

“EU ESTOU SENDO TEMIDA, EU SOU A PROFESSORA BICHO PAPÃO”: GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO MENORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“I AM BEING FEARED, I AM THE BOOGEYWOMAN TEACHER”: GENDER, SEXUALITY AND MINOR EDUCATIONS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

"ESTOY SIENDO TEMIDA, SOY LA MAESTRA ESPANTANIÑOS": GÉNERO, SEXUALIDAD Y EDUCACIONES MENORES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Lara Torrada Pereira¹
Paula Regina Costa Ribeiro²
Juliana Lapa Rizza³

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar narrativas de professoras que expressam algumas ações menores impulsionadas por acontecimentos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil, situada em um município no interior do estado do Rio Grande do Sul. Como estratégia metodológica e analítica, utilizamos a investigação narrativa. Para a produção de dados, realizamos entrevistas narrativas, encontros narrativos, diário de campo e outras fontes de dados narrativos. O estudo problematizou algumas ações emergentes do cotidiano escolar, as quais tomamos como educações menores, que promoveram o debate das questões de gênero e de sexualidade na EMEI pesquisada. Reconhecemos a escola implicada nas três características centrais de uma educação menor: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. Desse modo, embora as ações sejam singulares e partam de um ato individual, de algum modo, causam transformações no coletivo. Por fim, constatamos que as estratégias de resistência produzidas pelas professoras na EMEI surgiram da observação e escuta das crianças, logo, são as crianças que cavam as brechas para que o menor seja acionado no espaço da escola.

Palavras-chave: Gênero; Sexualidade; Educação Infantil; Educação menor.

¹Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE/FURG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0088-7310>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2390643756726967>. E-mail: lara.torrada@hotmail.com

²Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto de Educação e dos Programas de Pós-Graduação: Educação em Ciências e Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7798-996X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0516745823012125>. E-mail: pribeiro.furg@gmail.com

³Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Ciências. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE/FURG). Coordenadora do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0985-0282>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0187459530198196>. E-mail: rizzalapajuliana@gmail.com

Abstract

This article aims to analyze teachers' narratives that express some minor actions driven by events in the daily life of an Early Childhood Education school located in a city in the interior of the state of Rio Grande do Sul. As a methodological and analytical strategy, we use narrative investigation. To produce data, we carried out narrative interviews, narrative meetings, field diaries and other sources of narrative data. The study problematized some actions that emerged from everyday school life, which we consider minor education that promoted the debate on gender and sexuality issues in the EMEI researched. We recognize the school as being involved in the three central characteristics of a minor education: deterritorialization, political ramification and collective value. In this way, although the actions are singular and originate from an individual act, they somehow cause transformations in the collective. Finally, we found that the resistance strategies that were being produced by the teachers at EMEI emerged from the movement of observing and listening to children, therefore, it is the children who dig the gaps so that the minor can be activated in the school space.

Keywords: Gender; Sexuality; Early Childhood Education; Minor education.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar narrativas de maestras que expresan algunas acciones menores impulsadas por acontecimientos cotidianos en una escuela de Educación Infantil ubicada en un municipio del interior del estado de Rio Grande do Sul. Como estrategia metodológica y analítica, utilizamos la investigación narrativa. Para la producción de datos, realizamos entrevistas narrativas, encuentros narrativos, diario de campo y otras fuentes de datos narrativos. El estudio problematiza algunas acciones que emergieron del cotidiano escolar, las cuales tomamos como educaciones menores, que promovieron el debate de las cuestiones de género y de sexualidad en la EMEI investigada. Reconocemos a la escuela implicada en las tres características centrales de una educación menor: desterritorialización, ramificación política y valor colectivo. De este modo, aunque las acciones sean singulares y partan de un acto individual, de algún modo, causan transformaciones en el colectivo. Por último, constatamos que las estrategias de resistencia que fueron siendo producidas por las maestras en la EMEI surgieron a partir del movimiento de observar y escuchar a los niños, por lo tanto, son los niños los que abren las brechas para que lo menor sea accionado en el espacio de la escuela.

Palabras clave: Género; Sexualidad; Educación Infantil; Educación menor.

Introdução

Trazemos para este artigo uma discussão presente em uma tese de doutorado⁴ que buscou investigar como uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI, situada em um município do Rio Grande do Sul, vem se produzindo, em meio a relações de poder/saber, enquanto uma instituição que promove o debate das questões de gênero e de sexualidade. No movimento de produção da pesquisa, olhamos algumas narrativas de professoras da EMEI Deborah Thomé Sayão⁵ e foi possível perceber, nessa escola, ações que podemos entender como o que o filósofo Gallo denomina de educações menores.

⁴ <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/23966109f06ae952d232b787ee8a7517.pdf>

⁵ A utilização do nome da EMEI foi autorizada pela direção da escola. Optamos por não o ocultar para demarcar o lugar do qual falamos, visibilizar os desafios e as lutas dessa escola, não de outra. Para maior detalhamento acessar a tese mencionada.

Dessa forma, temos como objetivo, neste estudo, analisar narrativas de professoras⁶ que expressam algumas ações menores impulsionadas por acontecimentos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil situada em um município no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Para alcançar esse fim, adotamos o conceito de Gallo (2002, 2013, 2015) para educação menor, referindo-se às conexões feitas no espaço da educação diante das inúmeras possibilidades que emergem em diferentes contextos escolares, todos os dias. Estas, porém, não estão descritas nos planos nem nos documentos programados para a educação. Assim, elas não são previstas, instituídas, protocolares nem produzidas na macropolítica.

