagnar, como veremos no último capítulo.

E aí venho me perguntando: se nos posicionarmos sem nos implicar enquanto sujeitos agentes, podemos apostar de fato em transformações? Será mesmo que nos silenciarmos diante de falas conservadoras, ou da reprodução de opressão e práticas de violências simbólicas – apostando que as coisas tendem a se resolver por si – é possível? Quando vejo uma criança usando um termo pejorativo que convoque a sexualidade de outra, devo deixar que a parte subjugada se defenda por si, sem garantir que essa se empodere e construa uma noção de si e de respeito para com a diferença? E uma pessoa adulta? Como esperar um processo de desconstrução e desnaturalização sem uma estratégia específica para sensibilização que caminhe em direção do respeito à diferença de fato?

3.4 Experimentações de poder – quem defende a criança viada?

Como lidar com as ofensas ligadas aos gêneros e às sexualidades? Quando uma criança chama outra de viado, ou de mulherzinha, o que nós devemos fazer? Essas questões parecem ainda muito timidamente na escola. Parece ser naturalizado que não se deve “xingar” o colega de viado ou mulherzinha, ao invés de problematizar o que chamamos de xingamento. Muitas vezes, perde-se a possibilidade de desconstrução dessas naturalizações por falta de uma reflexão crítica sobre que nós, pessoas adultas, pensamos sobre essas situações, sobre ser viado, mulherzinha e sobre como isso pode se transformar em ofensa.

Em uma determinada situação, uma mãe solicitou a intervenção da escola, pois seu filho – que chamaremos de Luca – chegou em casa se dizendo gay, e que teria descoberto isso porque o colega – que chamaremos de Bruno – do mesmo grupo, teria dito isso a ele. A mãe não estava preocupada se o filho era gay ou não, mas se dizia aflita em como isso estava sendo tratado pela escola, pois ela não queria que o filho entendesse que ser gay é algo ruim. Como o fato com a criança agressora já era recorrente, o caso foi encaminhado ao SOE. Ficou decidido que a mãe de Bruno seria convidada para uma conversa sobre como criar estratégias e compreender por que a criança estava investigando essa temática junto aos demais colegas. A reunião ocorreu e, ao detalhar a queixa da mãe de Luca sobre Bruno, imediatamente a mãe de Bruno reagiu com preocupação e se mostrou bastante incomodada com o fato do filho estar usando da homossexualidade para ofender o outro, já que, em suas palavras, “Bruno convive com casais gays desde muito cedo, inclusive seu padrinho é gay e ele foi ao seu casamento, e nunca havia feito comentários homofóbicos e que a família não concorda com esse posicionamento e pensa de outra forma”. A orientadora cortou a conversa da seguinte forma:

“Bom, o que está em jogo aqui não é o discurso, pois o discurso está no mundo e as crianças vão repetir. Aqui eu quero pensar como Bruno usa de poder para construir suas relações...”. De fato, tratávamos de uma criança que exerce seu poder sobre as outras, e que isso precisaria ser cuidado. Mas isso exclui o discurso homofóbico em detrimento do cuidado sobre poder? Por quê? E mais: por que ele elege a questão da homossexualidade para exercer esse poder com tanta recorrência?

Com a intervenção da orientadora, a conversa foi completamente esvaziada de sua potência política e o que poderia gerar um rico debate e reflexão sobre práticas anti-normativas se perdeu na reunião. Com a minimização do discurso da criança, outras questões que poderiam ter vindo à tona foram abafadas com o desvio da conversa. Com isso, devo me perguntar se se trata de um não conhecimento sobre como lidar nesse caso ou se esse silenciamento é de fato estratégico. Junqueira, em sua reflexão, diz:

Estados de negação, estratégias discursivas e táticas persuasivas, tais como as aqui analisadas, se enredam, reverberam antigas enunciações (inclusive de cunho religioso) e desencadeiam inúmeros efeitos. Mesmo que retórica, uma resposta não expressa apenas um posicionamento de alguém diante de uma “questão”, mas também pode passar a situá-lo perante essa mesma questão. E isso, evidentemente, tende a incidir nos modos de ver e de agir de outrem, especialmente se a resposta provém de sujeitos em posições dominantes no interior de espaços em que posturas consideradas polêmicas por parte de subalternos não sejam bem-vindas e costumam comportar perdas significativas de capital social e político. (JUNQUEIRA, 2009, p.185)

Se o construtivismo – enquanto método que aposta na construção do saber dxs sujeitos a partir de suas próprias vivências e da troca com outras vivências – não exercitar a desconstrução hegemônica e a desnaturalização das identidades – para problematizar a reiteração contínua de práticas normativas e preferir eleger prioridades em grau de importância, ao invés de pensar em atravessamentos e horizontalidades – não estaria na hora de assumir as limitações dessa metodologia enquanto submissa ao sistema mercadológico pautado ainda em fortes resquícios moralistas?

No I Colóquio de Internacional de Alfabetização, realizado em junho de 2015, em Salvador, Bahia, a conferencista convidada foi Emília Ferreiro, uma das maiores referências teóricas da alfabetização na América latina. Uma mulher desafiadora, que mudou os rumos da alfabetização. É a partir dela que o construtivismo fala no Brasil, é a partir dela que a instituição aqui analisada pauta todo seu regimento e seu currículo oficial e oculto. É através dela que a instituição encontra brechas para burlar os sistemas educacionais falidos e se reinventar. E foi através dela que essa escola ganhou o mercado educacional e hoje é uma das

mais procuradas pela elite soteropolitana. Todas as professoras foram convocadas a sair de suas salas, numa quinta-feira, para ouvir Emília Ferreiro falar. E ela nos disse em palestra: “Não vamos superar os equívocos educativos que arrastamos há várias décadas; seguimos atrasados e isso não tem a ver somente com tecnologia, creio que a alfabetização acabou enquanto filosofia”. Emília nos chamou a atenção sobre a estagnação de uma filosofia construtivista que se propõe a modificar um modo de pensar a linguagem e a escrita, um sistema de construção de saber, mas que por hora parece estar rendido a um outro sistema: o monetário. Se uma escola construtivista é o que temos de mais avançado em respeito às diferenças, e ela se posiciona com o “não-posicionamento”, devemos pensar então em um modelo emancipatório metodológico de desconstrutivismo e/ou avançarmos nos debates sobre desescolarização?

Se a escola que pensa a partir da diferença e se respalda pelos estudos psicanalíticos ciscentrados⁶, podemos reconhecer que justamente o que a faz enquanto diferente das outras escolas tidas como tradicionais, num jogo paradoxal, é também o que a faz reiterar normatividades excludentes e pouco atualizadas sobre o que estamos construindo acerca de questões de gênero e sexualidade na atualidade? Podemos reconhecer que a psicanálise é um conjunto de saberes localizado a partir de um olhar ciscentrado e que, a partir disso, a reprodução de práticas cissexistas são naturalizadas em suas análises e escutas? Eis algumas questões que enfrentaremos a seguir.

⁶ Para conhecer críticas a essas correntes da psicanálise cisheteronormativa, ler dossiê da revista *Periódicus* disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/issue/view/1278>

4 DERRUBANDO OS MUROS DA ESCOLA - CONCLUSÕES ABRE(VIADAS) SOBRE A INFÂNCIA, A ESCOLA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

DESFAZENDO GÊNERO

Menino eu, menino de nós, meninos felizes

Quisera o mundo ter

Crianças brincantes

Meninos que já não somos mais

Quão meninas, éramos todos nós

No peito, no braço

No afago de mãe, de pai

Sou a bruxa, não sou menina

Sou menino, se quiser, sou princesa também

*Crianças nas ruas, crianças nas vilas,
crianças no mundo*

Bem no fundo de onde quiser

(Marcus Santos, Banda Muriquins)

Neste capítulo, meu esforço será o de dissertar sobre algo que tem me inquietado durante esses anos na escola analisada. Depois de presenciar muitas reuniões entre famílias e a escola, de discutir com as coordenações e psicólogas sobre as intervenções com crianças, posso finalmente tentar responder a questão que trago como problemática neste trabalho: por que uma escola que avança em tantas questões políticas e de marcadores sociais – se propondo a pensar a partir da diferença – avança tão timidamente nas questões de gênero e sexualidade? Não seria prudente determinar uma causa para tantos efeitos. A problemática é complexa e os caminhos têm muitas nuances. Principalmente porque analiso e disserto sobre um espaço escolar diferenciado em suas perspectivas, nas quais os seus principais pilares estão pautados nas diferenças, e digo isso com muita tranquilidade. Apontar os avanços de

qualquer instituição é fácil, mas é muito difícil conseguir apontar os limites, principalmente se ela se mostrar – de forma geral – aliada com a perspectiva que esperamos de uma escola que se propõe a trabalhar com educação e diferença.

Muitas situações colaboram com a construção de um ambiente não favorável às dissidências de gênero e sexualidade. Ainda mais em tempos políticos com os quais nos deparamos diariamente. O retorno agressivo da onda conservadora no país impacta também o mercado. Se, por um lado, há quem consuma produtos e ideias que rompam com as naturalizações, por outro há um público muito à vontade com o momento político e até encorajado para reivindicar existências que tensionem as naturalizações. Onde fica uma escola privada no percurso dessa negociação, entre seus marcos filosóficos, o currículo oficial e o mercado?

