

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Mauri de Abreu Severo**

**O QUE INCOMODA DO MASCULINO?  
O PROFESSOR DE INFÂNCIAS E AS  
MAQUINARIAS DISCURSIVAS DE GÊNERO-NORMA**

Santa Maria, RS  
2023

**Mauri de Abreu Severo**

**O QUE INCOMODA DO MASCULINO?  
O PROFESSOR DE INFÂNCIAS E AS  
MAQUINARIAS DISCURSIVAS DE GÊNERO-NORMA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joacir Marques da Costa

**Santa Maria, RS  
2023**

SEVERO, MAURI  
O QUE INCOMODA DO MASCULINO? O PROFESSOR DE INFÂNCIAS  
E AS MAQUINARIAS DISCURSIVAS DE GÊNERO-NORMA / MAURI  
SEVERO.- 2023.  
137 p.; 30 cm

Orientador: JOACIR MARQUES DA COSTA  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2023

1. MASCULINIDADE 2. INFÂNCIAS 3. DOCÊNCIA 4. DISCURSO  
5. GÊNERO-NORMA I. MARQUES DA COSTA, JOACIR II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

---

© 2023

Todos os direitos autorais reservados a Mauri de Abreu Severo. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: maurideabreu@gmail.com

**Mauri de Abreu Severo**

**O QUE INCOMODA DO MASCULINO?  
O PROFESSOR DE INFÂNCIAS E AS  
MAQUINARIAS DISCURSIVAS DE GÊNERO-NORMA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Aprovado em 14 de dezembro de 2023:**

**Joacir Marques da Costa, Dr. (UFSM)**  
(Presidente, Orientador)

**Gabriel dos Santos Kehler, Dr. (Unipampa)**

**Benhur Pinós da Costa, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2023

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Emilia e Pedro, pelo amor, apoio e incentivo incondicional em todos os momentos, auxiliando-me em todos os sentidos e por estarem ao meu lado sempre e acreditando em meu potencial.

Aos meus irmãos, Maurício e Bianka, pelo apoio e incentivo em toda minha jornada acadêmica. Minha irmã, especialmente, por me motivar a participar e seguir no mestrado, mesmo com os momentos de fragilidade e de angústia, mas todos suplantados.

Aos meus amigos Júlia, Roger, Diego, Andi, Baby, Gisa, Grazi, Adrian, Sara, Fran, Thaís, Renata, Karine, Teddy e Ivo, por também contribuírem com seus incentivos para comigo, além de estarem ao meu lado, transmitindo alegrias, diversões, discussões saudáveis e enriquecedoras sempre.

Ao meu seletor grupo João Victor, Patrícia, Eveline, Lois, Andressa, Darlin e Débora, por todo apoio incondicional desde sempre, ao qual sou muito grato pela amizade e carinho de vocês.

Aos meus colegas do grupo Rizoma, por estarem ao meu lado e dividirem muitos sentimentos durante todo o mestrado, estabelecendo amizades ao qual levarei na lembrança sempre.

Ao meu orientador Joacir Costa, por todo suporte, apoio e paciência nos momentos que decorreram na elaboração da minha dissertação, me auxiliando sempre na correção e incentivo, visando sempre o aprimoramento dessa.

A UFSM e ao PPGE, seu corpo docente, ao qual tive o prazer de conhecer e conviver durante este período, onde cada um contribuiu para que minha bagagem de conhecimentos só se engrandecesse durante esse ciclo formativo.

A banca, formada pelos professores Gabriel, Benhur e Tainá, que avaliou e contribui muito para com este estudo, possibilitando aprendizados enriquecedores e múltiplos.

A minha psicóloga Bárbara e ao meu psiquiatra João Witt, por serem grandes incentivadores para que eu alcançasse esse projeto pessoal tão sonhado e almejado.