Ademais, Gallo apresenta a educação menor como “um dispositivo para pensarmos a educação” (Gallo, 2002, p. 172), investindo em um “processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários.” (Gallo, 2002, p. 172). Esse conceito-adjetivo parte de um deslocamento do conceito de “literatura menor” proposto por Deleuze e Guattari (2003), os quais definiram as categorias de maior e de menor para a literatura ao estudarem a produção de Franz Kafka, um filósofo judeu que vivia na periferia de Praga e que apresentava, em sua obra literária, uma escrita não culta. Sua escrita carregava elementos, na linguagem e na comunicação, que rompiam com a norma culta da língua alemã, de modo a aproximar a escrita e a leitura da comunidade marginalizada.

Deleuze e Guattari assumiram o termo “literatura menor” a fim de abordarem sobre a obra que apresentava palavras e expressões empregadas nas ruas do gueto judeu de Praga, não criando uma nova língua, mas possibilitando uma nova forma de escrever e empregando linhas de fuga a uma língua instituída para libertar uma expressividade (Deleuze & Guattari, 2003). A referência a “menor” está, então, na ruptura de uma norma, de algo imposto ou instituído, do padrão socialmente aceito, entendido, em nossa escrita, como “maior”. Para os autores, “a máquina literária reveza uma máquina revolucionária por vir, não por razões ideológicas, mas porque está determinada a preencher as condições

⁶ Não utilizamos a flexão de gênero na palavra “professora”, pois todas as docentes da EMEI em que foram produzidos os dados da pesquisa se reconhecem como mulheres.

de uma enunciação colectiva que falta algures nesse meio: *a literatura é assunto do povo* (Deleuze & Guattari, 2003, p. 40).

Para a literatura ser assunto do povo, ela precisa comunicar-se com o povo, necessita ser acessível, ela precisa representar um povo. Para Deleuze e Guattari (2003), maiores e menores não se referem a duas línguas diferentes, mas sim ao uso, às funções e aos possíveis tratamentos que uma mesma língua pode ter.

Os termos “maior” e “menor” não estão relacionados simplesmente a uma oposição entre eles, tão pouco referem-se à melhor ou pior, não se trata de juízo de valor, mas de uma “demarcação de diferença” (Gallo, 2013, p. 03). Ou seja, um conceito-adjetivo para modos diferentes de escrita, de pensamentos, de educação, de modos de viver, de ser e de estar na sociedade.

Seguindo essa perspectiva, Gallo articula o “menor” com a educação, considerando o espaço educativo como “arte menor” (Gallo, 2013, p. 03). Na concepção de Gallo, uma educação menor também produz saberes a partir das vidas e vivências singulares, as quais percorrem as salas de aula. Logo, esse tipo de educação permite e estimula a criatividade, o movimento de corpos e de mentes. Uma educação menor existe para além das políticas públicas, dos parâmetros e de uma pedagogia instituída, as quais existem para serem reproduzidas tal qual são implantadas. Ela existe de modo singular, a partir das relações coletivas estabelecidas entre as/os sujeitas/os envolvidas/os.

Dado o exposto, seguimos este estudo apresentando nossas rotas metodológicas para produção dessa pesquisa, e ainda, uma seção das narrativas das professoras, tecendo algumas análises em diálogo com autoras e autores e, por fim, algumas considerações finais.

Rotas metodológicas

Este artigo é afetado e constituído a partir do referencial teórico e metodológico pós-estruturalista, apoiado nos escritos de Michel Foucault e suas/seus estudiosas/os, que nos possibilitam pensar e problematizar os modos como nos tornamos sujeitos, como vamos nos produzindo nas relações de poder-saber, nas relações com as/os outras/os e como constituímos as vivências de gênero e de sexualidade em meio aos jogos de verdade.

As produções no campo educacional, a partir dessa perspectiva teórica, possibilitam promover rupturas nas práticas educacionais, nos currículos e nas pedagogias, tencionando a rede de poder-saber e as normas rígidas que as constituem, para que haja abertura, transgressão, subversão e multiplicação de sentidos para a diferença (Paraíso, 2004).

Neste estudo, almejamos tecer análises sobre ações menores que emergem em narrativas de profissionais da educação da EMEI pesquisada. Para tanto, estamos entendendo a narrativa como processo de falar de si e, conseqüentemente, de produzir outras narrativas; ou seja, no processo de contar e ouvir histórias, o sujeito constitui suas experiências. Entendemos a investigação narrativa como estratégia potente, a partir de seus instrumentos de produção e de análise de dados para possibilitar os sujeitos a falarem de si e de suas experiências a partir do foco de investigação e das interlocuções suscitadas.

Portanto, destacamos quatro caminhos percorridos para a produção das narrativas⁷, são eles:

1. Entrevistas Narrativas: olhamos para as narrativas de algumas profissionais da EMEI que nos permitiram ouvir histórias que constituem a escola. Tomamos as narrativas da equipe diretiva e pedagógica da EMEI, composta por Belmira⁸, Antonieta e Cecília, bem como das professoras da EMEI, Nísia e Luma, participantes do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero⁹.
2. Encontros Narrativos: espaços de diálogos coletivos com as professoras e com membros da equipe diretiva e pedagógica da EMEI. Os encontros narrativos aconteceram em dois movimentos: (a) Rodas de conversas; (b) Curso de formação

⁷ Diante do fato de este artigo ter a participação de seres humanos nas entrevistas narrativas e nos encontros narrativos, a fim de respeitar os princípios éticos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, e aprovada com número do parecer 4.934.253.

⁸ Todas as participantes deste estudo assinaram um termo de consentimento, autorizando o uso de suas narrativas. As narrativas das participantes, apresentadas em itálico ao longo do texto, transcritas conforme foram ditas, sem adequação gramatical, estão pautadas em princípios éticos. A fim de garantir o anonimato das professoras e buscando preservar a identidade de cada uma, utilizamos pseudônimos inspirados em mulheres que marcaram a história e foram importantes na educação brasileira.

⁹ Projeto vinculado a FURG e ao Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE/FURG), em que professoras/es vinculam-se a um espaço de estudo e de discussão das temáticas de gênero e de sexualidade, com o intuito de desenvolver ações em suas escolas, para promover reflexões acerca da igualdade e equidade dos gêneros e das sexualidades.

