

EDUCAÇÃO

Número Temático - vol. 11 n. 1 - 2021

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2021v11n1p67-81



GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM PROFESSORAS¹

GENDER AND SEXUALITY IN ELEMENTARY SCHOOLING: THE FORMATIVE EXPERIENCE WITH FEMALE TEACHERS

EL GÉNERO Y LA SEXUALIDAD EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: EXPERIENCIA FORMATIVA CON PROFESORAS

Marta Alencar dos Santos¹

Carla Cristina dos Santos de Jesus²

Amanaiara Conceição de Santana Miranda³

1 Neste texto utilizaremos professora no feminino por entender que somos, nós mulheres, que ocupamos o espaço da educação básica em sua grande maioria, embora na formação tivesse a participação de alguns homens.

RESUMO

Este texto apresenta uma experiência formativa junto as professoras de escolas comunitárias da Península Itapagipana de Salvador/BA no âmbito de um projeto de intervenção, produto do curso de especialização em Gênero e Sexualidade na Educação ofertado pela Universidade Federal da Bahia. Esta formação teve como tema central as discussões sobre gênero e sexualidades na Educação Infantil. Os aportes teóricos utilizados se centram nas discussões sobre os feminismos negros e a interseccionalidade (ASSIS, 2009). Nos encontros com as professoras buscamos refletir com elas as concepções pessoais e profissionais acerca de gênero e sexualidade em suas vidas a fim de rompermos os estereótipos de gênero e sexualidade presente na sociedade e nas práticas pedagógicas e elegendos pedagogias outras que favoreçam o respeito às diferenças. As abordagens metodológicas utilizadas na formação foram orientadas a partir dos estudos de Virgínia Kastrup (1999; 2005) e Amanaiara Conceição Miranda (2018), trazendo uma discussão sobre aprendizagem inventiva, evidenciando os deslocamentos, as desaprendizagens e problematizações numa ação pedagógica transgressora de um fazer junto as crianças pequenas. Formações de professoras como a apresentada neste texto podem contribuir para que as crianças pequenas vivam suas vidas permeadas pelo afeto e respeito as suas escolhas cotidianas.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de Professoras. Educação Infantil. Gênero. Sexualidade. Aprendizagem Inventiva. Pedagogia Transgressora.

ABSTRACT

This essay presents a formative experience alongside female teachers from a community school in Itapagipe's Peninsula in Salvador, Bahia, for an intervention project, as the final product of postgraduation in Gender and Sexuality as offered by Universidade Federal da Bahia. This formative experience had as central theme discussions about Gender and Sexualities in Elementary Schooling. The Theoretical support used to focus on conversations about Black Feminism and Intersectionality (Dayane Assis, 2009). In the teachers' meetings, we took to reflect on personal and professional conceptions regarding gender and sexuality in their lives, looking to break stereotypes about said subjects present in society and the pedagogic practice and elect then other pedagogies that favor respect to diversity. The Methodological approaches taken in the formative experience were oriented by the studies of Virgínia Kastrup (1999; 2005) and Amanaiara Conceição Miranda (2018), bringing a discussion about innovative learning and evidencing the dislocation, the unlearnings, and problematizations in a transgressive pedagogic action of producing alongside small children. The teachers' Formative experiences, as presented in this paper, may contribute to the proportion of children a life of affection and respect in their daily choices.

KEYWORDS

Formative Experience of Female Teachers. Elementary Schooling. Gender. Sexuality. Innovative Learning; Transgressive Pedagogy.

RESUMEN

Este texto presenta una experiencia formativa con profesoras de escuelas comunitarias de la Península Itapagipana de Salvador/BA como parte de un proyecto de intervención, producto final del curso de especialización en Género y Sexualidad en la Educación ofrecido por la Universidad Federal de Bahía. Esta capacitación tuvo como tema central los debates sobre el género y la sexualidad en la educación de la primera infancia. Las contribuciones teóricas utilizadas se centran en los debates sobre el feminismo negro y la interseccionalidad (Dayane Assis, 2009). En nuestros encuentros con las profesoras, tratamos de reflexionar con ellas sobre las concepciones personales y profesionales del género y la sexualidad en sus vidas para romper los estereotipos de género y sexualidad presentes en la sociedad y en las prácticas pedagógicas y elegir otras pedagogías que favorezcan el respeto a las diferencias. Los enfoques metodológicos utilizados en la capacitación se guiaron por los estudios de Virginia Kastrup (1999; 2005) y Amanaiara Conceição Miranda (2018), que llevaron a un debate sobre el aprendizaje inventivo, destacando el desplazamiento, el desaprendizaje y las problematiza-