4.1 - Prateleira de supermercado

Sabemos da rede de interligação na comunidade escolar. Direção, coordenação, orientação, funcionárixs, estudantes e famílias. Gostaria de acrescentar aqui o mercado. No caso da escola privada, precisamos considerar, nessa teia de interligações, o mercado. É preciso pensar que quando se adere – ou não – a um discurso, dentro de uma instituição de educação privada, muita coisa está em jogo. O posicionamento político, moral e ético de uma escola são sempre postos em questão por famílias-clientes e – com certa frequência – precisamos – dentro da escola – negociar o desejo das famílias com as demandas da escola, numa tentativa de que a criança envolvida permaneça conosco. Isso acontece nas muitas situações. Normalmente, quando os interesses particulares de alguma família se opõem aos interesses coletivos da escola, seja por qual motivo for, estamos colocando em xeque a confiança das famílias no trabalho da escola.

Obviamente, quando a escola não está certa, confiante, do que está fazendo, é esperado que famílias questionem. E as famílias estão no direito de contestar alguma intervenção didática/pedagógica. Nessa escola, posso seguramente dizer que somente quando o assunto se refere às questões de diversidade de gênero e sexualidade percebo que a instituição não está segura de suas convicções. Isso fica evidente quando a escola é contestada sobre alguma situação referente à temática, como ficou explícito na roda de conversa entre famílias e escola sobre sexualidade e em diversas situações narradas e analisadas nesta dissertação.

Dessa forma, sem dúvidas, a relação mercado *versus* escola *versus* currículo é um dos fatos que preciso colocar aqui como relevante na reflexão sobre os avanços tímidos e na pouca reflexão da instituição sobre as questões de gênero e sexualidade. Em especial nessa instituição, que passa por um período de perda crescente de crianças matriculadas e – ano após ano – marca sua preocupação com isso. A redução do número de alunxs matriculadxs pode ser analisada por diversos viéses. Um deles é o momento de crise econômica do país, porém, ele sozinho não dá conta de responder a perda de alunxs.

Posso analisar como sintomático que a escola venha fazendo concessões a respeito de seus marcadores filosóficos, em detrimento da satisfação de sua clientela, como, por exemplo, a adesão das aulas de inglês em séries iniciais da educação infantil, que sempre foi um debate forte na escola, com argumentação contra a implementação dessas aulas. De uns anos pra cá, devido à pressão do mercado, as aulas nesses grupos chegam como parte do currículo da escola. A sensação é de que a escola anda agradando pouco a quem aposta nas perspectivas iniciais da escola, e menos ainda em quem busca uma educação tradicional. Essa tensão é constante entre as professoras que, com frequência, trazem para o diálogo a perspectiva de que a escola parece estar perdida filosoficamente. Nem garante os seus marcadores iniciais de 30 anos, nem se posiciona completamente enquanto uma escola tradicional.

4.2 - Transposição didática – o olhar colonizado

Escutei muitas vezes, da equipe pedagógica, o termo “transposição didática”, principalmente durante situações em que tentei perfurar as barreiras e desafiar a instituição a pensar nas questões de gênero e sexualidade. Ou seja, o termo apareceu quando eu trouxe para a sala de aula, de uma forma mais assertiva, algumas questões que faziam referência direta às questões de gênero como, por exemplo, no dia 8 de março, quando construí, junto com o grupo, uma atividade para pensarmos a importância política desse dia e logo fui questionada sobre os cuidados com a transposição didática.

Para Verret, didática “é a transmissão de um saber adquirido. Transmissão dos que sabem para os que ainda não sabem. Daqueles que aprenderam para aqueles que aprendem” (1975, p.139). Diversos outrxs autorxs aplicaram esse conceito para diversas áreas do saber. Basicamente, trata-se da transformação da transmissão de conhecimento. Isso explicaria diversas falas sobre adequação e o mecanismo de hierarquização do saber. Na educação, essa é uma técnica muito usada para garantir a seleção do material didático para cada série.

A questão sempre apareceu da seguinte forma: fui procurada pela equipe pedagógica da escola, logo após alguma intervenção minha sobre questões de gênero com as crianças, e ouvi que “precisamos ter um cuidado com a transposição didática”. É preciso garantir que seja oferecido às crianças o que elas podem absorver, elaborar e produzir. Como se em todas as outras questões com as quais eu trabalho cotidianamente em sala de aula eu tivesse garantido esse cuidado e, justamente, na área em que estou especializada a trabalhar, sou questionada sobre “os cuidados” que estou ou não tendo quanto a tal transposição didática. Aí pergunto: qual é o medo?

Planejei e encaminhei a atividade do dia 8 do março sem orientação de coordenação. Em nenhum momento a coordenação me sugeriu pensar em algo para esse dia. Burlei, mais uma vez, a convenção institucional de passar pela coordenação para aprovação e assumi os riscos. Os frutos foram as crianças, durante todo o ano letivo, fazendo referência à luta feminista e reivindicando direitos iguais para as meninas da escola. Os meninos puderam pensar sobre isso e trouxeram colaborações interessantes sobre a importância de pensarmos coletivamente em todos e todas. E sempre que eu me refiro ao grupo como *ELES* e *TODOS*, me corrigem dizendo que a maioria da sala é de meninas, então eu preciso falar *ELAS* e *TODAS*.

Até ali, nunca alguma pessoa da equipe havia demonstrado preocupação com relação a isso e em nenhuma outra atividade fui questionada sobre isso. Muito tranquilamente descrevi o caminho que percorri com as crianças, e refleti porque eu sentia que o meu trabalho estava sob o olhar de desconfiança quando eu tratava disso. Ficava nítido para mim que havia uma preocupação da escola com a resposta que eventualmente teriam que dar às famílias caso viessem questionar a legitimidade da atividade, ou uma suposta “doutrinação de gênero”. O medo não era por discordar da relevância do assunto. Entendi que aquele medo perpassava pelo fato de a escola não estar preparada para enfrentar aquele diálogo com nenhuma família, o que a deixava em vulnerabilidade diante de seu público.

Minha questão aqui não é deslegitimar a prática da transposição pedagógica, muito menos minimizar a importância com o cuidado referente a isso. Não, inclusive faço muito uso dela quando estou em sala de aula, em palestras e em espaços de compartilhamento de saber, para tornar mais acessível o que trago – seja enquanto estudo de gênero e sexualidade, Candomblé, maternidade ou qualquer outra área de conhecimento em que eu possa contribuir com meu saber. Trago isso inclusive na escolha da minha metodologia deste trabalho – autoetnográfico – na narrativa sobre a tentativa de minha vivência enquanto educadora

contribuir – de forma acessível – para as reflexões sobre o que venho elaborando e praticando em sala de aula e fora dela.

Vamos então concordar que, quando fazemos essa transposição pedagógica, fazemos a partir de nosso olhar – contaminado moralmente, construído eticamente a partir de lugares específicos, e que nem sempre dão conta da dimensão necessária. Isso não deve ser ignorado quando usamos a necessidade de transposição didática como justificativa de silenciamento sobre determinado assunto. Afinal, existem assuntos não possíveis para fazer uma transposição didática? Até onde se tem controle sobre isso? Qual é a autonomia que uma professora de educação infantil tem de praticar a transposição didática em uma sala de aula? Quem decide com ela e quais são os marcadores do processo de eleição disso? A partir de quais parâmetros estabelecemos o que é possível fazer através da transposição didática e como isso é feito?

É importante lembrar que essa seleção – da transposição pedagógica – se dá a partir de olhares centrados. Isso não deve ser ignorado em momento algum. Ao eleger a priorização e adequação dos assuntos dessa transposição didática, um olhar hétero/ciscentrado, embranquecido, capitalizado, ocidentalizado, normalizado, seleciona e constitui a chamada transposição didática. A importância de situarmo-nos enquanto educadorxs sobre nosso olhar centrado é para que façamos o esforço crítico na nossa construção pedagógica. Se conseguirmos ter dimensão desse olhar/vivência colonizado – centrado numa perspectiva hegemônica, naturalizada, sobre diversos marcadores de diferença – conseguiremos avançar. A escola precisa encarar esse desafio para que consiga acompanhar de fato as demandas do mundo real e deixar de lado a triste e cansativa história de que a educação está sempre atrás dos avanços sociais, mas, principalmente, deixar de ser protagonista de tantas histórias de horror para com as subjetividades violentadas durante todo percurso escolar de tantas pessoas. A escola não dará conta de tudo. Sabemos. Mas se não der conta de possibilidades diversas de existência, então deixará de ter uma função, pois desde que nos conectamos a redes, a escola vem compartilhando sua possibilidade e função de transmissão e formação de conhecimento ‘formal’ e curricular, com as novas mídias. A escola precisa se reinventar, para que faça sentido.

Precisamos entender como lidar com a diversidade de corpos e subjetividades, para conseguirmos de fato pensar em uma educação para a diferença. Precisamos que as crianças acessem novos discursos para que o corpo gordo deixe de ser adoecido, para que as brincadeiras possam ser experimentadas sem aparatos de gênero, para que a pedagogia sirva

para garantir que as diversidades transitem com tranquilidade e segurança – pelos corredores, pelos banheiros, pela vida – de forma fortalecida, para que as existências dissidentes possam lidar cotidianamente – de forma resistente – com as concepções naturalizadas que tentam lhes patologizar, criminalizar e/ou desumanizar.