- intitulado “Infâncias, Gêneros e Sexualidades: encontros e experiências possíveis”. Participaram dos encontros narrativos 15 professoras: Nísia, Anália, Esther, Bertha, Joana, Dorina, Thaisa, Maria Teresa, Jaqueline, Luma, Mariazinha, Sonia, Guacira, Elisângela e Macaé. E também as 3 mulheres membras da gestão da escola: Belmira, Antonieta e Cecília.
3. Diário de Campo: registros daquilo que ouvimos, vimos e sentimos no trabalho de campo: reunião de apresentação da pesquisa; realização de entrevistas; rodas de conversas (que fizeram parte do que chamamos de encontros narrativos). Além desses, outro espaço organizado pela escola foi acompanhado pelas autoras: reunião com familiares de crianças que estavam na escola.
 4. Outras fontes de dados narrativos: acionamos outras fontes que compreendemos enquanto dados narrativos que constituem a EMEI. São elas: produções acadêmicas da Professora que dá nome à EMEI Deborah Thomé Sayão, escola pesquisada; Projeto Político Pedagógico da EMEI; pareceres elaborados pelas professoras; diário de atividades da Professora participante do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero; capítulo “Dialogando sobre gênero na EMEI Deborah Thomé Sayão”.

Desse modo, a partir do objetivo deste estudo, passamos a analisar narrativas de professoras que expressam algumas ações menores impulsionadas por acontecimentos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil situada em um município no interior do estado do Rio Grande do Sul.

Estratégias de educações menores: agindo nas brechas do cotidiano

Gênero e sexualidade, de diferentes modos, estão no cotidiano da escola – nos corpos, nas relações interpessoais, na organização das salas, nos documentos orientadores do currículo, nos brinquedos e nas brincadeiras, no uso dos banheiros, e de outras muitas formas. Quando essas temáticas são acionadas pela/o professora/professor disposta/o a olhar o que pulsa na sala, são tensionadas normas (re)produzidas socio-historicamente e, com isso, emergem possibilidades que escapam a qualquer controle. Assim, passa a haver um movimento de educação menor.

As ações da educação menor também agem e “exercem efeitos sobre as macro-relações sociais” (Gallo, 2002, p. 175), ou seja, o que se constrói nas brechas do cotidiano da sala de aula possibilita a emergência de outros modos de pensar. Essas maneiras de pensar podem causar rupturas e transformações naquilo que se tem como norma instituída.

Para criar possibilidades outras, gerando rompimentos, por meio de pequenos movimentos, a educação menor está alicerçada em três características centrais, quer sejam: 1) a desterritorialização; 2) a ramificação política; e 3) o agenciamento coletivo. Gallo (2002) faz um deslocamento para a educação, como intuito de pensar acerca dessas características, que foram exploradas por Deleuze e Guattari (2003) ao conceituarem literatura menor.

A primeira característica – desterritorializar a educação – significa subverter a norma instituída, gerar um deslocamento dos processos educativos padrões para um modo de educação que faça “emergir possibilidades que escapem a qualquer controle” (Gallo, 2002, p. 175). Desterritorialização é fuga. Foi possível constatar essa característica na narrativa da professora Macaé, quando relatou que, ao buscar fantasias no ateliê da escola para as crianças, viu-se pensando em quantos meninos e quantas meninas tinham na turma, depois refletiu que eram *só fantasias, vou levar algumas que tem aqui, e eles escolhem o que usar* (Macaé, curso de formação, 2021).

As normas de gênero instituem “um modelo normativo binário, associando um sexo, que seria dado pela natureza, e este a um gênero atribuído a partir da constatação de certas estruturas biológicas – centralmente, o pênis e a vulva” (Castro *et al*, 2019, p. 13). Com base nessa ideia, histórica e socialmente há uma divisão de práticas, funções, papéis, atividades, comportamentos a homens e a mulheres, a meninos e a meninas.

Nesse sentido, notamos que o primeiro pensamento de Macaé, ao calcular quantas fantasias “de menino” e “de menina” foi o de que ela precisaria levar o suficiente para meninos e meninas, pois as brincadeiras, vestimentas, personagens e até fantasias também são socialmente determinadas pelas normas de gênero. Entretanto, contrapondo a isso, a influência dessa professora foi a de assimilar que *eram só fantasias*. Foi um modo de refletir sobre essa definição rígida e binária de gênero, que, conforme observou a

professora Luma *é essa divisão que a gente viveu a vida toda entre menino e menina e que a gente já faz no automático, sem nem pensar* (Luma, curso de formação, 2021). No entanto, o pensar é justamente uma ferramenta importante da educação menor. Esse pensar permite a fuga ao controle, “trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre” (Gallo, 2002, p. 175).

Ainda a respeito das características gerais da educação menor, a segunda – ramificação política – originou-se da compreensão de que “o meio social serve de ambiente e de fundo” (Deleuze & Guattari, 2003 p. 39). Assim, para a educação menor, as questões que permeiam as salas de aula estão sempre ligadas à política. Isso não significa que, necessariamente, haja um conteúdo político expresso de forma direta, mas ela própria, por evidenciar a vida de cada uma/um no espaço da escola, por pensar e incluir a diferença, só pode ser política.

A ramificação política diz respeito às implicações da educação menor no contexto social. Quando esse movimento envolve questões de gênero e de sexualidade com o teor de debate, o caráter político fica ainda mais evidente em função de serem assuntos que têm relação direta com os indivíduos e com a produção das/os sujeitas/os. Gênero e sexualidade são temas sob os quais emergem relações de poder, sendo uma “dimensão específica da estratificação social” (Carvalho, 2010, p. 76).