ciones en una acción pedagógica transgresora en un hacer junto a los niños pequeños. La formación de profesoras como la que se presenta en este texto puede contribuir a que los niños pequeños vivan sus vidas impregnadas de afecto y respeto por sus elecciones cotidianas.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesoras; Educación de la primera infancia; Género; Sexualidad; Aprendizaje inventivo; Pedagogía transgresora.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo enunciar uma experiência formativa com professoras de escolas comunitárias da Península de Itapagipe/Salvador para a promoção, respeito e valorização da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero na cotidianidade das práticas pedagógicas da educação infantil. Visa também apresentar considerações sobre a formação continuada de professoras para as percepções e práticas acerca de gênero e sexualidade na educação infantil.

A narrativa tecida a partir dessa experiência formativa foi fruto do processo de elaboração e implementação de um projeto de intervenção no contexto da conclusão do Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação⁵. Vale destacar que a aproximação com o campo se deu muito antes dessa vivência, uma vez que, duas das autoras deste artigo, também professoras da educação infantil, já tinham uma parceria formativa com as mulheres que atuam em escolas comunitárias⁶ da Península Itapagipana de Salvador por meio da “Formação docente na Educação Infantil: reflexões sobre infâncias, crianças, identidades e campos de experiência”.

Nossa conexão inicial foi a Escola Comunitária Luiza Mahin que é uma referência para o Movimento Social a níveis local, nacional e internacional⁷. Temos a equipe da referida escola como inspiração de instituição antirracista e feministas, nosso desejo de colaborar com a instituição nos moveu a firmar parcerias colaborativas antes mesmo de termos em vista a possibilidade de executar o referido projeto

5 Curso desenvolvido no âmbito do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades – (NuCus) do Curso Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

6 As escolas comunitárias surgem da luta dos movimentos organizados de moradores e moradoras de bairros periféricos, principalmente mulheres, em prol da democratização do acesso à educação formal, pública e gratuita configurando-se como espaços que buscam suprir a ausência do poder público na garantia do direito básico à educação. Em Salvador, o público que tem acesso a essas escolas é formado majoritariamente por crianças negras, pobres, integrantes de famílias de pessoas trabalhadoras com baixa remuneração e com acesso precário a bens e serviços como saúde, moradia, saneamento básico e segurança.

7 A Escola foi fundada em março de 1990, em uma região conhecida como Alagados, uma região que possuía moradias conhecidas como palafitas, que eram pequenas casas de madeirite construídas sob o mar, localizada no bairro do Uruguai em Salvador, no Conjunto Habitacional Santa Luzia. A Escola foi construída pelo movimento de mulheres da associação para atender crianças de 0 a 6 anos que não eram contemplados pelas escolas públicas existentes que só atendiam crianças a partir do ensino fundamental.

de intervenção. Como as escolas comunitárias têm práticas de atuação em rede, um aprendizado adquirido dentro dos movimentos sociais, decidimos coletivamente que o curso também seria oferecido a outras escolas comunitárias da região e que a gestão da Escola Luiza Mahin iria fazer esta mobilização.

Embora as equipes gestoras e professoras das escolas comunitárias e conveniadas com a Prefeitura de Salvador – Secretaria Municipal de Educação (SMED/Salvador) tenham participado das formações de implementação do novo currículo de Educação Infantil no contexto do Projeto “Nossa Rede para a Educação Infantil”⁸, a referida formação ficou apenas no campo da identidade geracional, como se esse marcador fosse o único, como se as crianças não tivessem e não vivenciassem os marcadores de gênero, sexualidade, territorialidade, identidade étnico-racial, entre outros.

Neste sentido, podemos recorrer aqui a discussão sobre interseccionalidade, a fim de ampliarmos as discussões sobre crianças e infâncias para além da categoria geração. Dayane Assis⁹ (2019, p. 21), seguindo as trilhas epistemológicas de Kimberlé Crenshaw, define a interseccionalidade como “formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcado.” A interseccionalidade se propõe a abordar não só o fato de ser mulher, aborda ao mesmo tempo o fato de ser negra, ser lésbica, bissexual, travesti, transexual, transgênero, intersexo, assexual, por exemplo.