4.3 - Psicanálise a desserviço da diversidade – a história de um menino

Muitas vezes, durante as reuniões entre coordenação, direção e professoras, ficou posto, pelas pessoas que estão à frente do projeto pedagógico, sua filiação a determinado campo psicanalítico, e a compreensão de que ali se trabalha com a complexidade dos processos subjetivos, associados ao processo de aquisição dos saberes. Dito isso – e para além disso – as formações das pessoas coordenadoras e orientadoras de SOE é quase sempre ligada à psicanálise. Apesar de – oficialmente – não se comprometerem com Freud, as intervenções com as famílias – feitas pelas coordenadoras e orientadora que cuidam do grupo que trabalho – vão de acordo com a noção de formação subjetiva a partir de uma leitura edipiana, pensando na estrutura familiar. Logo a seguir demonstrarei isso através de um dos exemplos significativos que tenho registrado em meu caderno de campo.

Quando, em conversa informal, questiono sobre a filiação da escola à determinada corrente da psicanálise – para me aproximar da perspectiva – escuto coisas diferentes das pessoas da equipe pedagógica. Algumas delas negam a filiação direta à perspectiva freudiana, dizem que “há leituras mais ‘recentes’ e ‘contemporâneas’ usadas na formação de professoras da escola”. Outras assumem categoricamente uma perspectiva mais freudiana, afirmando que “em tempos iniciais, a escola trabalhava com seus textos e validava esses saberes como essenciais na formação da equipe pedagógica”.

Na verdade, não é intenção deste trabalho invalidar nenhuma perspectiva psicanalítica. Mas sim problematizar como ela vem sendo aplicada cotidiana e sistematicamente nos marcos escolares desta escola. Quando eu digo problematizar, eu não digo que pretendo jogar fora todo o esforço intelectual dessas referências. É impensável negar todo arcabouço teórico revolucionário que Freud nos ofereceu. É impensável descontextualizar a importância sociológica e cultural de sua produção para a história ocidental. O meu esforço aqui é reforçar a importância desses saberes na construção dessa escola que é tão diferenciada, porém, dissertar sobre como, ao mesmo tempo, a filiação à psicanálise freudiana é o que marca os

avanços da escola com relação à perspectiva das diferenças e, paradoxalmente, paralisa os possíveis avanços em relação às questões de gênero e sexualidade.

Durante todo o percurso que tracei aqui, reforcei a importância do trabalho da escola em pensar o processo de aprendizagem vinculado aos processos subjetivos das crianças. A escola se mostra cuidadosa em analisar toda a estrutura familiar das crianças com o intuito de compreender as condições de aprendizagem que elas vêm estabelecendo com o saber. É inegável a importância desse esforço – que está ligado à concepção da escola filiada aos estudos e práticas psicanalíticas. Porém, é inegável também a minha percepção de que a mesma escola desconsidera as questões de gênero enquanto fundantes dos processos de aprendizagem. E – mais perigoso do que isso – a forma como vem fazendo intervenções a partir – sim – de uma perspectiva freudiana no âmbito da relação familiar e impactando fortemente – de forma questionável – na forma de lidar com as questões de gênero e sexualidade em casos de crianças com narrativas gênero-dissidentes.

Não exatamente Freud deve aqui ser questionado, pois isso já foi feito em diversas áreas, de forma contundente e exaustiva por feministas (BUTLER, 2003), por estudos a partir de uma perspectiva negra (FANON, 2008) e, mais recentemente, por teóricas transfeministas (BAGLAGI, 2016). O fato de Freud ter sido um homem cis branco eurocentrado, que pensou toda sua teoria dentro de um contexto temporal, não pode ser desconsiderado quando nos apropriamos dele. O que precisa ser problematizado é como utilizamos sua produção teórica – em tempos nossos e em espaços outros. Para época em que viveu e produziu a sua teoria psicanalítica, Freud revolucionou toda uma estrutura intelectual, contribuindo para concepções muito caras relativas ao processo de subjetivação, e não é intenção deste trabalho minimizar os impactos de seu esforço teórico.

Para ilustrar a intervenção da escola, trago um caso acontecido no final do ano de 2014 e que, não surpreendentemente, reverbera ainda hoje na escola. No ano de 2014, a criança, que chamarei de Gabriel, era meu alunx, tinha 7 anos, era feliz, muito intelectualizada, estava sempre lendo e procurando compreender os significados das coisas. Corporalmente muito disponível, estava sempre correndo suado na escola. Gabriel estava à frente do grupo quanto às aquisições de leitura e escrita. Lia com fluência quando o grupo ainda estava fazendo conquistas anteriores a essa etapa. Dócil, curioso, chamava a atenção pela forma madura como resolvia os conflitos. Gabriel morava com sua família nuclear heterossexual. A mãe e o pai de Gabriel são muito presentes na escola e o irmão menor também estuda na instituição.

A brincadeira preferida de Gabriel, naquele ano, era no parque de areia. Principalmente, confeccionando comidas de areia. Era nítido que Gabriel preferia a companhia das meninas, que disputavam sua atenção, já que ele era solícito, cuidadoso e estava sempre disposto às propostas de brincadeiras delas. Tinha algumas preferências de amizades masculinas e isso sempre acontecia com os meninos que se aproximavam de seu perfil. Os meninos mais corporais – que investigavam a força física e disputavam bola e corrida – eram evitados por Gabriel. Não só pelas preferências, mas principalmente porque, constantemente, essas crianças marcavam suas preferências pelas meninas de forma invasiva – que o colocavam em um lugar de desconforto – pondo em questão sua sexualidade.

Precisei algumas vezes intervir para garantir que Gabriel estivesse seguro. Minhas intervenções eram sempre no sentido de que as pessoas são diferentes entre si e que as diferenças precisam ser respeitadas. Quando eles chegavam ao ponto de investigar a sexualidade de Miguel e sugerir que ele, possivelmente, quisesse namorar outros meninos, ou quando seu gênero era posto à prova, eu precisava ser mais assertiva, desmistificando as homossexualidades e desnaturalizando outras possibilidades. Fizemos muitas rodas de conversa sobre isso. E sempre defendi o direito de Miguel continuar trazendo os seus brinquedos lidos como “de menina” para a sala de aula. Assim como escolher seu repertório musical, também lido pela maioria dos meninos daquele grupo como “de menina”. No final do ano, quando já havia encerrado o ano letivo e estávamos concluindo os atendimentos com as famílias, sua mãe solicitou uma reunião comigo e com o SOE. Eu e a psicóloga recebemos essa mãe, que desejava dividir conosco suas angústias sobre as preferências de Gabriel. Ela estava sem saber como agir, pois se sentia encurralada entre garantir as preferências do filho e os questionamentos do pai sobre elas.

A mãe disse que o pai estava desconfortável e preocupado com a socialização de Gabriel com as meninas e com o pouco interesse dele pelos comportamentos dos meninos. Outra preocupação dela era o impasse que estava estabelecido entre eles. Ela autorizava que o filho trouxesse seus bichos de pelúcia e o pai achava que isso reforçava o lugar dele diante dos meninos. A mãe pedia nossa ajuda, sobre o que achávamos que devia ser feito com relação a isso. Nesse momento, a psicóloga entrou imediatamente no diálogo e eu esperei que ela falasse. Me surpreendi – pela primeira vez – com a fala dela. Já havíamos feito algumas reuniões juntas e nunca havia acontecido dela ser tão determinista e usar tão explicitamente o seu saber psicanalítico de forma a contrariar tudo que eu pensava sobre uma situação como aquela. A orientadora sugeriu que a mãe deixasse o pai entrar mais nessa situação e que ela

precisava autorizar ele a fazer esse corte, que ela concordava que trazer esses brinquedos deixavam ele “exposto diante de outras crianças”, justificando que ele evitava os meninos pois, na verdade, estava “evitando os desafios que eles propunham”, já que ele era uma criança que “não se sentia seguro diante de novos desafios”. E que isso tinha muita relação com a forma como a mãe tentava controlar tudo. Reforçou que ele precisava mesmo estar mais com os meninos e que seria importante para ele encontrar sua identificação com o masculino.

A orientadora deixou nítido que a identificação do menino com o feminino tinha relação com a identificação do menino com a mãe, e que o pai não havia encontrado espaço nessa relação e não conseguiu fazer o corte disso. No final da reunião, a mãe saiu convencida de sua parcela de culpa nesse processo todo e que deveria então sair de cena e autorizar que o pai agisse conforme acredita ser melhor. Ela assumiu o compromisso de que Gabriel não mais traria bichos de pelúcia e que o incentivaria a acessar “o mundo masculino”. Fiquei perplexa. O saber psicanalítico tem um lugar muito garantido naquele espaço, não só entre a equipe pedagógica como para família que elege aquela escola pela concepção que ela traz. E não só ali – como de forma geral – a psicanálise – que já foi historicamente contestada – atualmente tem um espaço – inclusive de mercado – quase incontestável, e as pessoas que trazem a narrativa psicanalista como proposta de saber estão respaldadas pelas chamadas “ciências psi”. Obviamente que há muitas formas de se relacionar com esses saberes, de aplicar e reproduzi-los. Obviamente que nem todo psicanalista se apropria dessa forma desses saberes e que nem toda filiação à psicanálise ocorre dessa forma. Há muitas psicanálises. A psicanálise, assim como outras correntes teóricas, não deve ser lida enquanto um bloco homogêneo de percepções.