Na entrevista, a professora Nísia reportou que a mãe de uma futura criança da escola mencionou que o pai do aluno estava apreensivo porque o filho ficaria na turma *da professora do gênero*. Isso se deu em função de que, no ano de 2017, reverberaram publicamente, no município, algumas atividades realizadas na EMEI¹⁰ que abordavam questões de gênero e de sexualidade, por meio do embate do movimento antigênero, e a professora Nísia estava à frente das ações desenvolvidas na escola. A partir desse diálogo entre a professora e a mãe, Nísia relatou na entrevista que, naquela época, pensou: *meu Deus, eu estou sendo temida, eu sou a professora bicho papão* (Nísia, entrevista, 2021).

A professora seguiu contando que entende gênero como algo inerente às vivências das crianças, algo que ela discute diariamente. Segundo essa docente, *o gênero é isso, ele*

¹⁰ Para maior conhecimento: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/33830> ; <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/15600>

tá em tudo (Nísia, entrevista, 2021). Por fim, ela complementou dizendo que o pai da criança veio até a escola para a avaliação de final de ano do filho e *ele pediu desculpa, porque tinha um pré-conceito* [ela demarca o hífen] *comigo e aí depois ele percebeu que eu desenvolvi tudo natural e que eu não forcei nada, que são coisas da infância que eu dialoguei com as crianças, eu não trouxe um assunto que não era relacionado à realidade deles* (Nísia, entrevista, 2021).

Essa narrativa remete-nos a essa tomada pública que as discussões de gênero e de sexualidade expressam. Logo, seguindo os *scripts* de gênero, conforme Felipe e Guizzo, eles são compreendidos “como roteiros que tentam prescrever os comportamentos dos sujeitos, vão sendo delineados desde a mais terna infância” (2022, p. 57). Esse roteiro envolve concepções sociais, as quais buscam regular modos de viver a infância “na tentativa de prescrever uma série de comportamentos que julgam como os mais adequados em função do gênero atribuído às crianças desde o nascimento.” (Felipe & Guizzo, 2022, p. 57). A educação menor, por sua vez, está nos movimentos que, de algum modo, implicam estruturas sociais, tomando essa característica de ramificação política.

Ainda, as ações cotidianas ocorrem a partir de atos individuais, singulares, mas também estão envoltas no que mencionamos aqui como terceira característica da educação menor – o agenciamento coletivo – em que “tudo toma um valor coletivo” (Deleuze & Guattari, 2003, p. 40). Quando se exerce uma educação menor, o docente escolhe para si e por aqueles com quem vai trabalhar, “na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos” (Gallo, 2002, p. 176).

Essas três características do que seria uma educação pensada e praticada em modo menor nos ajudam a perceber que, embora ela parta de um ato, às vezes, individual e que tenha sua singularidade, ações menores, em educação, nunca são isoladas e individualistas. Essas características da educação menor podem ser notadas na narrativa de Antonieta, membro da gestão da EMEI, ao relatar sua experiência com a supervisão de uma professora no processo de pensar o projeto anual de uma das turmas:

Eu tô com uma professora nova numa turma de nível [...]. Nessa turma tinham apenas dois meninos, em um outro dia ela disse que a turma estava muito para a questão de se vestir de princesas, [...] percebi que ela estava pensando em coisas voltadas mais para o que é entendido como de meninas, coisas mais delicadas. [...] Depois eles acharam na turma um dinossauro de brinquedo e começaram na função do dinossauro e brincando com dinossauro, brigavam pelo dinossauro, e eu comentei com a prof que parecia que eles estavam nessa função do dinossauro, e ela me comentou que até trouxe outro dinossauro para eles se dividirem. Mas na cabeça dela isso não era um projeto porque só tinham dois meninos a maioria da turma era menina [...]. Vamos tentar então dar continuidade para ver se realmente são os dinossauros, e ela disse “não Antonieta [pseudônimo], mas eles faltam muito [os meninos]”, e eu disse “pode até ter partido deles [meninos], mas tu não achas que as meninas também estão envolvidas na questão do dinossauro?” Agora já surgiu até um ovo de dinossauro que a gente montou para que eles achassem, um ovo grande, e no dia que surgiu o ovo faltou os dois meninos e as meninas vibrando [...] todas as meninas estão envolvidas, mas custou a sair esse projeto do dinossauro.

A educação menor é capaz de produzir espaços outros na própria escola. A narrativa anterior nos apresentou uma ação de desterritorialização em um contexto parecido com o da professora Macaé, em que foi preciso Antonieta empenhar uma atenção com o intuito de perceber a dificuldade da professora da turma em ouvir as crianças para compreender o tema que, de fato, chamava-lhes a atenção. Para isso, Antonieta teve que ouvir as opiniões, as curiosidades, as experimentações que surgiram das crianças no cotidiano da sala de aula. Tudo se deu pela rigidez do pensamento, o qual é produzido para ter “controle sobre esses corpos entendidos como frágeis, incapazes, ingênuos” (Felipe & Guizzo, 2022, p. 58).

Desse modo, Antonieta foi propondo e mostrando, para a professora da turma, a possibilidade de desterritorializar, de mudar, de perturbar a ordem disciplinar instituída, de “perceber que as infâncias põem em xeque a segurança de nossos saberes, questionando o poder de nossas práticas” (Felipe & Guizzo, 2022, p. 58). Ainda que tenha sido uma ação em uma turma, que não transformou todo um sistema, ela promoveu mudanças naquela sala de aula e nas pessoas ali envolvidas – professora, crianças e, quiçá, famílias das crianças. Isso nos mostra uma ação menor, o valor coletivo e a ramificação política.

Essa ação menor não foi planejada por Antonieta, nem por outra pessoa da escola, muito menos estava descrita em algum documento norteador. Dessa forma, essa atitude não foi planejada como modelo, mas transformou uma experiência, ou nesse caso, um ano letivo de experiências, de modo a se proliferar, produzir efeitos, escapando de qualquer controle.