A todas as pessoas que de forma direta ou indiretamente me ajudaram, assim como todas as minhas crenças e credos, pela saúde e força para enfrentar os obstáculos e pela oportunidade de experienciar todos esses ensinamentos que obtive durante meu mestrado, o meu muito obrigado!

## RESUMO

### **O QUE INCOMODA DO MASCULINO? O PROFESSOR DE INFÂNCIAS E AS MAQUINARIAS DISCURSIVAS DE GÊNERO-NORMA**

AUTOR: Mauri de Abreu Severo  
ORIENTADOR: Joacir Marques da Costa

Esta dissertação versa sobre os lugares e não-lugares do masculino na escola e na sociedade, considerando discursos de masculinidade e do modo como somos capazes de operar um sistema de sexo/gênero. Isto posto, nos questionamos: como corpos de professores homens/masculinos na educação infantil são agenciados e interditados, de modo a se produzir maquinarias discursivas de gênero-norma? Assim, com o objetivo de compreender como corpos de professores homens/masculinos na educação infantil são agenciados e interditados, de modo a se produzir maquinarias discursivas de gênero-norma, tem-se como objetivos específicos: Reconhecer narrativas docentes acerca dos agenciamentos e interdições de corpos dos professores homens/masculinos na educação infantil; Discutir as posições que professores homens/masculinos são convidados a ocupar no espaço da educação das infâncias; e Compreender como a narrativa de “ideologia de [um] gênero” produz maquinarias discursivas na escola que anseiam instituir um gênero-norma. Para tanto, flertamos com uma abordagem sociopoética e autobiográfica de pesquisa, tendo como pano de fundo a analética, as quais nos permitem imprimir a pesquisa como um acontecimento poético e, também, como aquela capaz de manifestar-se por outros percursos e perguntas possíveis. Ademais, produzem-se dados de pesquisa a partir da narração do vivido e experienciado por professores homens/masculinos da educação infantil. Com isso, propomos como unidades de análise a ‘masculinidade autorizada’, a ‘masculinidade afeminada’ e a ‘masculinidade desobediente’, as quais reverberam discursos-potência das maquinarias e discussões estabelecidas. Compreendemos possíveis agenciamentos e interdições dos corpos dos professores, os quais são atravessados por discursos normativos que, ao mesmo tempo, exige uma atuação profissional e uma percepção de incômodo e/ou não-lugar naquele espaço, de maneira a reforçarmos a “ideologia” de um gênero e a instituição de maquinarias discursivas de gênero-norma.

Palavras-chave: Masculinidade. Infâncias. Docência. Discurso. Gênero-norma.

## ABSTRACT

**WHAT BOTHERS YOU ABOUT THE MASCULINE?  
THE TEACHER OF CHILDHOOD AND THE  
GENRE-NORM DISCURSIVE MACHINERY**

AUTHOR: Mauri de Abreu Severo  
ADVISOR: Joacir Marques da Costa

This dissertation is about the places and non-places of the masculine in school and society, considering discourses of masculinity and how we are able to operate a sex/gender system. That said, we asked ourselves: how are the bodies of male/male teachers in early childhood education agenciized and interdicted in order to produce discursive machineries of gender norms? Thus, with the aim of understanding how the bodies of male/male teachers in early childhood education are agencied and interdicted in order to produce gender-norm discursive machineries, we have the following specific objectives: Recognize teacher narratives about the agency and interdiction of male/male teachers' bodies in early childhood education; Discuss the positions that male/male teachers are invited to occupy in the space of early childhood education; and Understand how the narrative of "ideology of [a] gender" produces discursive machineries in school that yearn to institute a gender-norm. To this end, we flirted with a sociopoetic and autobiographical approach to research, with analytics as a backdrop, which allows us to see research as a poetic event and also as one that is capable of manifesting itself through other possible paths and questions. In addition, research data is produced from the narration of what is lived and experienced by male teachers in early childhood education. With this, we propose as units of analysis 'authorized masculinity', 'effeminate masculinity' and 'disobedient masculinity', which reverberate power-discourses of the established machineries and discussions. We understand the possible agency and interdiction of teachers' bodies, which are traversed by normative discourses that, at the same time, demand professional performance and a perception of discomfort and/or non-place in that space, in such a way as to reinforce the "ideology" of a gender and the institution of gender-standard discursive machineries.