As discussões sobre interseccionalidade giram em torno do gênero não como o único fator de discriminação e subordinação, pelo contrário, evidencia que há a necessidade de estudar outros fatores de discriminação juntos, interseccionalizados, problematizando as relações que estes marcadores estabelecem entre si. As opressões e as discriminações de cada um desses marcadores estão inscritas uma dentro da outra, sendo constituídas simultaneamente.

Neste sentido, evidenciamos as discussões a respeito dos feminismos negros, uma vez que os mesmos vão criticar o chamado feminismo hegemônico, por não trazerem as demandas específicas das mulheres negras e por tratarem a “categoria mulher como unicidade” (ASSIS, 2019, p. 12). A partir deste conceito, podemos perceber que não basta discutirmos as questões relacionadas às crianças e infâncias em espaços de educação infantil apenas pela perspectiva geracional, como citamos anteriormente, afinal de contas as crianças e suas infâncias também são marcadas pelas diferenças de gênero, raça e classe, entre outras.

Consideramos tais interseccionalidades buscamos uma proposta teórica e metodológica assentada no campo teórico de gênero e diversidade sexual, de modo a contribuir com um sistema escolar, transgressor, inclusivo, inventivo e de enfrentamento às discriminações e desigualdades sociais.

Buscamos refletir a formação a partir das concepções das profissionais acerca de gênero e sexualidade nas suas vidas, na atualidade e no campo da infância, a partir de situações reais da sociedade

8 Política Pública da Prefeitura Municipal de Salvador, no âmbito da SMED, elaborada entre 2014-2015, em parceria técnica com a Ong Avante- Educação e Mobilização Social, que teve como objetivo central a elaboração e implementação do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador (RCMEIS) e de materiais pedagógicos para a melhoria da qualidade do atendimento nessa etapa educacional.

9 Como forma de visibilizar as autoras e as produções das mulheres optamos por utilizar o nome e sobrenome delas em todo corpo do texto nas citações indiretas e diretas com menos de três linhas, subvertendo desse modo, apenas nesse ponto, a regra da ABNT que orienta que contenha apenas o sobrenome.

e do cotidiano escolar. Nossa intervenção está baseada na experiência da aprendizagem inventiva, conforme estudos de Virgínia Kastrup (1999; 2005) e Amanaiara Conceição Miranda (2018), para invenção, criação e vivência de novas experiências de deslocamentos, de desaprendizagens e de problematizações visando o desenvolvimento de uma pedagogia transgressora.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E O “ESCONDE-ESCONDE” DAS VIVÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Como num jogo de esconde-esconde que acompanha gerações, as instituições escolares geralmente participam desse projeto mais amplo de esconderijo permanente das relações de gênero e sexualidade na perspectiva emancipatória. Esse silenciamento escamoteia e fortalece as desigualdades desde a primeira infância, o escondido geralmente se pauta seja na omissão ou no fortalecimento de concepções e práticas que acentuam as disparidades, as discriminações e os papéis desiguais de gênero. Diferente da brincadeira de esconde-esconde, esse jogo político praticado pelas escolas não promove a alegria e insurgência dos corpos, a liberdade da brincadeira, nem tampouco a experiência da vida digna e plena, pelo contrário reforça violências e negações de identidades.

A discussão sobre gênero e sexualidade no âmbito da educação, desde o século passado, é marcada por questões referentes às áreas das ciências biológicas. Estudos evidenciam que há avanços e retrocessos nas políticas educacionais voltadas para esta temática, mas entendemos, também, que o discurso da biopolítica sobre sexualidade além de influenciar no controle do corpo feminino e da sexualidade infantil; na regulação das sexualidades desviantes e na prática sexual apenas para reprodução, impacta diretamente no currículo escolar e nas práticas pedagógicas relacionadas à educação sexual.

Inclusive podemos lembrar aqui o acirrado debate sobre a inclusão ou exclusão dos termos diversidade sexual e identidade de gênero no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais e Municipais de Educação sobre a suposta “ideologia de gênero”¹⁰ presente nestes termos e conceito.

As “vidas” na escola são vividas e se fazem presentes, independente ou não do currículo as vemos como vidas visíveis em toda sua plenitude, inclusive levando em consideração o direito à sexualidade. Neste sentido, podemos perceber que a escola com seu currículo oculto e performativo colabora para a manutenção da norma social hegemônica e, dentre elas, a heteronormatividade e a cisgeneridade, uma vez que apresenta uma ausência de representações lesbo-bi-homossexuais e transgêneras nas discussões e materiais didáticos, por exemplo.