Essa foi a primeira vez em que me deparei com essa perspectiva da escola. Da escola? Foi uma orientadora que disse isso. Será que outras pessoas da equipe pedagógica fariam a mesma intervenção? Não sei. Mas sei que quando fazemos uma intervenção, não somos só nós enquanto sujeitos que as tomamos – é a instituição junto conosco. E as consequências dessa conversa acompanham essa criança de forma irreparável. Nos anos seguintes, eu vi Gabriel somente nos corredores, no horário de parque, e percebi que – apesar de estar sem brinquedos trazidos de casa – continuava a transitar com tranquilidade entre as meninas. Hoje (2017), ele está com nove anos, cursando o 4º ano do fundamental II, e a menos de um ano foi diagnosticado com vitiligo emocional. Em uma breve busca sobre o assunto num site

acadêmico, encontrei diversos artigos que discorrem sobre a associação do sofrimento subjetivo e a manifestação do vitiligo. No primeiro clique encontrei a seguinte referência:

Qualquer doença crônica produz nos seres humanos uma vivência negativa propiciada pela expectativa de sofrimento. O vitiligo é um desafio à autoestima. Além de uma orientação científica adequada, o paciente de vitiligo carece de conforto emocional. A resposta e a adesão ao tratamento e até mesmo a resiliência diante de eventuais falhas terapêuticas dependem da boa relação médico-paciente. Numa época em que dispomos de respeitável terapêutica, torna-se indispensável que o dermatologista se mostre apto a avaliar seu paciente holisticamente. (NOGUEIRA; ZANCANARO; AZAMBUJA, 2009)

Posso afirmar aqui que a doença de Gabriel se manifesta em decorrência de como as coisas ficaram em sua casa depois daquela conversa? Não. Posso afirmar que a manifestação da doença tem associação imediata com a construção de sua identidade? Não. Posso garantir que se a escola tivesse se posicionado de outra forma diante daquela mãe e tivesse acolhido e fortalecido a família sobre a forma como a criança se colocava no mundo diante o binarismo de gênero, a doença não teria se manifestado? Não. Porém, não posso desconsiderar essas reflexões ao analisar as intervenções da escola com uma criança que traz uma narrativa e uma vivência que transgride as normativas de gênero. O fato é que muitos dados me fazem questionar sobre os impactos de uma intervenção dessa nas famílias. Além do vitiligo, quais outros desdobramentos houveram na vida dessa criança depois de 2014?

No ano de 2017, uma reunião foi solicitada, com a professora de Gabriel, por um grupo de famílias que queriam algum programa, por parte da escola, sobre prevenção ao *bullying*, pois Gabriel começou a levar para casa a informação de que era excluído pelos meninos e que, por isso, não estava entre eles. Essas famílias sugeriram que a escola estava sendo omissa diante de situações de exclusão de Gabriel. E elas se preocupavam em como criar estratégias para mudar essa situação. Podemos imaginar por que Gabriel disse isso? Podemos. Lógico. Quantos questionamentos sobre a sua socialização com os meninos estavam acontecendo sistematicamente naquela casa, respaldados pelo discurso da escola? Como se livrar dessa condição de cobrança da família, cobrança social, e pouco acolhimento da escola? Gabriel resolveu do jeito dele. Inteligente que é, entendeu logo que acionar o discurso da exclusão lhe garantia um lugar mais confortável de sobrevivência subjetiva. Gabriel não estava mentindo. Gabriel também sabe que tem suas linhas de fuga e é isso que muitas vezes garante a sobrevivência física e subjetiva das pessoas que estão constantemente tendo que justificar as suas existências.

Não posso garantir – mas tenho o dever, enquanto cuidadora das infâncias, de supor – o quão desgastante seja para uma criança compreender-se sujeito central de um embate cotidiano entre a mãe e o pai, sobre algo que está para além da concepção de educação – pois trata-se de ser, existir – e escapa de qualquer tentativa de adequação. Seria irresponsável imaginar que essa tensão e disputa entre eles não impactaria a subjetividade de Gabriel. Seria irresponsável também desconsiderar que, ao colocar as coisas do jeito que foram postas na reunião citada acima, a mãe – como sempre – foi colocada como pivô não só da turbulência da relação com o marido como culpada pelas “não adequações de gênero” do filho.

A escola, durante a reunião com as famílias, reafirmou o seu compromisso com as diferenças e acalmou as animosidades explicando todos os seus procedimentos diante das situações de experimentações de poder, natural às crianças dessa idade. De cá fico pensando se a escola tem a real dimensão de todo o percurso da vivência de Gabriel na escola, se tem total ciência do que foi dito àquela mãe e se realmente bate o martelo com relação a isso, do modo como foi exposto. E algo mais delicado ainda: será que a escola consegue se perceber enquanto espaço de violências simbólicas com as existências que contrariam a ordem hegemônica?

Me parece muito nítido que a escola analisada tem uma real preocupação com o discurso da diferença, e pauta sua construção sob uma perspectiva que pretende não só acionar o discurso como praticar o exercício de educar para as diferenças. Porém, parece não conseguir analisar suas práticas e olhares enquanto centrados em marcadores de igualdade. E eu atribuo isso ao fato de que não vejo – enquanto parte da equipe pedagógica – acontecer na escola um exercício de compreensão de local de produção de saber. Não percebo na escola o esforço crítico de analisar como nosso olhar colonizador pauta essas diferenças que ela entende que defende. E é a partir daí que percebo a limitação dessa psicanálise no que diz respeito às questões de gênero no âmbito escolar – no qual essas questões estão postas a todo o momento.

Não é possível pensar que a psicanálise não tem limitações e é um conjunto de verdades incontestáveis. Podemos, por exemplo, compreender que a ela é construída a partir de um olhar cis/heteronormativo. Segundo Pedro Ambra (2016), em seu texto *A psicanálise é cisheteronormativa?*, por mais subversivo que seja o lugar em que psicanálise se coloca, ela “está tão submetida às regras dos jogos políticos e de poder quanto qualquer outro discurso, produzindo necessariamente normas que lhe são próprias” e continua:

O resultado de tal postura frente a outros saberes e a fenômenos sociais por vezes acaba por concluir que a psicanálise seria o único saber suficientemente subversivo a se contrapor a uma sociedade alienada. Assim, de maneira discreta e insidiosa, instala-se um discurso aparentemente crítico, mas cuja visada é simplesmente submeter todos os fenômenos ao crivo e à terminologia psicanalítica. Travestida de subversão, a estratégia de implantação da norma psicanalítica parece ser se instaurar sem se assumir como tal. (AMBRA, 2016, p.10)

Uma das maiores contribuições do movimento teórico/ativista transfeminista para os estudos de gênero consiste em seu esforço crítico de descentralizar e desnaturalizar as vivências cisgêneras e deslocá-las de seu lugar de poder naturalizado. Essa contribuição nos faz pensar criticamente sobre como todas as estruturas institucionais – ou não – são construídas a partir de vivências cisgêneras e olhares e percepções ciscentradas. Os desdobramentos disso no campo simbólico e material – além da patologização e ininteligibilidade de toda vivência trans* - constroem um imaginário social que desumaniza tudo o que o olhar cisgênero não compreende.

Para a teórica e transativista Beatriz Baglari, as normativas estabelecidas a partir das vivências hegemônicas cisgêneras não estão fora do olhar analítico, mas permeadas por condições naturalizadoras. Ela nos chama atenção ao que o movimento transativista nomeia enquanto cisgeneridade compulsória e como ela impacta fortemente nos processos de subjetivação:

Certas formas espontâneas de se lidar com as verdades do gênero produzem efeitos nas formas como os sujeitos se constituem e como, na teoria e prática, se compreende os processos de subjetivação. As noções acerca de homens e mulheres de verdade são difusas e profundamente ramificadas em todo o tecido social. A espontaneidade do aparecimento dessas verdades do gênero – incluindo aspectos como a normalidade, intencionalidade, eficácia, naturalidade e saúde – se baseiam em marcos de regulação da cisgeneridade compulsória. Tais verdades sobre os gêneros orientam certas práticas espontâneas dos profissionais de saúde mental. Esses marcos de regulação se baseiam tanto pela naturalização da cisgeneridade como pela alocação de transgeneridade enquanto falta de uma coerência segundo esses mesmos marcos. (BAGLAGI, 2014, p.7)

No caso de Gabriel não precisamos e nem estamos aqui falando sobre identidade trans. Podemos falar simplesmente de uma narrativa infantil de gênero dissidente que causa o pânico trans ao olhar cisnormativo. O que nos faz reagir tão fortemente – de forma quase aleatória – às narrativas das crianças que confrontam o binarismo de gênero, é o medo do “desvio”, da não adequação dentro das normativas cisgêneras e do que o olhar cisgênero entende enquanto “sucesso”, “saudável” e “natural”. É esse pânico que vigia as minhas práticas em sala de aula. É o pânico trans e da não heterossexualidade que aterroriza as possibilidades de transgredir as fronteiras de gênero e sexualidade e que se preocupa – de

forma exacerbada – com a forma com que faço a “transposição didática” no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

E se tivermos, entre as crianças com performatividade de gênero dissidente, uma que de fato se identifique como transgênera? Como acessaremos isso se nem conseguimos garantir o direito de uma criança trazer seu brinquedo de casa e transitar com segurança e tranquilidade entre as meninas, sem que isso cause pânico entre a comunidade pedagógica escolar? Por que não temos crianças transgêneras nessa e em tantas outras escolas? Elas de fato não existem ou não podem existir? Sobre essa fiscalização de gênero, Bia Baglagi ainda contribui:

Tanto a visão que explicitamente visa restituir a normalidade quanto aquela que julga criticar a normalidade através de forças reativas se dão através dos mesmos pressupostos que impõem uma falta de racionalidade aos sujeitos trans. Em ambos os casos se prezam por forças de conservação e restituição de um estado originário e prévio, gerando um rebaixamento das possibilidades de existências trans; se tratam, portanto, de forças reativas que não prezam pela criação de novas formas de vida e corporeidades em suas diferenças como afirmações de potência. O poder se apresenta também como “bem-intencionado” (BAGLAGI, 2016, 92)

A história de Gabriel é um dos tantos exemplos de tantas outras crianças, em tantas outras escolas. Sim, sabemos que a vida de Gabriel poderia ser muito pior em outras escolas, com olhar menos cuidadoso à infância – ou não. Arriscaria dizer que, em uma escola não filiada às perspectivas psicanalíticas, muito provavelmente aquela intervenção não existiria e, nesse caso, temos que refletir: qual o menor dano nesse caso? Logicamente não podemos ignorar os limites da escola nessas intervenções em detrimento da família, porém, ignorar nosso comprometimento enquanto educadoras e defensoras da infância, no tocante à construção da identidade dessxs sujeitxs, é tão irresponsável quanto nos deixar guiar pelo pânico pela diferença e todas as possibilidades que ele traz consigo. Acredito que os desdobramentos dessa história seriam outros se a orientadora da escola tivesse convidado o pai para uma conversa para tentar entender e desconstruir os seus medos. Mas a escola só pode fazer isso se tiver muito bem estruturada – em sua concepção – numa reflexão sobre gênero e sexualidade que dialogue com a perspectiva da diferença – de fato.

4.4 - Ponte Salvador – Porto Alegre: caminhos e bifurcações – quando as escolas pensam as diferenças – avanços e lacunas

No início deste trabalho, um dos primeiros esforços foi o de realizar um levantamento bibliográfico para descobrir trabalhos que se aproximam do meu, para ter uma noção do que temos de iniciativas escolares que dialoguem com a perspectiva da diferença e como isso se dá em relação aos debates de gênero e sexualidade. Encontrei muitos trabalhos sobre educação, sobre escola e, principalmente, denúncias contra o sistema educacional em todas as partes do país. Encontrei também muitos trabalhos que analisam experiências de trabalhos referentes à questão de gênero em escolas públicas de ensino médio. Alguns poucos também em escolas públicas no ensino fundamental II e – em número menor ainda – no EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Os trabalhos que encontrei em escolas privadas tinham recorte distante do que eu propunha. A maioria analisava as tensões e a reprodução de discursos opressores em escolas. Em número muito menor, em escolas privadas de educação infantil e – quando esses existem – tratam da naturalização das normativas de gênero na literatura infantil e/ou brincadeiras de crianças que reforçam o binarismo de gênero. Minha intenção era descobrir se existiam trabalhos que analisavam escolas que se aproximam da escola que eu estava investigando e como elas lidavam com as questões de gênero.

A ideia não é exatamente de estabelecer uma comparação nas iniciativas dessas instituições que se propõem a trabalhar com a perspectiva da diferença, e sim apresentá-las de forma a dialogarem sobre proposições acerca das demandas relativas a questões de gênero e sexualidade. Finalmente encontrei um trabalho que apresenta uma escola próxima da perspectiva e das características da escola que analiso. O trabalho é a tese de doutorado de Ana Paula Sefton (2013), *Prática docente e socialização escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade*, na qual ela analisa a escola onde trabalha como professora e coordenadora. O objetivo de sua tese foi o de “identificar e analisar práticas docentes do ensino fundamental de forma a contribuir para o entendimento acerca das estratégias de produção, transmissão e legitimação de disposições culturais voltadas para a equidade de gênero e para as diferenças da sexualidade.” (SEFTON, 2013, p.7)

Apesar de o intuito não ser de um estudo comparativo entre as ações, se faz necessária uma breve comparação estrutural dessas duas escolas para demarcar suas contextualizações geográficas, históricas, culturais e sociológicas, para compreendermos seus

avanços e lacunas sobre as políticas pró-diversidade em seus espaços. Sefton descreve a sua escola como construtivista, inscrita a partir da perspectiva da diferença, porém não faz menção sobre alguma filiação da escola a alguma perspectiva psicanalítica. Seu corpo pedagógico é formado majoritariamente por pessoas pedagogas, diferente da escola que analiso – que tem como equipe pedagógica algumas pedagogas, porém iniciou-se enquanto instituição em um grupo majoritariamente de psicólogas e psicanalistas e hoje tem uma composição bastante mista, sendo que as pessoas que ocupam lugares de decisão são formadas em psicologia. O aspecto que mais assemelha a escola que Sefton analisa com a que analiso é de cunho pedagógico. Porém, é preciso registrar que as diferenças da estrutura física entre as duas escolas ajudam a definir as diferenças pedagógicas e revelam muito sobre as construções e concepções das escolas e corpo pedagógico.

1. A escola de Porto Alegre é muito menor do que a escola de Salvador. Enquanto a escola de Porto Alegre tem sete salas de aula, a de Salvador tem 13. Todas ocupadas em dois turnos por turmas diferentes. A escola analisada em Salvador tem quase o dobro de salas de aula, o que significa o dobro de alunxs e comunidade escolar como um todo. O impacto disso na efetivação de um projeto pedagógico artesanal – como as duas escolas se propõem fazer – é inquestionável. Qualitativamente, trabalhar com 3 crianças é diferente de trabalhar com 6. Há muitas demandas específicas e coletivas para dar conta em uma escola e, quanto maior ela é, mais precisa de cuidados administrativos e o processo de quantificação do cotidiadno escolar fica naturalizado. Logo, as atividades de formação – em número menor de professorxs – se tornam mais possíveis, assim como as iniciativas de diálogo sobre o cotidiano escolar e as questões individuais das crianças – que ganham também um tom prioritário diferente. Enfim, há mais tempo/espço para olhar de perto para as crianças.

2. As duas escolas trabalham com projeto Multidade, que promove o convívio multiseriado entre as crianças, o que é muito favorecedor à perspectiva da diferença, pois provoca o enfrentamento de necessidades e possibilidades de crianças muito diferentes já a partir de sua faixa etária. Com frequência, as crianças maiores reclamam de estar com xs menores, enquanto xs menores se deslumbram com o convívio com xs maiores. As possibilidades de leitura e escrita de crianças do 5º ano são diferentes das possibilidades das crianças de 1º ano. Lidar com essas diferenças é um exercício de lidar com a diferença tanto para a professora quanto para as crianças. Para as questões de gênero, é um projeto muito enriquecedor, já que as ciranças mais velhas têm um nível de assimilação da norma mais garantido – ou mais transgressor – o que propõe uma reflexão nas crianças menores. A estrutura física, descrita

pelo trabalho de Sefton, parece favorecer muito mais ao projeto formal da escola – e mais ainda o projeto Multidade. O contato com a natureza e o espaço físico amplo potencializam as possibilidades de trabalho de uma escola que trabalha com educação artesanal com atravessamentos da perspectiva da diferença. Sefton descreve a estrutura da escola:

A infraestrutura da escola está arquitetada em um casarão de origem alemã, em meio a um bosque de árvores nativas, com 3.660 m² de área verde, tombado pela Prefeitura Municipal. Para quem visita, pode haver um ar aconchegante e bucólico; por vezes parecendo um sítio, devido à própria construção antiga, aos diferentes caminhos do pátio e ao grande espaço externo com árvores centenárias (algumas delas, frutíferas).

O espaço escolar é formado na sua parte interna por: sete salas de aula (utilizadas nos turnos manhã e tarde por turmas distintas), ambientes de artes culinárias, expressão corporal, biblioteca, sala de vídeo e espaço cultural com palco e camarim. A construção principal, por ser tombada como patrimônio histórico, mantém as características originais. Além desse prédio principal, há mais dois ambientes construídos no terreno, que mesclam características originais e construções mais recentes. Na parte externa, há três playgrounds, sendo um voltado ao ensino fundamental, quadra de esportes, campo de futebol gramado, além de alguns recantos, como quiosque, laguinho e horta.

As salas de aula são amplas, têm janelas grandes e piso de madeira ou revestimento. Há carteiras escolares dispostas em grupos, quadro verde, tapete com almofadas no chão (onde acontecem algumas rodas de estudo e de conversa), além de espaço para pendurar mochilas e casacos. Nas paredes, há espaços para pendurar trabalhos e cartazes. Em todas as salas de aula também há um espelho grande, ventilador e aparelho de som, além de uma caixa dos sapatos, para quando ficam descalços, de meia ou pantufa em sala. (SEFTON, 2013, p.52)

3. A escola de Porto Alegre consegue garantir integralmente os banheiros desgenerificados e adota isso enquanto política de gênero.