Keywords: Masculinity. Childhoods. Teaching. Speech. Gender-norm.

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
1.1 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS .....	11
1.2 UM OLHAR ÀS PESQUISAS: DESCRITORES IDEOLOGIA DE GÊNERO, DOCÊNCIA E MASCULINO .....	19
<b>2 QUANDO UM GAROTO AFEMINADO DECIDE ESTAR DOCENTE .....</b>	<b>22</b>
2.1 UM PROFESSOR DESCONFORTÁVEL EM SUA SALA DE AULA? .....	28
<b>3 GÊNERO, ESCOLA E GÊNERO-NORMA.....</b>	<b>38</b>
3.1 ARRANJOS DISCURSIVOS DO GÊNERO-NORMA .....	51
3.2 “IDEOLOGIA DE GÊNERO”, EDUCAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE .....	56
3.3 GÊNERO E FAMÍLIA: A ESCOLA COMO LUGAR DE CONFLITO .....	63
3.4 GÊNERO E TEORIA QUEER: QUAL O IDEAL DE PROFESSOR DE INFÂNCIAS? .....	72
<b>4 QUE MASCULINIDADES SÃO ACIONADAS? NARRAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES .....</b>	<b>82</b>
4.1 MASCULINIDADE AUTORIZADA.....	85
4.2 MASCULINIDADE AFEMINADA.....	90
4.3 MASCULINIDADE DESOBEDIENTE .....	101
4.4 NARRATIVAS TRANSCRITAS .....	123
<b>CONSIDERAÇÕES EM DESOBEDIÊNCIA .....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>132</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Quando pensamos na figura do professor da educação infantil, provavelmente idealizamos alguém do gênero feminino, com trejeitos discretos, visual sóbrio e uma postura muito bem “adequada” no processo de ensino. Todavia, é de se considerar que outros corpos e corpos estão se tornando mais presentes na educação das infâncias, de modo a fugir uma certa regra, transgredindo e afrontando aqueles/as que sempre idealizaram uma imagem docente. Agora é bom pensar: E se o profissional docente fosse um homem, homossexual, atuando na Educação Infantil, em uma cidade interiorana do Rio Grande do Sul? Esse profissional é bem aceito neste contexto escolar? Qual o ideal de imagem, de trejeitos de ser professor? Essas questões são algumas das muitas que me atravessam e que gravitam a partir de minhas experiências.

A atuação docente se restringe cada vez mais e se torna ‘vigilada’ diante dos olhares daqueles que buscam a conservação, manutenção e fortalecimento do que mencionam como valores morais e familiares “sólidos” da sociedade dita tradicional brasileira. Esse discurso ganhou força principalmente pelo advento de agendas políticas neoconservadoras e reacionárias no Brasil, sendo ordenado, particularmente, pela bancada “BBB” (bala, boi e bíblia), suscitando imposição de suas verdades, em detrimento de conquistas de movimentos sociais, minorias e avanços de ideais progressistas de reconhecimento da pauta feminista, da luta antirracista e das existências de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Trangêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais e outras variações de Sexualidade e Gênero (LGBTQIA+). Atualmente, a sigla que melhor representa essa diversidade de identidades, orientações e condições, além da promoção do respeito e representatividade destes indivíduos, é a LGBTQIAPN+ <sup>1</sup>.