Assim, o ambiente escolar marginaliza e exclui os que não se enquadram nos padrões da heteronormatividade e da cisgeneridade desde a primeira infância. Ao longo dos textos e debates propostos por Amanaiara Conceição Miranda (2018, 2019), no texto “Sexualidade e Gênero na Educação Infantil” e na sua tese de doutorado intitulada “As experiências/aprendizagens com/sobre as crianças no

10 “‘Ideologia de gênero’ é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé, entre meados da década de 1990 e no início dos anos 2000. Trata-se de um sintagma urdido no âmbito da formulação de uma retórica reacionária antifeminista, sintonizada com o pensamento e o catecismo de Karol Wojtyła. A matriz dessa retórica é católica” (COLLING, 2019, p. 55).

cotidiano escolar: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica” pudemos perceber a existência de práticas sexistas, racistas e LGBTfóbicas na Educação Infantil.

A Educação Infantil no Brasil se configurou como primeira etapa da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96. Desde então pesquisadoras/es e militantes da área da infância vêm travando esforços para que esta etapa educacional se configure de fato como espaço de aprendizagens e vivências pedagógicas para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas¹¹. Ao longo desses 23 anos, diferentes mudanças curriculares foram impetradas nesta etapa educacional. Inicialmente, os espaços de atendimento a essas crianças eram orientados curricularmente pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 2008). Em seguida, foi instituída as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCEI) em 2009, além de outros documentos normativos que dizem respeito ao atendimento a essa etapa da Educação Básica.

Nesses contextos de mudanças curriculares chegamos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no campo da Educação Infantil, está organizado por Campos de Experiência, que são cinco: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. A partir dessa mudança e do cenário político atual, no que diz respeito à invisibilização das discussões de gênero no campo da educação, percebemos que as discussões sobre os marcadores sociais da diferença como raça, gênero e sexualidade não estão presentes nas orientações curriculares nacionais para esta etapa educacional e seguem sendo invisibilizados nas práticas pedagógicas.

Mas o desafio para a promoção da equidade na escola, desde a educação infantil, está posto. Isso demanda que as culturas infantis sejam acolhidas e consideradas sob o ângulo das diversidades das experiências identitárias das crianças e suas famílias.

3 MOBILIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PARA AS PERCEPÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O espaço escolar destinado às crianças pequenas constitui-se em local bastante privilegiado para a socialização das crianças fora do espaço da família. Podemos dizer que neste local de vivência das infâncias é possível, pelo menos, ter duas alternativas em relação à educação/formação: a pura e simples reprodução e manutenção de práticas e valores existentes na sociedade e que, muitas vezes, são práticas discriminatórias relacionadas às questões identitárias ou à criação de oportunidades de experiências pedagógicas cotidianas que favoreçam o desenvolvimento de condutas que, de certa forma, colaborem para a formação de um ser social mais justo e que respeite a diferença presente na sociedade. A esse respeito concordamos com Daniela Finco (2008, p. 250) quando afirma que:

11 Nomenclatura de grupos por faixa etária de acordo com a BNCC da etapa da Educação Infantil: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

(a) instituição de Educação Infantil pode incorporar, em suas práticas educativas, iniciativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização, a meta de igualdade de gênero e de extinção de práticas sexistas. Se quisermos construir uma sociedade mais justa e democrática teremos que discutir a diversidade cultural, reconhecê-la e valorizá-la, nas práticas educativas do dia-a-dia, garantindo uma educação pela qual meninos e meninas possam, como seres humanos, viver esta fase da vida em sua plenitude.

Nesse sentido, precisamos refletir que as “vidas infantis” nos espaços de educação infantil são vividas e se fazem presentes, independente ou não do currículo as serem como vidas vivíveis em toda sua plenitude, inclusive, levando em consideração o direito à sexualidade. Proporcionar experiências em que as crianças possam viver suas infâncias em sua plenitude é uma abordagem pedagógica mais apropriada para esta etapa educacional.

As respostas curriculares para a incorporação da abordagem das identidades negadas e marginalizadas no currículo devem permear a ação pedagógica durante todo o ano letivo e na cotidianidade da educação infantil. Esse é um grande desafio. Segundo Santomé (2012, p. 167), “um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vivemos falando”. Nessa perspectiva, acreditamos na potencialidade da mobilização e formação continuada de professoras, bem como de todos profissionais que habitam a cotidianidade das instituições escolares.

