



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte
e Nordeste de Estudos e Pesquisas
sobre Mulher e Relações de Gênero

Ensinar a ser Feminista, pode?

Carla Freitas dos Reis

Universidade Federal da Bahia

Resumo: Esse trabalho é um parte do meu registro dissertativo, um processo auto-etnográfico de minha experiência enquanto professora de uma escola que trabalha com a perspectiva da diferença, na cidade de Salvador, Bahia. Proponho analisar como esta 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 micro políticas minhas em sala de aula com crianças entre 6 e 7 anos de idade, e os impactos disso no cotidiano escolar.

Assim como o trabalho dissertativo, nesse recorte do trabalho 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, pois a escola borbulha sempre com diversas tensões. Às vezes alguma conversa breve com/sobre uma criança, no ano de



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas

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, 1992), 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 esse 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 ainda acrescenta que “la autoetnografía sirve para transformar las perspectivas mayoritarias y homogéneas que utilizamos y las enfoca hacia la comprensión e incorporación de la diversidad individual en la interacción que se crea dentro de la escuela y el aula”. (p. 3)



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

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 que, 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, entre escola *versus* crianças *versus* famílias. Isso dialoga com o que os autores decorrem sobre a autoetnografia:

Ello permite la propia interacción con el objeto de estudio e implica la posibilidad de formular (se) preguntas y conocer pareceres. El investigador no es invocado, convocado o participado de un fenómeno determinado por sus “cualidades personales” sino por ser parte de una comunidad, de un colectivo o de un evento a observar. El investigador es un participante activo capaz de narrar la escena en la que trabaja, conoce y posee un distinguido acceso al campo de observación que comparte con otros sujetos. (SCRIBANO; DE SENA, 2009, p. 6)

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

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. Burocraticamente, segue as normativas de idade do MEC, 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 médio-alta da cidade de Salvador e se auto-identificam, 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



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

da educação infantil como também o Ensino Fundamental I. 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?

Quando 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 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



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

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, 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.

Decidi que aquele seria meu campo de pesquisa através da seguinte inquietação: por



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

que uma escola tão diferenciada em sua perspectiva, que foi precursora em tantas construções e desconstruções, avança tão timidamente nas questões relacionadas às diversidades 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 que 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 aquelas subjetividades 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 abri-la ou, quem sabe, em último caso, golpeá-la até que a derrubem e proporcionar, quem sabe, um caminho mais tranqüilo 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 a possibilidade de infâncias mais felizes.

Entre tantas situações analisadas ao longo do tempo, elegi fazer esse recorte, da construção de uma atividade auto-coordenada, sobre o Dia Internacional de luta dos direitos das Mulheres.

Meu ponto de partida foi o calendário coletivo disposto para as crianças. O calendário é um instrumento pedagógico muito importante no grupo em que trabalho. Através dele, as crianças compreendem seqüência 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



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

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, está 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 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 30. 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 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 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 apitaxo 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.



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

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 do onde vinha o movimento e como havíamos contextualizado aquela atividade com as crianças. No dia seguinte, realizamos nosso apitaco 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.

Escutei, vindo da equipe pedagógica, o termo “transposição didática”, muitas vezes,

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



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

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.



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

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, enquanto instituição, e incluo aqui o espaço analisado, 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



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

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.

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.

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**. Revista Periódicus,

n. 5, v. 1, maio-out.2016 p.92. Salvador, 2016. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>> Acesso em: 5 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**. Revista Periódicus, Número 2, 2015 (S.I). 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.

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

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.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, p. 279-287, Junho 2006. Disponível em:



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte
e Nordeste de Estudos e Pesquisas

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100012&lng=en&nrm=iso>.

Acesso em 07 de outubro 2016.

FOCAULT, 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. Trad. P. C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 240-251. Originalmente publicado em 1917.

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.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

HOOKS, bell. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (orgs.). **O livro da saúde das mulheres negras**: Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2003. p. 35.

HOOKS, bell. **Vivendo de amor**. 1993. Disponível em:

<https://acervofeminista.wordpress.com/2015/12/02/hooks-bell-vivendo-de-amor/> acessado 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. (S.I) Ed. Metanóia, 2014.

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

_____. 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.

KAAS, Hailey. O que são pessoas cis e cissexismo? **Ensaios de gênero**. 17 de setembro de 2012. Disponível em <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/09/17/o-que-sao-pessoas-cis-e-cissexismo/>> Acesso em: 2 de agosto de 2015.

KULLER, Jeane. **Infância**: discutindo o termo pelo viés da história. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/H43ASEPS.pdf> Acesso em: 17 de agosto de 2017



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero

LORDE, Audre. "The Uses of Anger: Women Responding to Racism", 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. p. 9.

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/pr og 03_01.pdf>. Acesso em: 9 de julho de 2016.

MONTERO-SEIBURTH, Martha. **La Auto etnografía 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.

PELÚCIO, Larissa e MISKOLCI, Richard. 2006. 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.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: MEC/Unesco, 2009. p.235-264.

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

RICHER, Sandra & BARBOSA, Maria Carmem. "Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: puta educação da infância por inventar. Educação infantil e diferenças/ (orgs) Campinas, SP. Ed. Papyrus, 2013. p.21.

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

SANCHIS, Isabelle de Paiva e MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos:



XX REDOR

Encontro da Rede Feminista Norte
e Nordeste de Estudos e Pesquisas

UFSCar, v.4, no. 1, p. 18-33, mai 2010.

Disponível em

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/120>> Acesso em:

SAYÃO, Deborah. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** 2005 . 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: p. 1 – 15. (SN/SI) 2009. Disponível em <<http://www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html>> Acesso em:

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.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.p.23

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

VENCATO, Ana Paula. Diferenças na escola. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Org.). **Diferenças na educação: outros aprendizados.** São Carlos: EduFSCar, 2104. p.27.

WOODWARD, Kathryn. "**Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**". In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000

(