Diante disso, a pressão conservadora tem sido cada vez maior, e isso volta-se de forma mais agressiva aos espaços educativos, particularmente as escolas e universidades públicas. A justificativa de tais pressões é pelo fato de que esses avanços, tidos como “esquerdistas”, “comunistas”, “desordeiros”, “baderneiros”, ameaçam a educação e ensino de crianças e adolescentes em idade escolar, ameaça essa que, segundo os mesmos, não se restringe a vida escolar, mas a sua formação como indivíduos. Tal debate torna-se ainda mais complexo quando está no âmbito da Educação Infantil, o primeiro contato escolar das crianças e a base de toda

---

<sup>1</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Travestis, *Queer*, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não-binários e o + representa o abrangimento de demais pessoas que se identificam com a bandeira e a pluralidade de condições sexuais e variações de gênero.

formação estudantil e pessoal delas. Isso ainda se agrava quando assuntos tidos como um tabu são requeridos ao trabalho pedagógico na escola, como por exemplo Gênero e Sexualidade, os quais são, e muito, tomados sem contextualização e sem rigor científico por estes que querem instituir um pânico moral<sup>2</sup>.

Os desafios diante do que se impõe como a dita “ideologia de gênero”, nada mais é do que a tentativa de um apagamento de luta histórica e, em contrapartida, instituir a “ideologia de *um* gênero” como a vontade de norma. Óbvio que estamos a tratar de questões em que não há consenso, o que em muito nos agrada do ponto de vista das discordâncias acadêmicas que produzem conhecimentos. Nos questionamos: Por que a atuação docente é questionada a partir de sua condição de gênero? Há algo aqui que possa ameaçar crianças e adolescentes? Qual o lugar do feminino e do masculino na educação infantil?

Ainda, os discursos moralistas, violentos e segregacionistas interferem no modo como concebemos o corpo e o gênero/sexualidade “ideal”, particularmente neste contexto da infância, fazendo com que questões como preconceito, violência e *bullying*<sup>3</sup> sejam tomadas como menos importantes e/ou reservadas ao âmbito privado. Por isso, focalizar a educação infantil como este território em que alguns corpos podem ocupar e outros não, torna-se algo latente e necessário na prática pedagógica. Diante de minhas narrativas pessoais, pude fazer com que elencasse situações recorrentes de forma a pensar minha situação dentro do espaço da docência no âmbito da Educação Infantil, justamente pela recorrente normatização do que é o corpo do professor masculino, gay, afeminado no âmbito da Educação Infantil. Minhas percepções pessoais trouxeram valorosas vivências, mesmo que muitos obstáculos, percalços, falas, discussões e contextos hostis aqueles que sempre imaginei que não passaria durante minha atuação na docência das infâncias.

A história de vida produzindo um projeto de si, auto orientado, guiada pela atenção consciente à sua caminhada, é uma narrativa rememorativa, projetiva, imaginária e, ao mesmo tempo, autorreflexiva em que os sentidos não estão dados por si, mas se constroem na processualidade do ato de narrar e ressignificar o que foi vivido. (ABRAHÃO, p. 115)

---

<sup>2</sup> O conceito de *pânico moral*, elaborado por Stanley Cohen na obra *Folk Devils and Moral Panics* (1972), caracteriza reações coletivas exageradas, desproporcionais diante do que se sente ser uma ameaça potencial a valores e interesses sociais. Desenvolve-se hostilidade em relação a personagens ou condições que passam a encarnar a causa do problema. (ROTONDANO, 2022, p. 207)

<sup>3</sup> *Bullying* é uma palavra de origem inglesa utilizada para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo incapaz de se defender (SILVA, 2017, p. 952).

Ser instigado a relatar tais situações, foi com certeza uma fonte de muitos relatos ao qual acabei sofrendo, porém sempre ficar para resistir aos ataques que acabei sofrendo, dentro da sala de aula, em meus planejamentos, currículo e perspectivas futuras, projeções, visões de mundo que poderiam ser alterados. Com isso, esta pesquisa também se constitui uma forma de evidenciar e trazer estes relatos a forma, para que outras realidades também possam ser atravessados e instigados a se identificarem e que também sejam e formem existências e resistências de seus espaços de atuações. A questão de gênero-norma, neste sentido, também possibilita a ser pensado sobre essas perspectivas e fazer com que a visão da autobiografia também seja determinante para esta construção de estudo.