Educação menor é essa que acontece alicerçada nas experiências da sala de aula, no que pulsa, no que marca e, a partir daí, na possibilidade de pensar sobre ações que promovam conexões novas, não institucionalizadas, porém, a todo instante, presentes na escola. Assim, “a educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades” (Gallo, 2002, p. 176).

Em outro relato, a professora Cecília apresentou em sua narrativa: *Outra coisa que apareceu foram brincadeiras de princesas, muito divulgado pela mídia, as princesas são guerreiras agora, e eles estão trazendo princesas guerreiras para escola. [...] a gente tem uma mistura nessa turma de videogame e princesas [...], esses dias a gente fez a princesa zumbi dentro de um cemitério, e todo mundo pode brincar* (entrevista, 2022).

O conceito da educação menor possibilita experimentar outro modo de estar na sala de aula, em que são assumidas situações coletivas, como a experiência das crianças com as mídias. Tais situações permitem produzir a possibilidade do novo. “Devir-menor, estar, querer estar menor, é postura ativa, é criação” (Gallo, 2015, p. 23). Nesse movimento da narrativa da professora Cecília, evidencia-se a existência de uma Princesa Zumbi, que aparece ao considerar o que pulsa, na sala, a partir da vivência de cada uma/um.

Para além disso, a existência de uma Princesa Zumbi permite a construção de um novo mundo ao que se imagina para uma princesa midiaticamente produzida pelos contos de fadas com um estereótipo que segue padrões de beleza, de raça, de gênero, do socialmente considerado feminilidade. No entanto, “as crianças, de algum modo, estabelecem estratégias para escapar de determinadas prescrições” (Jane & Guizzo, 2022, p. 60).

A professora Luma, do mesmo modo, relatou que o tema “princesas” emergiu em uma de suas turmas da seguinte forma: [...] *a minha turma resolveu fazer um filme [...]*,

era uma história de umas princesas com uns cavalheiros e as meninas eram todas princesas e os meninos alguns eram os cavalheiros e outros eram os animais da história. [...] Me chamou atenção uma frase dos meninos assim: ‘ah! O cavalheiro ele precisa salvar a princesa’, e a gente tentou problematizar na sala, ‘tá e a princesa não pode se salvar ou a princesa não pode ajudar o cavalheiro?’ (Luma, entrevista, 2021).

Essa abordagem da princesa que precisa ser salva por algum homem está vinculada “às atribuições que são/estão sendo culturalmente definidas como masculino e feminino, produzindo desigualdades a partir das diferenças entre os sexos.” (Jane & Guizzo, 2022, p. 60). Nessa lógica, mulheres/meninas/princesas necessitam de cuidados “a partir do consenso de que os gêneros, noções de masculinidade e feminilidade, não formam uma relação de complementaridade, mas de oposição e hierarquia” (Carvalho & 2010, p. 76).

Largar mão desses estereótipos, poder considerar o que as crianças da turma estão vendo, vivendo e se interessando é o movimento proposto pela educação menor, a qual se torna potente, no micro, no interior da sala de aula. Gallo qualifica de “professor militante” (Gallo, 2002, p. 171) essa/esse que não anuncia as possibilidades, mas busca junto com a/o aluna/o produzi-las (Gallo, 2002, p. 171).

Ser uma professora militante e produzir “possibilidades de libertação” (Gallo, 2002, p. 171) é também o que fez a professora Joana ao conduzir uma situação com uma criança de 4 anos (Nível I), em sua sala de aula, situação essa que ela narrou no curso de formação intitulado “Infâncias, Gêneros e Sexualidades: encontros e experiências possíveis”. Essa docente reportou: *eu tinha um menino que entrava em conflito porque não podia brincar com certos brinquedos, mesmo que ele quisesse, mas ele não podia porque o pai não deixava. Uma vez fomos assistir a um filme, que acho que era de princesas, e ele não assistiu, ficou virado porque não podia assistir* (Joana, curso de formação, 2021).

Após isso, contou ter chamado a família para conversar e quem veio à escola foi a mãe e esta confirmou o comportamento da criança ser um conflito que ela também vivenciava em casa, pois o pai da criança não deixava o filho brincar ou assistir programas que ele considerava como “de menina”. De acordo com Rodrigues *et al.*, podemos

entender que as proposições políticas feitas para crianças não buscam o cuidado com a vida delas, mas “busca-se preservar como valor absoluto para o futuro o processo heteronormativo, ao tornar impensável uma vida fora dele” (2023, p. 131). Desse modo, podemos conceber as ordens do pai como um amedrontamento à possibilidade de o filho vivenciar algum comportamento considerado fora dos padrões normativos de gênero a partir do que ele fosse consumir por meio da mídia ou de brincadeiras.

Em sua narrativa, a professora disse ter explicado para mãe que, na sala dela, as atividades aconteciam de maneira livre e que todas crianças brincavam com o que e com quem queriam. Conforme a professora, as caixas de brinquedos eram misturadas, tinham um pouco de cada coisa. Joana ainda relatou que percebia como essa criança ficava em conflito: *ele ficava agitado, agoniado* e, como estratégia de trabalho, começou a revezar os brinquedos e as brincadeira. Nesses momentos, ela dizia: *essa semana a gente vai brincar só com bonecas e ursos, vamos disponibilizar apenas esses brinquedos*, e o que ela percebeu do menino foi que *muitas vezes no início ele pegava um ursinho e aquele ursinho virava um super-herói, daqui a pouco o super-herói já estava na brincadeira com as gurias e quando ele percebia que estava brincando com meninas e não podia, voltava o conflito* (Joana, curso de formação, 2021). Essa professora contou que a mãe do garoto apoiava as estratégias e que, ao final do ano, agradeceu emocionada, pois reconheceu a importância de o filho vivenciar outras possibilidades.