Em se tratando do ambiente físico escolar, não há banheiros distintos entre meninos e meninas, numa forma de permitir uma autonomia de uso, compartilhamento e respeito ao outro. Os banheiros são pequenos, com um vaso sanitário e uma pia da altura das crianças, e há quatro desses distribuídos pela escola. A porta não tranca na altura dos/as alunos/as, ou seja, eles/as fecham a porta enquanto usam, mas não podem trancá-la, por questões de segurança. (SEFTON, 2013, p.58)

A escola de Salvador garante isso parcialmente. Enquanto a educação infantil tem um banheiro por sala, as crianças da educação fundamental I têm um banheiro compartilhado generificado e outros dois banheiros diferentes, separados por gênero. Não há uma reflexão sistematizada sobre a questão do banheiro. Todas as vezes que conversei com pessoas da equipe pedagógica sobre isso foram de forma informal e todas usaram do argumento da privacidade para justificar a necessidade de um banheiro generificado. No entanto, o mais irônico é que os banheiros de adultxs não são separados por gênero, nem para os adultxs trabalhadorxs da escola, nem para as famílias. Isso não aparece nem enquanto problemática,

nem enquanto reflexão crítica – diferente da escola de Porto Alegre, que a pesquisadora analisa que “embora nesse ambiente escolar o uso do banheiro não seja vigiado pelos/as adultos, as outras disposições que as crianças trazem consigo, podem por vezes conferir à experiência um teor de pudor, vergonha e descoberta”. (SEFTON, 2013, p.44)

A escola de Salvador, além de não se debruçar sobre estudos e propor debates sobre a questão do banheiro – relacionado com a perspectiva da diferença – quando surge o que Sefton chama de “teor de pudor, vergonha e descoberta” (p.124), em referência a socializações entre os gêneros nos banheiros comuns, parece não estar situada com relação a esse tipo de situação. Algumas vezes vi meninos acessarem o banheiro das meninas, em algum tipo de brincadeira e investigação e, da mesma forma, meninas acessando o banheiro dos meninos – e as intervenções das pessoas adultas presentes foram sempre no sentido de moralizar aquelas experiências, associando aquilo ao ‘feio’ e ‘imoral’.

Assim, quando há alguma necessidade estrutural – de reparo do local – a prática é a de fechar um dos banheiros e o caos se estabelece entre as crianças condicionadas aos banheiros generificados. Mais de uma vez presenciei o banheiro feminino fechado por motivos de serviço e as meninas ficaram sem conseguir pensar na possibilidade de usar o banheiro dos meninos. Quero lembrar que estou falando de crianças de 5 a 9 anos. Vamos perpetuar e naturalizar os discursos de que os homens são criaturas selvagens que não dão conta de seus desejos sexuais e que podem a qualquer momento atacar qualquer mulher em qualquer espaço? Ou de fato brigaremos pelo direito de todos e todas dividirem o banheiro de forma a respeitar o corpo dx outrx? O que se perde quando generificamos os banheiros de crianças? Além de reforçarmos o binarismo de gênero, lhes ensinamos e naturalizamos a concepção de que aquele ambiente é espaço possível de violências ao invés de problematizar essa ideia. Se em casa conseguimos lidar com a desgenerificação dos banheiros, por que na escola não conseguimos? Onde estamos falhando?

4. No que se refere ao respeito à construção da identidade de gênero e – em outros aspectos – na preocupação com a representatividade, ambas as escolas garantem aos estudantes o direito do não uso de farda. Ou seja, reconhecem que a forma de se vestir e se colocar no mundo é um exercício importante de expressão corporal e identitária. Porém, não há relatos, no trabalho de Sefton, sobre narrativas de gêneros desafiadoras para a equipe pedagógica daquela escola e a autora não traz esse debate para a sua tese. Na escola que eu analiso, as crianças têm garantida a experimentação com as fantasias para além de gênero. Porém, quando alguma família reage ao uso de alguma fantasia do gênero oposto de sua criança, a escola investe

pouco no debate e aciona – por vezes – discursos do direito à infância irrestrita e outras vezes cede às narrativas binárias e biologizantes relativas ao gênero, como já destaquei neste trabalho. No que diz respeito às representatividades – em diversos marcadores de diferença – ambas as escolas trabalham com material didático artesanal, elaborados ou pela equipe pedagógica ou pelas próprias crianças. Isso é um ganho quanto à representatividade – para além das questões da filosofia construtivista – pois os livros e módulos usados em escolas com a filosofia tradicional que as editoras oferecem, demarcam as representatividades centradas nos projetos de existências hegemônicas – como a família nuclear heterossexual burguesa, cisgênera e branca – e narrativas biologizantes sobre corpo, expressão corporal e identidade, etc. No entanto, o fato das atividades serem elaboradas dessa forma não garante completamente um rompimento com a lógica binária de gênero. Por exemplo, na escola de Salvador vivenciamos a experiência de receber algumas atividades em que a proposta era de separar nomes de meninos e meninas, para trabalhar língua portuguesa com as crianças. Porém, percebo pouca preocupação com a reflexão de gênero, visto que as imagens usadas para ilustrar as crianças da atividade estão dentro do padrão. Meninas de saia e vestido, meninos de bermuda e boné. Uma ‘sutileza’ que colabora com os estereótipos de gênero.

5. O uso dos espaços da escola não é alvo de análise do trabalho de Sefton – para além do banheiro. Na escola em que analiso, a quadra é uma ilustração da falta de cuidado da escola com a paridade de gênero. Durante o parque nunca vemos as meninas ocupando esse espaço. Sempre temos meninos jogando bola – com uma ou duas meninas eventualmente que se arriscam a jogar com eles. Isso não aparece enquanto esforço da escola de refletir e reinventar aquele espaço, para promover políticas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades das meninas e que – dentro das relações de poder – elas possam se beneficiar do espaço. Parece estar bem estabelecido – para toda a comunidade escolar – que a quadra é para/dos meninos de forma naturalizada.

6. A escola de Porto Alegre não menciona a filiação com alguma perspectiva psicanalítica. No entanto, a autora traz o sistemático investimento intelectual da equipe pedagógica sobre sexismo e machismo e sua implicação política sobre esses assuntos, demonstrando um maior esforço crítico e comprometimento com as pautas sobre as diferenças. O Dia da Família acontece na escola gaúcha, assim como na instituição que analiso, porém eles parecem estar mais seguros para defender essa iniciativa enquanto política de inclusão de famílias não-heterossexuais – deixando explícito seu posicionamento. Na escola em que trabalho, apesar da existência do dia – e de defenderem a não comemoração parcial do dia dos pais e mães na

escola – os argumentos planam sob o argumento da diferença de forma genérica – o que sabemos que é legítimo, porém, essa demanda, dentro daquela instituição, partiu de uma família gay ou lésbica que reivindicou a reflexão na escola e exigiu uma postura mais inclusiva às famílias LGB. No entanto, ao defenderem o posicionamento institucional diante de outras famílias, a palavra LGBT – ou termos genéricos – não é citada.

7. O fato da escola de Porto Alegre não se colocar enquanto filiada à psicanálise parece tornar os debates sobre as questões das diferenças mais politizados do que pautados em uma ciência psi. Isso não quer dizer que ela ignore esses saberes. Diferente da escola de Salvador, que parece ter um comprometimento maior com a psicanálise e faz pouco investimento nos estudos culturais – apesar de dizer que um dos principais pilares da perspectiva da escola é trabalhar com as crianças considerando a cultura.

Enfim, as escolas, apesar de terem muitos pontos em comum, em suas perspectivas pedagógicas – em determinados momentos – parecem ir e voltar nas negociações com as reflexões de gênero. Fica nítido que há um debate sistematizado de fato sendo construído no espaço estudado por Sefton e que isso ainda ocorre de forma micro e aleatória na escola de Salvador. Por isso, também, as iniciativas ainda são tímidas, os convites de reuniões ainda são endereçados aos pais e não às famílias e – enquanto estudiosa de gênero ligada à educação – percebo poucos esforços críticos coletivos sobre essas questões – aparentemente pequenas – mas que marcam uma posição política. Ainda contamos nessa instituição com a imprevisibilidade frente às reações das famílias – sem preparação teórica, de estudos que se dedicam a compreender e criar estratégias para enfrentar os desafios de gênero que aparecem cotidianamente na escola. Ainda fica a critério da empatia dxs professorxs – ou não - pela luta feminista e LGBT - posicionamentos contingenciais e não como posicionamento institucional firmado. A impressão que eu tenho – enquanto professora – é que a equipe pedagógica da escola compreende que há uma demanda e trata dela ainda dentro do senso comum, de quem sabe que há coisas a serem feitas, porém não sabe como e quando começar – as famílias estão prontas para esse enfrentamento?

Percebo que, entre as prioridades da escola, gênero e sexualidade estão no último lugar da lista e sequer são temas pensados como pauta transversal. Isso pode ser confirmado nas minhas tentativas de trazer debates referentes a esses temas nas reuniões entre a equipe pedagógica. Todas as vezes que tentei me posicionar sobre alguma questão com a análise voltada para as questões de gênero, recebia certa hostilidade por conta da equipe, aqueles ares de “lá vem ela, falando isso de novo”, “tudo ela quer falar de gênero”. Essas posições

denunciam que esse debate precisa ser enfrentando com qualidade teórica e temos muitos estudos da área de educação disponíveis para serem acessados. Porém, são inegáveis os avanços que ambas escolas oferecem às suas comunidades. De fato, estamos falando de espaços diferenciados, que privilegiam uma camada que já acessa privilégios de classe, porém, formam crianças de fato mais críticas, sensíveis às pautas dos direitos sociais e com olhar acolhedor às diferenças. Só precisamos encontrar os caminhos e bifurcações da estrada que ainda precisam ser percorridos.