Mediante as perguntas primárias anteriores, tem-se a problemática central desta pesquisa: Como corpos de professores homens/masculinos na educação infantil são agenciados e interditados, de modo a se produzir maquinarias discursivas de gênero-norma? A partir disso, estabelece-se objetivos específicos:

- Reconhecer narrativas docentes acerca dos agenciamentos e interdições de corpos dos professores homens/masculinos na educação infantil;
- Discutir as posições que professores homens/masculinos são convidados a ocupar no espaço da educação das infâncias;
- Compreender como a narrativa de “ideologia de [um] gênero” produz maquinarias discursivas na escola que anseiam instituir um gênero-norma.

Assim, na perspectiva do objetivo de *compreender como corpos de professores homens/masculinos na educação infantil são agenciados e interditados, de modo a se produzir maquinarias discursivas de gênero-norma*, conduzimos a pesquisa subdividida em 5 seções que são: 1. Apresentação; 2. Quando um Garoto Afeminado decide estar docente; 3. Gênero, Escola e Gênero-Norma; 4. Que masculinidades são acionadas? narração de experiências de professores; 5. Considerações em desobediência.

## 1.1 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Todas as questões que perpassam pelas perspectivas metodológicas de uma pesquisa, requerem uma atenção especial para a sua construção e organização, uma vez que é a metodologia que conduzirá os escritos, análises etc. Com isso, não concebemos um método a

ser aplicado ou respostas a serem estritamente respondidas, mas um olhar a partir de algumas perspectivas, inventadas e recriadas. Trazer dados, curiosidades e informações em geral é o desafio que uma pesquisa oferta, porém enriquece quanto a conhecimentos e em assimilar processos teórico-práticos na produção de dados. Sendo assim, sobre a objetividade da pesquisa, pensamos com Foucault quando o mesmo destaca:

Não tenho um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. Ao contrário, diria que é um mesmo campo de objetos que procuro isolar, utilizando instrumentos encontrados ou forjados por mim, no exato momento em que faço minha pesquisa, mas sem privilegiar de modo algum o problema do método [...] Eu tateio, fabrico como posso instrumentos que são destinados a fazer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim. [...] Procuo corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir, e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio (FOUCAULT, 1980/2003, p. 229).

Destarte, a pesquisa tem variadas formas de exploração, em busca de trazer não apenas os questionamentos necessários e fundamentados, como também respostas ou talvez, essas nem existam, assim como partilhar e de se iniciar outros e novos questionamentos que busquem uma melhor fundamentação de ideias. Mas para isso, também é necessário buscar elementos que possam se integrar a essa análise, proporcionando um resgate de tudo que possa ser trabalhado com a contextualização necessária nesse sentido, ou seja, transformar, através dessa experiência algo que pudesse agregar várias instâncias em um determinado tempo. Talvez nosso problema se aproxime do que Foucault sublinha:

Meu problema era fazer eu mesmo, e de convidar os outros a fazerem comigo, através de um conteúdo histórico determinado, uma experiência do que somos, do que não é apenas nosso passado, mas também nosso presente, uma experiência de nossa modernidade de tal forma que saíssemos transformados (FOUCAULT, 1980/2010, p. 292).

Trabalhar com essa analítica promove um espaço de maior conhecimento e abordagens, que possam nos conectar entre o que realiza e quem participa da pesquisa, visando um aprofundamento de ideias e de discussões. Todo esse movimento só enriquece todo o processo e faz com que a pesquisa não fique apenas atrelada a um determinado achado, como sendo único e exclusivo. Dessa forma, é possível trabalhar com uma gama grandiosa de possibilidades que nos fazem sempre refletir, ter um olhar mais sensível com a temática e almejar uma participação voltada às experiências, às singularidades e ao real daqueles em que estão participando.