Considerar esse relato como ação de uma educação menor, atitude de uma professora militante, tal como denomina Gallo, dá-se, inicialmente, pela atenção que teve a professora ao menino com a situação de angústia vivenciada por ele. Ela, igualmente, observou que aquele conflito envolvia uma questão social. Notou isso, primeiro, porque estava diretamente relacionado ao modo como a família, em específico o pai, lidava com questões de gênero e de sexualidade; segundo, por também levar em consideração que esse pai estava reproduzindo uma lógica sociocultural binária, que segrega o que é de menino e o que é de menina, de modo a situar quais brinquedos, brincadeiras, cores, animações, entre outros, definem identidade de gênero e identidade sexual.

Os brinquedos e brincadeiras possibilitam o desenvolvimento, a comunicação e a interação das crianças. Contudo, esse contexto social, o qual reflete uma definição rígida

e binária de gênero, produz a/o sujeita/o, conforme o relato da professora Sonia, que atua no berçário. Ela nos expressou essa representação de gênero nos brinquedos: *na nossa sala não tinha bonecas [...] e eu não tinha me ligado porque nossa turma é só de meninos, e eu não tinha percebido isso* (Sonia, curso de formação, 2021). Assim, a boneca traz consigo marcadores sociais que indicam cuidado, zelo e maternidade, o que é socialmente relacionado às meninas. Logo, ela “não se faz necessária” em uma turma de meninos.

São pequenos detalhes, como afirmou a professora Belmira, que narram o que, a vida toda, chamou de ‘*reunião com pais, com pais, com pais*’, *mas era sempre a mãe que vinha*. Essa professora ainda se questiona *por que a gente fala sempre pais?* Joana complementou essa indagação relatando: *eu tinha um estudante que era criado pelo padrasto, por que colocar ‘mamãe’ no bilhete?* (narrativas do curso de formação, 2021).

A resposta para esses questionamentos está no fato de que, historicamente, a criação de filhas/os é uma tarefa quase exclusivamente feminina. Desse modo, a maternidade é “compreendida e discutida como uma dimensão implicada com processos de dominação e subordinação” (Meyer *et al*, 2022, p. 30), que caracteriza gênero feminino e gênero masculino de forma binária. Isso tem, como consequência, “sofrimentos e injustiças decorrentes do sexismo, do androcentrismo e do heterossexismo” (Carvalho, 2010, p. 76).

Esse sistema patriarcal sustenta uma dominação dos homens sobre as mulheres no que se refere a questões econômicas, sexuais e culturais, colocando-os como centro, como “a norma para os seres humanos” (Carvalho, 2010, p. 76). Essa lógica sexista nos produz e nos ensina como devemos perceber a sociedade. Dessa maneira, ainda que tenhamos uma maioria de mulheres, de mães indo às reuniões, para as famílias, na escola – e o fato de ser a maioria mulher é também consequência dessa construção em que são elas as principais responsáveis pela criação e educação das/os filhas/os – o comum é nos referirmos genericamente como “pais”, retomando a ideia dos homens na centralidade do sistema.

É significativo apontar que espaços de discussões sobre questões de gênero e de sexualidade, como o curso de formação que gerou questionamentos, indagações e muitas das narrativas apresentadas nessa pesquisa, fazem docentes notarem essas dinâmicas no

cotidiano da sala de aula. Assim, questionam o que já está naturalizado, propõem algo diferente e oferecerem a possibilidade do brincar de bonecas ou ursos também aos meninos. Conforme Xavier Filha, a formação do docente, “instiga-nos a lidar com o desconhecido, com o inevitável (e evitável), com o inusitado, o prazer, o desprazer, as dúvidas, as certezas-incertezas... enfim, com processos que mexem conosco e nos desestabilizam nessa aventura de viver” (Xavier Filha, 2018, p. 37).

Desse modo, esses espaços de formação possibilitam que seja colocada em funcionamento a problematização de práticas normativas no espaço escolar. Cecília pontuou que, quando se compartilha saberes com o grupo de professoras/es, ou grupo de familiares, referindo-se a pesquisas e a formações, *o conhecimento se multiplica, então a parceria com a FURG e com o GESE é para alimentar mais o cotidiano da escola, o fazer pedagógico com a teoria junto* (Cecília, curso de formação, 2021). Já Nísia afirmou que *a formação serviu para elas [professoras] ficarem mais seguras de como conduzir as situações do cotidiano. Então, elas conseguem conduzir e depois nos trazem o que aconteceu.* (entrevista, 2022). Logo, podemos considerar que, no processo de contar e ouvir histórias, as/os sujeitas/os passam a pensar e repensar suas vivências e acabam, quem sabe, por produzirem outras experiências.

A professora Luma reportou uma situação de produção de conversas a partir de uma demanda oriunda na sala de aula. Ela contou que todos os anos tem o costume de comemorar a data de seu aniversário na turma em que leciona e nos disse que as crianças escolhem o tema para decorar o bolo. No ano de 2019, a temática do filme de animação “Carros” foi a proposta e, então, eis que surgiu, na turma, o questionamento: *mas ela é menina, como é que o bolo dela vai ser do filme Carros?* (Luma, entrevista, 2021). Essa professora, a partir disso, explicou que ela dirigia e, inclusive, tinha o seu próprio carro. Após isso, ela levou toda turma para ver o carro dela estacionado em frente à escola. Com isso, eles chegaram à conclusão de que o carro da professora era da mesma cor do *Relâmpago McQueen*, personagem do filme e, assim, todos se convenceram de que poderia ser esse o tema do aniversário da professora.