4.5 - Finalmente considerando: muros desmoronados, pilares em reconstrução

Não tenho receitas para as negociações entre mercado *versus* família *versus* currículo. Eu não sei como fazer para dar conta de tantas prioridades dentro de uma escola. Eu não sei quais os caminhos mais seguros com relação ao mercado. Mas eu acho que já entendi que os caminhos menos seguros são os silenciosos. Quando não falamos, não enfrentamos e quando não enfrentamos, paralisamos e deixamos de atender, inclusive, quem também faz parte do mercado.

Quando deixamos de ver a graça – e aqui me refiro à beleza e não ao engraçado – e a potência dos corpos que escapam, e quando – ao invés de fazer deles a motivação para desejar ainda mais as diferenças – fazemos deles as diferenças que não queremos conceber, perdemos a oportunidade de melhorar nosso olhar, de contagiar todas as crianças com a liberdade de serem crianças – de qualquer jeito, acima de tudo e todxs. Se a escola – enquanto instituição – não quer paralisar, precisa se olhar, precisa olhar para fora de si e voltar para dentro, ouvir e falar. Caso contrário, continuará sendo a escola atrasada, com o bônus das novas mídias estarem atropelando a sua função social.

Os discursos estão no mundo. Chegarão nas crianças, chegarão nas famílias, baterão nas nossas portas, pularão as janelas. O melhor caminho nunca será o silêncio, a omissão. Ignorar os dados das violências sobre gênero e sexualidade, dentro e fora das escolas, ignorar os dados de evasão escolar por conta disso, ignorar a invisibilidade de pessoas trans nos espaços escolares, no mercado de trabalho formal, ignorar que o Brasil é país campeão de assassinatos de pessoas trans no mundo e achar que estamos todxs isentxs dessa culpa, ignorar as músicas, as poesias, os gritos de socorro, os chutes na porta é – no mínimo – irresponsável e desonesto. Assim, não só abandonamos as narrativas gênero-dissidentes, mas fazemos algo pior: nós estamos criando pessoas transfóbicas, sexistas e machistas. E é muito grave a

contribuição da escola na formação dessas subjetividades violadoras, agressivas e hostis às diferenças de gênero e sexualidade.

Na medida em que silenciemos e invisibilizemos as narrativas diversas de gênero e sexualidade e tentamos adequar esses corpos, escolhemos um lado da guerra que mais mata pessoas no mundo – junto apenas com o genocídio da população negra. Estamos entregando infâncias às normatividades que apagam todas as possibilidades de ser e existir fora das normativas cisgêneras, machistas e racistas. Porém – antes de tudo isso – se nos colocarmos enquanto educadorxs, como defensorxs das infâncias, saibamos o quanto as traímos quando estabelecemos impossibilidades lúdicas em defesa de normativas de gênero e sexualidade. Quando não nos propomos a trabalhar a empatia com a diferença de corpos que bailam, escorregando pelas normatividades, quando colocamos a criança viada no lugar do riso perverso, do exagero, nos alienamos a esses corpos que nos entregam de bandeja a possibilidade de trabalhar a diferença. Como diz Paraíso (2017, p.2), “o que seria de um currículo se, ao invés de trabalhar para normalizar, controlar, separar e hierarquizar, déssemos vazão à diferença, sem medo de se deixar contagiar pelas *forças* que irrompem as *formas* e *bagunçam* os códigos instituídos?” Eis o nosso desafio, aproveitar toda a potência da diferença para impactar no que de fato precisamos focar – no espaço de socialização de identidades atravessadas por muitos marcadores, em revelar como se constroem os corpos abjetos, em fortalecer as identidades transgressoras de gênero e sexualidade e proporcionar novas vivências às pessoas que não compactuam com os discursos de ódio e intolerância.

Que este trabalho acesse o olhar humanizador e acesse ainda mais quem não quer nos ouvir. Que a escola consiga assumir sua parte de (ir)responsabilidade no fortalecimento dos discursos intolerantes às diferenças de gênero e sexualidade, pois todas as vozes sobreviventes denunciarão, dia após dia, o nosso fracasso enquanto educadorxs. Que todos os exemplos analisados aqui nos ajudem a construir uma escola diferente, com um olhar crítico sobre as naturalizações que violentam tantas pessoas. Essa é uma escola que vale o esforço de um trabalho de dois anos de pesquisa e de quase sete anos de prática educadora. É por essas iniciativas que precisamos pensar em sermos as regras e não as exceções. Os muros dessa escola são – aqui – transformados em ruínas, e isso é excelente para que novos pilares possam sejam construídos.

4.6 - Pablo Vittar, Bolsonaro e a crise econômica + pedagógica

O tripé está posto. Posso dizer – do lugar onde ocupo neste espaço institucional – que há uma crise instalada. É uma crise dos tempos atuais, política, cultural, sociológica e econômica. A crise se manifesta em muitos aspectos e, entre eles, quero focar no discurso de ódio e, em contrapartida, nos gritos de resistência. O fato é que falamos aqui de uma instituição privada, que atende a um mercado. E o mercado está em crise. Está bipolarizado. E talvez isso esteja forçando um posicionamento dessa escola.

Há um tempo, a marca da escola era de uma filiação muito garantida ao construtivismo e aos discursos contra hegemônicos e isso atraía um perfil determinado de pessoas que consumiam essa perspectiva. Ao longo do tempo, percebe-se que esse público consumidor mudou. As famílias que procuram a escola passaram a não ser – necessariamente – artistas, intelectuais etc e a escola precisa atender a esse novo mercado. Há hoje famílias de todas as áreas e, na verdade, já não podemos falar que na escola há um perfil de famílias que consomem aquela educação para além do perfil financeiro. Isso coloca a escola em xeque. Como negociar os discursos? Há negociação possível entre discursos polarizados? Se, por um lado, temos famílias que se posicionam politicamente com um discurso de extrema direita e com concepções de educação igualmente ‘endireitado’, por outro lado, temos as famílias que nos olham e perguntam: cadê vocês?

Quando Pablo Vittar surge na mídia, com milhões de acessos na internet, e cai na graça das crianças com seu corpo ambíguo e seus borrões nas fronteiras de gênero e, simultaneamente, a novela mais popular da maior rede televisiva do Brasil traz para as salas de jantar uma personagem trans e todo seu processo de transição, há um colapso institucional. O que diremos a essas crianças? Como defender as diferenças que não aceitamos e não compreendemos? Como iniciar um diálogo com o qual sequer estamos próximos? Podemos contrariar o público que consome nossa proposta de educação?

Foi nessa trincheira que, pela primeira vez, a escola me solicitou, enquanto especialista e pesquisadora das questões de gênero e sexualidade, para propor um debate com toda a comunidade escola sobre a temática. A escola está entendendo que precisa se realocar nesse campo de batalha filosófica e entender o que se perdeu no caminho nas últimas décadas de negociação com o mercado. O que percebo é que, nesse instante, a escola nem agrada quem busca uma linha tradicional – porque está longe disso – e nem agrada quem aposta na filosofia inicial da escola – que há tempos se distancia do que um dia foi. Com

frequência, a escola é questionada sobre suas condutas, práticas e políticas e precisa recuar em suas decisões em prol de uma pressão vinda das famílias.

Entendo que, desde que inciei esta pesquisa, muitas águas rolaram e muitas outras rolarão. Se existem proposições a serem feitas para que este trabalho siga em nível de doutoramento, elas são no sentido de compreender como a escola vai se realocar e quais estratégias vai acionar daqui por diante. Proponho que nunca desistamos de iniciativas como as dessa escola. Que o diálogo não cesse e não se intimide pelos tempos onde Bolsonaros são um risco constante. Que o projeto *Escola sem partido*⁷ seja uma piada vencida e sem graça. Que a diferença seja desejada. Que Pabllos⁸ e Ivans⁹ se multipliquem e naturalizem suas existências aos olhos cisnegerificadxs. E que, para isso, a escola nunca se esqueça de dialogar com a rua - com os movimentos sociais e com as artes. Uma coisa é certa, nada está seguro, nada está garantido. Os rumos dessa escola não vão fugir da regra. Ou se localiza ou é engolida pelos discursos e se perde de si. Existem algumas possibilidades de caminhos para essa escola, mas, de alguma forma, ela precisará se colocar mercadologicamente - se vai procurar seu nincho inicial de mercado ou se ampliará, isso a fim de se tornar outra escola, com outras marcas e outras concepções. Espero estar próxima desses rumos e que meu doutoramento seja sobre a reviravolta institucional – à esquerda e abaixo sempre.

⁷ “*Escola Sem Partido* é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" nas escolas. O projeto ganhou notoriedade em 2015, desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional”. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_sem_Partido

⁸ Referência a Pablio Vittar, drag cantora e compositora do Brasil que alcançou grande popularidade durante a realização desta pesquisa.

⁹ Referência ao personagem Ivan, homen trans que participou da telenovela *Força do querer*, em 2017, da Rede Globo de Televisão.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. *Sejamos todos feministas*. Companhia das Letras, 2015.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. *Revista ALEPH*. Infâncias. Ano 15, n.16, novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art8.pdf>> Acesso em: 05 julho de 2016.

AMBRA, Pedro. A psicanálise é cisnormativa? Palavra política, ética da fala e a questão do patológico. *Periódicus*, n.5, maio-out. 2016, p. 101-120. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17179>> Acesso em: 05 julho de 2016

ANDRADE, Luma N. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 2012. Tese (doutorado em Educação) - Programa de doutorado em Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012.