Embora a intervenção realizada tenha priorizado a participação de professoras, é necessário pensar a educação infantil a partir de uma rede colaborativa que envolve diversos profissionais. Desse modo, pontuamos aqui a necessidade de ampliar o envolvimento de auxiliares de desenvolvimento infantil, agentes de portaria, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, gestoras e gestores escolares, agentes de apoio, pessoal de secretaria, merendeiras e merendeiros, na ciranda formativa. É necessário, inclusive, pensar estratégias para envolver também as famílias das crianças nessas rodas inventivas. Nesse sentido:

[...] é necessário que a instituição que atende à Educação Infantil desenvolva um diálogo constante com os/as responsáveis das crianças, informando como devem estimular, também em suas casas, que elas falem com liberdade. É preciso que a criança seja ouvida em todos os espaços que ela convive. Sou da opinião favorável que dar voz à criança é importante para a melhoria da vida humana. (MIRANDA, 2018, p. 272).

A comunicação e os momentos formativos inventivos durante os encontros com as famílias das crianças são caminhos potentes para a abordagem de assuntos que geralmente transitam de forma imperceptível nos espaços habitados pelas crianças. Muitas dessas questões violentam cotidianamente a diversidade de expressões e o protagonismo infantil, reforçando os ciclos das desigualdades. É fundamental estreitar o diálogo entre as pessoas adultas que compõem a rede que cuida das crianças.

O diálogo entre instituição, famílias e responsáveis se apresenta como um caminho potente para tonar possível o rompimento de uma das principais preocupações apresentadas pelas professoras como justificativa para não abordar as questões de gênero e sexualidade na escola. Nesse sentido:

“o que a família vai achar disso?” É um pensamento que está posto como um grande obstáculo no caminho. Em mapeamento diagnóstico feito antes da formação, por meio de escritas colocadas na cestinha de dúvidas¹², esse desafio foi apontado pelas professoras, vejamos algumas dessas dúvidas e questionamentos colocados pelas participantes:

Como lidar com as inseguranças das famílias quando a escola naturaliza as questões da diversidade e gênero?

Como tratar com a família sobre assuntos ligados aos marcadores de gênero?

Como pensar na liberdade de expressão da criança, seja menino ou menina, em que a família proíbe essa liberdade? As famílias, por exemplo, dizem que menino não pode experimentar usar sandália de menina ou não deve pegar em boneca.

Vale pontuar que a mudança de nossas mentalidades de professoras precede o trabalho e o diálogo constante que deve ser feito com as famílias ou responsáveis a respeito dessa abordagem. As nossas concepções precisam ser colocadas no centro do debate, acreditamos, assim como Nóvoa (1995, p. 17), que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, sendo a construção de si próprio um processo de formação. As mudanças institucionais dependem da mobilização e mudança das pessoas que coexistem nos profissionais.

É necessário se pensar em práticas pedagógicas, nas quais possa haver uma reflexão sobre a diversidade sexual e de gênero, a LGBTfobia declarada ou velada e as violências que estão presentes no espaço educativo e também fora dela. Mas como pensar em práticas pedagógicas sem formação? Essas discussões também caberiam para a educação Infantil? Bebês, crianças pequenas e bem pequenas precisam interagir com a diversidade sexual? Quais são os tabus, preconceitos e dúvidas sobre gênero e sexualidade presentes nas concepções e trajetórias de vida-formação das professoras da educação infantil? Foi a partir dessas reflexões que tecemos a formação, buscando discutir questões de gênero e sexualidades com as professoras da Educação Infantil.

4 UMA EXPERIÊNCIA INVENTIVA E INSURGENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PARA A COTIDIANIDADE DAS DIVERSIDADES SEXUAL E DE GÊNERO

Entendemos que, conforme afirmam Thürler e Maise Zucco (2019), não concedemos nem transferimos saberes, mas sim mediamos processos de divulgação de informações sobre a temática a fim de possibilitar uma experiência formativa. Dessa forma, as formadoras podem fazer parte do processo de (re)elaboração de conhecimentos e tais conhecimentos são resultantes de um processo interno de subjetivação da informação empreendida por cada sujeito. “O conhecimento atravessa as experiências