Luma complementou esse relato dizendo: *é assim, nas práticas de sala de aula, às vezes a gente escuta de uma criança ou outra ‘ah, mas isso aqui é coisa de menina,*

isso aqui é coisa de menino' e aí a gente trabalha no dia-a-dia. (Luma, entrevista). Para além do binarismo de gênero presente nessa narrativa, ela também reiterou que crianças vão construindo suas informações, seus pensamentos e impressões sobre as questões de gênero e de sexualidade a partir de suas vivências, aprendizados, do que veem e escutam em diferentes âmbitos sociais em que interagem, como instituição religiosa, comunidade e a própria família.

Conforme abordam Amorim, Mazzei e Ferrari (2023, p. 163), “o menino, para se constituir no gênero masculino, precisa negar e se afastar do que é feminino, assim como a menina, que, para se constituir no feminino, precisa negar e afastar o que é masculino”. Portanto, para que se instale a construção de gêneros opostos são acionados símbolos que constroem essa sociedade binária, a exemplo do carro, enquanto símbolo discursivamente relacionado aos meninos.

A escola pode investir em uma educação que busque controlar e reforçar estereótipos e normas de gênero e de sexualidade ou contestar alguns padrões. A professora Luma, por sua vez, apresentou-nos um modo de questionamento que oportuniza a reflexão, buscando uma educação que abre brechas para a liberdade de pensamento, de desejo, de oportunidades, incluindo a liberdade de ter a festa de aniversário do tema que quiser.

Nessa mesma perspectiva, apresentaremos outra narrativa, da professora Joana, que também expressa a possibilidade de debate, de promoção de reflexão, a qual instiga outros modos de pensar a partir de questionamentos das crianças. A professora contou, no parecer¹¹ entregue à coordenação pedagógica da EMEI, sobre a turma por ela acompanhada, ao longo do segundo semestre de 2022. Entre o contar a respeito da potência da mídia para a construção das crianças, do interesse delas por jogos virtuais, zumbis, morte, sustos, explicitou alguns diálogos e situações que perpassam questões de gênero e de sexualidade. A professora escreveu sobre um menino que não quis brincar de casinha com as colegas, pois *meninos não brincam de boneca* (Joana, relato no parecer). Nessa ocasião, questionou sobre como meninos aprendem a ser pais e a cuidar da casa se

¹¹ O parecer nos foi cedido pela coordenação pedagógica da EMEI, justamente por considerarem que o relato apresentado poderia ser potente à pesquisa.

não podem brincar de casinha e, segundo a professora, o aluno respondeu: *Dirigindo! Meninos dirigem e meninas ficam em casa, meninos aprendem dirigindo caminhão* (Joana, relato no parecer, 2022).

Como ação menor de uma professora militante, que “tem sempre uma construção coletiva” (Gallo, 2002, p. 171), Joana propôs que toda turma fosse nas outras salas da EMEI fazendo uma *enquete* (Joana, relato no parecer, 2022) com as demais professoras se elas também dirigiam e, após diferentes relatos – umas dirigiam, outras não, uma estava aprendendo – as crianças passaram a abordar, em sala de aula, posicionamentos como: *meninos e meninas podem brincar juntos, eu jogo videogame com meu irmão, e também brinco com os bonecos dele. Outro menino falou: – Meninos podem brincar de fazer comida, e de cuidar dos filhos também* (Joana, relato no parecer, 2022).

A provocação, o movimento de desacomodar as crianças seguiu com a pergunta: *e meninas podem jogar futebol? A resposta do menino foi rápida e direta: – Não. Então, mostrei a ele uma foto minha jogando futebol, expliquei que podemos brincar e jogar qualquer jogo, mesmo sendo menina ou menino, que o importante é ser divertido [...]. Um dos meninos trouxe mais uma fala que nos mostra o quanto nossas crianças precisam estar em contato com o conhecimento e diferentes oportunidades. Nossa criança perguntou ao ver minha foto jogando futebol: Mas prof, tu sempre foi menina? Respondi: Sim... ele completou: – mas assim como tu é? Ou tu ficou menina agora?* (Joana, relato no parecer, 2022).

Esses relatos das crianças revelam uma norma tão dominante que, para elas, certas de que só meninos/homens jogam futebol, a justificativa para a professora ter estado em um campo de futebol era ela ter sido um menino anteriormente. Logo, as crianças “acionam saberes das relações de gênero que exercem domínio sobre si mesmos e sobre os outros. Saberes aprendidos em outros contextos e que invadem e buscam organizar o espaço escolar.” (Amorim *et al*, 2023, p. 168). Tais saberes, constituídos a partir das diferentes instâncias sociais – família, religião, escola, comunidade e outras – determinam comportamentos a meninos e meninas a partir das marcas do biológico. Em decorrência disso, são criados modos de viver compreendidos enquanto “normais”, que cultivam

preferências e decisões em relação a vestimentas, modos de falar, o que brincar e, até mesmo, definem habilidades para cada gênero.

Todavia, “nada há de ‘natural’ nessa forma de pensar e de se conduzir” (Xavier Filha, 2022, p. 107), pois são assuntos profundamente marcados por questões sociais, culturais, históricas e políticas. Uma professora militante não deixaria escapar tamanha potência nesses acontecimentos cotidianos, pois ele, o cotidiano escolar, é “como espaço-tempo de uma educação menor, região de fronteira e de proliferação das diferenças, é o espaço possível da criação da autonomia como linhas de fuga” (Gallo, 2013, p. 11).

Nessas possibilidades múltiplas, torna-se perceptível o potencial desse diálogo, ou melhor, de toda proporção que foi tomada a partir da recusa de um garoto para brincar de casinha porque essa atividade não era permitida a ele. Nesse momento, a professora buscou romper com a categoria padrão do que é determinado/permitido a meninos e meninas, esse “alargamento conceitual tem sido um desafio para pensar o sujeito se constituindo cada vez mais de forma múltipla, apartado de seu corpo biológico, ou da ideia da Biologia” (Xavier Filha, 2022, p. 108).