BAGAGLI, Bia Pagliarini. *O que é cisgênero? Transfeminismo*. 23 de março de 2014. Disponível em <<http://transfeminismo.com/o-que-e-cisgenero>>. Acesso em: 02 de agosto de 2015.

_____. A diferença trans no gênero para além da patologização. *Periódicus*, n. 5, maio-out. 2016, p.87-100. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/17178>> Acesso em: 5 de março de 2017.

BASTOS, Denise. *Olhares e vozes da escola: elementos para a formação de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual e de gênero*. 2016. Tese (doutorado em Cultura e Sociedade) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25813>> Acesso em: 6 de março de 2017.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAVALCANTE, Francisco; SILVA, Maria. Educar para emancipação humana: o papel atual da escola e a luta por políticas LGBT no ambiente escolar. *Periódicus*, nº 2, nov. 2014 a abril de 2015. Disponível em <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12876/9181>> Acesso em: 15 de julho de 2015.

COLLING, Leandro. *Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer*. Salvador: EDUFBA, 2015.

_____; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados, mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. S.. (Org.). *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2014, p. 171-183.

DAHLBERG, Gunila; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação na primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERRIDA, Jacques. *¡Palavra! Instantâneas filosóficas*. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

DUMARESQ, Leila. O cisgênero existe. *Transliteração*. Disponível em: <<http://transliteracao.com.br/leiladumaresq/2014/12/o-cisgenero-existe/>>. Acesso em 22 de dezembro de 2014.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, Junho 2006, p. 279-287. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 de outubro 2016.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In. *Ética, sexualidade e política*. Coleção: Ditos e Escritos V. São Paulo: Forense Universitária, 2004.

FREUD, Sigmund. Uma dificuldade da psicanálise. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas*. v. 14. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 240-251.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISA E CONÔMICAS (FIPE). *Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar: sumário executivo*. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Pesquisa%20Diversidade_Su_mario%20resultados%20descritivos.pdf> Acesso em: 28 de junho de 2016

FURLANI, Jimena. *O bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____. Educação sexual: do estereótipo à representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade – Discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

GRUPO GAY DA BAHIA. *Relatório 2016, assassinatos LGBTs no Brasil*. 2017. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf>> Acesso em: 4 de abril de 2017.

HOOKS, bell. *Vivendo de amor*. 1993. Disponível em: <<https://acervofeminista.wordpress.com/2015/12/02/hooks-bell-vivendo-de-amor/>> Acesso em: 11 de fevereiro de 2017.

HOPENHAYN, Martín. Transculturalidad y diferencia. In: ARDITI, B (ed.) *El reverso de la diferencia: identidad y política*. Caracas: Nueva Sociedad, 1999.

JESUS, Jaqueline. *Transfeminismo - teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Ed. Metanóia, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Unesco, 2009.

_____. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. S.. (Org.). *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2014. p. 99-124.

_____. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas*, Natal-RN, v. 1, n. 1, jul./dez. 2007a.

_____. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, Paula R. C. et al. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG. 2007b.

_____. Por uma pedagogia da diversidade de corpos, gêneros e sexualidades. In: RIBEIRO, Paula R. C.; QUADRADO, Rachel Pereira; MAGALHÃES, Joanira C.; SILVA, Fabiane Ferreira da (Org.). *Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007c.

_____; CHAMUSCA, Maria Adelaide. *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Ministério da Educação, 2007d.

LORDE, Audre. *The uses of anger: women responding to racismo*. 1981. Disponível em: <<http://www.poconlineclassroom.com/blog/2017/1/23/rad-reading-the-uses-of-anger-by-audre-lorde>> Acessado em: 18 de maio de 2017

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? In: _____. (Org.). *Homofobia & educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: EdUNB, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

MISKOLCI, Richard. Teoria *queer* e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. In: *CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL*, 16, Campinas, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf>. Acesso em: 9 de julho de 2016.

MONTERO-SEIBURTH, Martha. La Auto etnografia como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual em la escuela. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL*. Madrid, 2006. Disponível em <http://www2.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/74.pdf> Acesso em: 05 de julho de 2017.

MOREIRA, Eliana Monteiro; VASCONCELOS, Kathleen Elane Leal. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. *Serviço social & sociedade*. São Paulo, ano 24, n.76, nov. 2003.

NOGUEIRA, Lucas; ZANCANARO, Pedro; AZAMBUJA, Roberto. Vitiligo e emoções. *Anais Brasileiros de Dermatologia*. Rio de Janeiro, v. 84, n. 1, p. 41-45, Feb. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-05962009000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 de março 2017

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Resposta ao setor de educação ao bullying homofóbico*. Brasília: UNESCO, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Escritório UNESCO no Brasil, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e diferença. In: _____ (Org.). *Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2017.

PELÚCIO, Larissa e MISKOLCI, Richard. Fora do sujeito e fora do lugar: reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis. *Gênero*. Niterói, v. 7, n. 2, p. 255-267, 2007. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/155>>. Acesso em: 5 de março 2017.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventar. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07_3300_texto.pdf> Acesso em: 10 de julho de 2015.

RIBEIRO, Cláudia. No labirinto da educação infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. *Periódicus*, n° 2, 2015. Disponível em <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12876/9181>> Acesso em: 15 de julho de 2015.

SAYÃO, Deborah. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. Tese (doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>> Acesso em 11 de novembro de 2016.

SCRIBANO, Adrián; DE SENA, Angélica. Construcción de conocimiento em latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estratégia de investigación. *Cinta Moebio* n°. 34, 2009, p. 1-15. Disponível em <<http://www.moebio.uchile.cl/34/scrivano.html>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/Unesco, 2009, p. 125-140.

SEFTON, Ana Paula. *Prática docente e socialização escolar para as diferenças - um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade*. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13022014-111315/pt-br.php>> Acessado em 22 de janeiro de 2017.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, n.º. 05, Florianópolis, 2003, p. 37 - 49. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/28307667-A-educacao-e-a-pergunta-pelos-outros-diferenca-alteridade-diversidade-e-os-outros-outros.html>> Acesso em: 09 de julho de 2017.

VERRET, Michael. *Le temps d'Etude*. Paris: Librairie Honoré Champion, 1975.

VANDENBROECK, Michel. *Educação infantil e diferença*. Campinas: Papyrus, 2013.

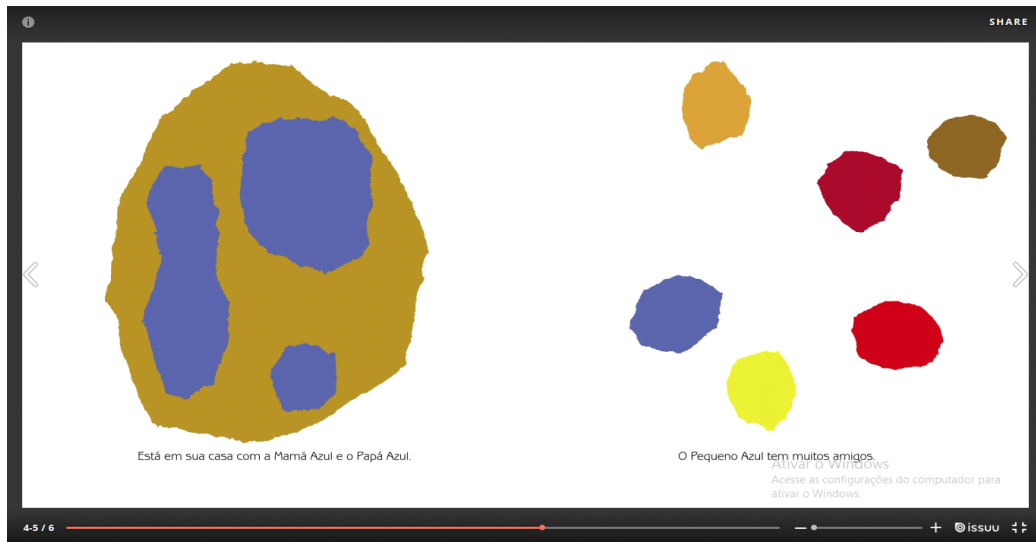
VENCATO, Anna Paula. Diferenças na escola. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Org.). *Diferenças na educação: outros aprendizados*. São Carlos: EduFSCar, 2014.

VELLADARES, Lícia. Os dez mandamentos da observação participante. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 22, n.º. 63, Fev. 2007, p. 153-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012> Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. Salvador, 2015, 244 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. Mestrado em Cultura e Sociedade. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20-%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%20genero%20inconformes.pdf>>. Acesso em 18 novembro de 2016.

WHYTE, William. *Sociedade de esquina*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge ZAHAR, 2005.

ANEXO A - LIVRO: PEQUENO AZUL E PEQUENO AMARELO



O livro trabalha poeticamente cor, forma e aprendizado. Pequeno Azul é o melhor amigo de Pequeno Amarelo, que mora na casa em frente. Um dia, Mamã Azul tem de sair: então Pequeno Azul procura longamente seu amigo e, quando se encontram, se abraçam tão forte que ficam verdes! Depois de muito brincar, voltam para casa, mas não são reconhecidos por seus pais. E agora?

Neste livro, os personagens são generosos e compreensivos.

Muito além de explorar as misturas cromáticas e o surgimento das cores secundárias a partir das primárias, o livro traz uma lição de tolerância e respeito ao próximo, possibilitando à criança explorar desde experimentações com a arte e a valorização da amizade até a compreensão como instrumento de combate ao preconceito racial.