12 Nesta ação diagnóstica as professoras participantes da formação não se identificaram. A possibilidade de não identificação foi dada pelas formadoras numa perspectiva de não as constrear uma vez que as temáticas centrais na formação causam estranhezas.

individuais, os sentidos atribuídos, a possibilidade de conexões com as bibliotecas de saberes que já possuímos e até mesmo a significação e aplicabilidade das informações” (THÜRLER; ZUCCO, 2019, p. 46). Sobre a dimensão pedagógica da pesquisa-ação, Maria Amélia Franco (2005, p. 483) afirma que:

[...] a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

As atividades sugeridas para abordagem dos conteúdos foram desenvolvidas por meio de uma metodologia que possibilitou a invenção, a troca de saberes e experiências entre as e os participantes da formação. Relatos de experiências de vida, formação e prática profissional foram motrizes para o desenvolvimento da temática, sendo as referências teóricas importantes para ampliar a reflexão e análise das experiências e práticas pedagógicas trazidas pelo grupo.

Pautadas no feminismo negro, orientadas pelos estudos de gênero e diversidade, acreditamos que as identidades e concepções sobre gênero e sexualidade das histórias de vida dessas educadoras influenciam diretamente suas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, é fundamental conhecer mais sobre as concepções e práticas das participantes para que, desse modo, sejam feitas as conexões com as referências voltadas para uma pedagogia transgressora e aprendizagem inventiva no tocante a gênero e sexualidade. E foi assim que refletimos coletivamente, tecendo aprendizagens e desaprendizagens subsidiando o conhecimento para uma pedagogia de mudança da práxis, baseado em uma ação pedagógica implicada em:

[...] atitudes problematizadoras e contextualizadoras das circunstâncias da prática; dentro de uma perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na prática, tendo por objetivos a emancipação e a formação dos sujeitos da prática. (FRANCO, 2003, p. 88).

Dessa forma, os assuntos que conduziram a formação foram as experiências pessoais e profissionais das e dos participantes bem como suas inquietações. Inicialmente fizemos uma consulta diagnóstica das dúvidas e questionamentos dos e das participantes do processo formativo sobre gênero e sexualidade em duas perspectivas. A primeira se relacionava como elas e elas lidavam com estas temáticas em suas vidas pessoais, e a segunda as que se relacionavam com suas ações nos espaços de na educação infantil. Foi partindo dessa escuta cuidadosa, que se deu em forma de escrita sem a necessidade de identificação, que planejamos uma intervenção sem constrangimentos e julgamentos.

Tecemos diálogos (de)formativos com professoras da educação infantil, por meio da aprendizagem inventiva, inspiradas em Virgínia Kastrup (1999, 2005) e Amanaiara Conceição Miranda (2018). Na aprendizagem inventiva, a professora não é um transmissora, ao contrário, é agente que provoca a perturbação. Para Virgínia Kastrup (2012 p. 2), tal aprendizagem possui duas características “em primeiro lugar, ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao mundo externo, mas implica na invenção do

próprio mundo.” (KASTRUP, 2012, p. 2). Caminhamos por uma concepção de formação que vai além de submeter profissionais a parâmetros de solução de problemas, mas sim envolver experiências de problematização que as desloquem para pensar a partir da provocação, da perturbação, da aprendizagem e desaprendizagens permanentes. Segundo Kastrup (1999, p. 152):

[O] melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. [...] Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente.

Amanaiara Conceição Miranda (2018, p. 122) entende que uma aprendizagem inventiva só ocorre em meio a uma “relação horizontal dialógica afetiva”. E foi nesse clima que se deu a formação, assim como desejamos que sejam as relações das professoras com as crianças, com circularidade de afetos.

Nosso planejamento seguiu a metodologia da aprendizagem inventiva para que esse momento formativo fosse uma experiência que servisse de inspiração para as professoras no cotidiano de trabalho da educação infantil. Inclusive a organização do espaço a partir da disposição do grupo sentado em círculo está também ligada à perspectiva da metodologia adotada, nossa ancestralidade africana nos remete a ensinamentos circulares nos quais a roda tem função político pedagógica:

E, para uma aprendizagem inventiva, a arquitetura do desenvolvimento das conversas com os/as outros/as seria importante acontecer em roda. Na roda não tem como as crianças ficarem uma atrás das outras. A roda é o lugar da igualdade, da fala em mesma altura, em mesmo tom. Filosofar/pensar em roda conduz a criança a se sentir segura para falar, pois tanto os/as adultos/as (professoras e auxiliares) e colegas estão num plano que favorece o diálogo de forma horizontal. (MIRANDA, 2019, p. 70).