Gallo defende que “a educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle” (Gallo, 2002, p. 175). As possibilidades para a turma de crianças da professora Joana se deram devido ao caminho construído por ela junto e a partir do que pulsava no cotidiano das crianças, caminho aberto ao diálogo, para pensar no diferente, no impensado, para enxergar possibilidades outras.

Ao nos propor refletir sobre educações menores, Gallo nos incita a perceber uma educação que concentre suas ações nas brechas, que conceda a emergência de práticas pedagógicas que escapem ao controle. Esse é o movimento que notamos sendo empreendido pela EMEI Deborah Thomé Sayão, por meio da gestão e de algumas professoras, a fim de ser transversalizado o debate acerca das questões de gênero e de sexualidade na escola.

Considerações finais

Encontramos, nos escritos de Gallo (2015, 2013, 2002), inspiração para pensarmos a respeito de uma educação provedora de ações existentes na singularidade, nas experiências pulsantes na sala de aula. Desse modo, foi possível percebermos acontecimentos relacionados às temáticas de gênero e de sexualidade no espaço da educação infantil e notamos pontos móveis e transitórios de resistência, que se efetivam nas ações de educação menor apresentadas.

Passamos a constatar, no percurso da pesquisa, que as estratégias de resistência produzidas na EMEI surgiram do movimento de observar e escutar as crianças. As crianças cavam as brechas para que o menor seja acionado no espaço da EMEI. Em diferentes narrativas expressas nessa pesquisa foi possível perceber, a partir das crianças, na interação com as professoras, a existência de práticas de educações menores para problematizar temáticas de gênero e de sexualidade.

É preciso sair do lugar de que a escola vai levar o saber para a criança e, dessa maneira, abrir-se para ouvi-la, de modo a partir do que emerge nela e poder propor problematizações que permitam o debate de gênero e de sexualidade, compartilhando saberes que fazem parte do mundo no qual a criança vive, envolvendo brincadeiras, relações sociais, famílias, corpos, curiosidades, desejos, dentre outros assuntos.

A escola é acionada a experimentar outros modos de pensar as temáticas de gênero e sexualidade. Desse modo, estando a escola implicada em desterritorializar, ao propor mudanças e desacomodando a ordem disciplinar, organizada de maneira coletiva e, ao promover resistência, constitui-se com base em valores políticos. Essas três características centrais, para ações de educação menor, permitiram-nos perceber que, embora as ações sejam singulares e partam de um ato individual, elas nunca têm efeitos isolados e individualistas, uma vez que o menor, de algum modo, causa transformações no coletivo. Esse movimento, por sua vez, percebemos acontecer na constituição da EMEI.

Por fim, reconhecemos, neste artigo, algumas práticas cotidianas da EMEI enquanto educação menor, como resistência, inventividades criativas e, também, ações singulares, as quais possibilitaram rupturas e abriram brechas para o reconhecimento das diferenças. As referidas ações ao longo do texto, igualmente, permitiram a realização de

problematização do que emerge nas salas de aula, de modo a resistir às macropolíticas, às formas normativas e binárias, constituindo e produzindo uma escola que promova a igualdade de gênero e de sexualidade.

Referências

- Amorim, G. C., Mazzei, L. D., & Ferrari, A. (2023). Meninas comem banana; e meninos, laranja”: gênero e sexualidade no contexto escolar. In A. Ferrari, & R. P. Castro (Orgs.), *Produção de conhecimento em gênero, sexualidade e educação: dez anos do Gesed* (pp. 161-176). Appris.
- Carvalho, M. E. P. (2010). Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunicação: Considerações a partir de uma experiência de formação docente, *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 12(2), 5-88.
- Connelly, M. F., & Clandinin, D. J. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. In J. Larrosa (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2003). *Kafka: Para uma literatura menor*. Assírio & Alvim.
- Felipe, J., & Guizzo, B. S. (2022). “Minha mãe me vestiu de Batman, mas eu sou a Mulher Gato” Discussões sobre scripts de gênero, sexualidade e infâncias. In F. Seffner; J. & Felipe (Org.). *Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências* (pp. 56-74). Vozes.
- Foucault, M. (2014). *A ordem do discurso* (24 ed.). Edições Loyola.
- Foucault, M. (2002). *A verdade e as formas jurídicas*. NAU Editora.
- Gallo, S. (2015). Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL (Org.). *Educação Menor: conceitos e experimentações* (pp. 75-88). Appris.
- Gallo, S. (2013, 29 de setembro a 02 de outubro). *Em torno de uma educação menor: variáveis e variações*. 36 Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia [sessão conferência] http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf.
- Gallo, S. (2002). Em Torno de uma Educação Menor. *Educação & Realidade*, 27(2), 169-178.
- Meyer, D. E., Dal’igna, M. C., & Klein, C. (2022). A politização contemporânea do feminino e da maternidade: Como se atualiza uma tese; In F. Seffner & J. Felipe (Org.). *Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências* (pp. 23-55). Vozes.
- Paraíso, M. A. (2004) Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 283-303, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002> link

Pol-Droit, R. (2006). *Michel Foucault: entrevistas*. Graal.

Rodrigues, A., Ladeira, D. A., Teixeira, M. L., & Rocon, P. C. (2023) Máquinas de dizer, deixar ver, crescer e fazer saber: as dissidências em gênero e sexualidade como narrativas que importam desde criança, *Textura*, 25(61),128-147. <https://doi.org/10.4322/2358-0801.2023.25.01-07>

Xavier Filha, C. (2022). Pesquisas sobre gêneros e sexualidades na educação: tentativas de ver, rever e ‘transver’ o mundo. *Margens: Revista Interdisciplinar*, 16(26), 95-114. <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v16i26.11085>

Xavier Filha, C. (2018). Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira? *Diversidade e Educação*, 5(2), 16–39. <https://doi.org/10.14295/de.v5i2.7865>

Recebido: 02/12/2024

Aceito: 25/02/2025

Publicado: 20/06/2025

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.