As experiências das crianças no âmbito institucional, considerando que na educação infantil temos uma cotidianidade que envolve as artes e a literatura, estão imersas em práticas que envolvem música, artes visuais e literatura infantil. Os tempos, procedimentos, espaços, relações, interações e materiais estão permeados por concepções que comunicam aprendizagens às crianças. Amanaiara Conceição Miranda (2018), em sua tese de doutoramento, nos apresenta diversas cenas no âmbito de uma instituição de educação infantil que reverberam desigualdades.

Reações e reflexões das crianças diante da música “O cravo brigou com a rosa” é um exemplo de cena apresentada em que as crianças problematizam a violência do cravo – personagem que aparece na música – agredindo a rosa. Amanaiara Conceição Miranda (2018) enfatiza a necessidade de nós, profissionais da educação infantil, investigarmos e problematizarmos, antes mesmo da veiculação desses artefatos culturais, a presença de marcadores de gênero/raça/geração/sexualidade que poderão influenciar de forma interseccional a construção das identidades das crianças.

Conduzidas pelas infâncias e cenários com os quais essas infâncias interagem na cotidianidade da educação infantil (literatura, música, imagens, brinquedos e brincadeiras, relações e interações etc.) vivenciamos essa experiência formativa. As narrativas formativas foram tecidas pela experimentação de reflexões sobre identidade e desigualdade; histórias de vida-formação; inquietações acerca das práticas pedagógicas junto as crianças; percepções e conceitos de sexo, gênero e sexualidade; brinquedos e brincadeiras; análise de livros de literatura, músicas, desenhos animados; materiais e concepções presentes nos recursos utilizados nas práticas de ambientação dos espaços escolares.

No momento do exercício de análise de livros da literatura infantil, foram utilizados livros de histórias não-hegemônicas e com personagens negros, que mais se aproximam da realidade das professoras que participaram da atividade. Isso envolveu também a dimensão da educação das relações étnico-raciais na reflexão. O grupo mobilizou nesse momento inquietações que perpassam pela dimensão da interseccionalidade. Durante a formação, houve muitos relatos sobre preconceitos de gênero vivenciados pelas crianças na escola e pelas professoras. Um relato vivenciado por Carlos, professor da Educação Infantil, merece destaque:

Quando cheguei aqui na escola, por ser homem e ter que trabalhar com crianças pequenas, as famílias ficaram desconfiadas, inclusive solicitaram da diretora a troca da criança da turma, a escola foi firme e não trocou. Hoje, com o resultado do meu trabalho ano passado, não há mais isso. (Relato oral durante a formação, 12/02/2020).

O estranhamento em relação a presença de docentes homens na educação infantil se dá porque o curso de Pedagogia ainda hoje tem uma forte presença de mulheres, existem poucos homens nesse campo de formação e, geralmente, quando formados, eles atuam mais no âmbito da coordenação, gestão e docência de turmas de 4º e 5º anos de escolarização. Esse fato pode ser explicado pela ótica dos estudos de gênero, quando analisamos na história da educação os papéis sociais de gênero e feminização do magistério. Nos anos de 1930 e 1940, as transformações no campo científico trazem para o magistério as contribuições das teorias psicológicas e sociológicas, interferindo assim nas representações relativas à professora.

A delimitação do campo pedagógico, como um conjunto de saberes técnicos e específicos, substituiu a representação da professora enquanto mãe, um lugar de extensão da maternidade, pela profissional do ensino. Isso também levou as professoras a lutarem por salários e condições de trabalho iguais às dos homens. Diante das desigualdades de oportunidades no campo educacional e profissional, o magistério representava a possibilidade que as mulheres tinham de ingressar no mercado de trabalho.

Com a expansão das universidades, a entrada das mulheres no nível superior se dá pela concentração delas em cursos que as conduziam para a carreira do magistério, principalmente o curso de Pedagogia. Fatores ligados à urbanização e à industrialização também influenciaram na feminização do magistério, uma vez que as oportunidades de trabalho se ampliavam para os homens.

O processo histórico da entrada das mulheres na carreira docente, assim como a universalização do acesso à escolarização, vem acompanhado de processos de desvalorização e precarização desta carreira. É importante pontuar que, para além das questões ligadas a feminização do magistério e do

desprestígio social em ser professora das infâncias, existe um protagonismo e posicionamento político de muitas mulheres que optaram por serem professoras das infâncias, é um espaço conquistado e um lugar de disputa. Em estudos sobre as professoras negras da Escola Luiza Mahin, Carla Cristina de Jesus (2009) mostra que há entre as professoras o sentimento de que a docência é um espaço de poder, um lugar estratégico, de resistência contra a sociedade excludente, nas relações de raça, classe e gênero.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da escolarização dos corpos e mentes, Guacira Lopes Louro (2007) afirma que a escola delimita, informa e institui espaços, tempos, materiais, relações e o que cada um pode ou não pode fazer. Na contramão dessa escolarização de corpos e mentes, entendemos que é necessária uma produção constante de estranhamento para deformar o que nós aprendemos sobre as infâncias e as identidades das crianças no decorrer da nossa vida-formação.

As nossas práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas com a visão de crianças e infâncias que temos. Somos professoras pretas, militantes do respeito as diferenças no campo da educação. Atuamos nos terrenos da educação infantil e defendemos os direitos das crianças nas nossas caminhadas. Acreditamos em uma educação infantil geradora de oportunidades pautadas em experiências cotidianas que favoreçam o desenvolvimento a partir de vivências lúdicas das múltiplas linguagens, de relações e interações saudáveis e livres de violência para a promoção da equidade. As crianças têm um potencial inventivo e transgressor que pode nos ajudar na tarefa da renovação do mundo e, nesse sentido, estamos alinhadas com a concepção de Hanna Arendt (1992, p. 247) quando ela afirma que:

[a] educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de apreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum.

As crianças são parte do mundo e precisam ser ouvidas, porque elas são produtoras de cultura. É a partir dessas nossas concepções e trajetórias de vida-formação que ampliamos esse diálogo formativo junto às nossas companheiras professoras que atuam na educação infantil pública comunitária. Muitas crianças já experimentam fora da escola as facetas das desigualdades sociais que acometem suas comunidades e famílias, assim:

[...] a escola precisa oferecer outras performances de ser homem ou ser mulher, ou seja, de ser gente, pois, nas famílias, quase sempre as crianças vivenciam um parâmetro que pode estar cristalizado na sociedade como um script a ser seguido por todas as crianças, sem pensar nos seus interesses. (MIRANDA, 2018, p. 88).

Neste sentido processos formativos de professoras como o apresentado nesse texto podem contribuir para que as crianças vivam uma vida de potencialidades e possibilidades de escolhas permeadas pelo afeto e respeito.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas** v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

FINCO, Daniela. Socialização de gênero na Educação Infantil. **Ciências e letras**, Porto Alegre, n. 43, p. 261-274, jan./jun. 2008. Disponível em: www.fapa.com.br/php/index.php. Acesso em: 13 set. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2019.

JESUS, Carla Cristina dos Santos de. **Mulheres negras e educação: identidade e trajetórias de professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin**. 2009. 71 f. Monografia (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KASTRUP, Virgínia. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. **Arte na Escola**, São Paulo, n. 40, p. 6-7, dez. 2005 Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69347>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **Sexualidade e gênero na educação infantil**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. **As experiências/ aprendizagens com/sobre as crianças no cotidiano escolar**: a infância e as relações de gênero narradas por uma hermenêutica. 2018. 292 f. Tese (Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 155-172.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985. Disponível em: https://www.academia.edu/32028417/Metodologia_Da_Pesquisa_Acao_Michel_Thiolleant. Acesso em: 26 dez. 2019.

THÜRLER, Djalma; ZUCCO; Maise Caroline. **Intervenção pedagógica e interdisciplinaridade**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

Recebido em: 22 de Maio de 2021

Avaliado em: 4 de Junho 2021

Aceito em: 25 de Junho 2021



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Mestra em Educação – UFBA; Doutoranda; Professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino em Salvador-BA; Vice-coordenadora do grupo de pesquisa Corpo-Território, Educação e Decolonialidade.
E-mail: masantos1@uefs.br

2 Mestra em Educação e Contemporaneidade Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Pedagoga – UFBA; Professora e Coordenadora Pedagógica da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino em Salvador-BA.
E-mail: kaianapaz@yahoo.com.br

3 Doutora em Difusão do Conhecimento – UFBA; Professora e Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino em Salvador-BA; Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades – NuCus/UFBA. E-mail: amanaiaaramiranda@gmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