Isto posto, a pesquisa assume algumas intencionalidades, uma delas é o de flertar com uma abordagem sociopoética (ADAD, 2014), tendo o pensamento da analética e/ou ética anal (SAEZ; CARRASCOSA, 2016) como pano de fundo, na tentativa de inverter o olhar, ou melhor, subverter o olhar, não para o *cu*, mas de ver o que o *cu* coloca em jogo. Nosso flerte com o sociopoética é a partir da noção de que esta constitui-se como um “[...] método de construção coletiva do conhecimento que tem como pressupostos básicos que todos os saberes são iguais em direito e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento poético (do grego *poiesis* = criação)” (ADAD, 2014, p. 21).

Quando sublinhamos a sociopoética queremos dela uma ideia de fazer pesquisa sendo gerada, do ponto de vista epistemológico, por meio de uma combinação de conhecimentos trazidos da pedagogia do oprimido, da análise institucional e da esquizoanálise. Através de Paulo Freire e de sua grande obra, *Pedagogia do Oprimido*, foi herdado o método do grupo-pesquisador, o qual acredita que os grupos, objetos da pesquisa, podem e devem se tornar autores da pesquisa e da sua aprendizagem, participando também do processo de criação de conhecimento, tornando-se "co-pesquisadores". Assim,

Na pesquisa sociopoética, as técnicas utilizadas são consideradas dispositivos, no sentido de que se espera que façam emergir não ditos e/ou elementos novos, dimensões pouco aparentes. que aceitem o convite passam a investigar com o pesquisador-facilitador e a participar, com poder de decisão compartilhado, de todo o processo de pesquisa, inclusive da análise dos dados e da socialização da investigação. (ADAD, 2014, p. 22-23)

Essa constituição da pesquisa, sob a perspectiva sociopoética, tendo como primeiro embasamento a questão dos co-pesquisadores é muito enriquecedora, pois não apenas proporciona que sejam trazidos novos olhares e percepções, como também realidades diferenciadas que estejam atreladas ao objeto de pesquisa. E justamente por essa questão da participação mais efetiva dos co-pesquisadores, muitas vezes, erroneamente, se entende que a pesquisa sociopoética seria um sinônimo de pesquisa participante (PP), seja pela semelhança na constituição da mesma ou por seu embasamento ser também através da *Pedagogia de Paulo Freire*.

No entanto, convém esclarecer que a pesquisa sociopoética difere da pesquisa participante (PP), porque: não apresenta intencionalidade conscientizadora; embora valorize as pesquisas com os grupos e classes sociais considerados dominados, não pré-determina seu público-alvo em termos socioeconômicos; não busca a resolução de problemas; não procura realizar um diagnóstico da realidade da população -alvo; não está centrada, como a PP (ADAD, 2014, p. 23)

Outro importante fator é a questão da análise institucionalizada, que tem sua teoria por expoentes autores como René Lourau e George Lapassade, onde a perspectiva sociopoética toma a ideia de estrutura, onde se é permitido tornar exposto o que era escondido pela vida habitual. Isso possibilita as ideias sociopoéticas estarem no centro das possibilidades de criticar, autocriticar e promover análises. Por último, é importante dar ênfase a questão das ideias que são levantadas por Gilles Deleuze e Felix Guattari, que são propostas que se voltam para aquela que ficou conhecida como "Esquizoanálise", que parte do pressuposto de que o processo de construção de subjetividades, decorre do envolvimento de relações entre desejo e produção.

Ademais, as percepções e compreensões do porquê há um "incômodo" do professor homem/masculino na educação infantil, poderão ser mobilizadas pelo pano de fundo da ANALética. O pensamento analético ou melhor, nosso modo de encarar uma ética do cu e da passividade, suscita pensar esse "incômodo" não de maneira uniforme, mas em que medida contradições são creditadas no âmbito escolar, no qual os corpos de professores homens/masculinos são "convidados" a se retirar do ensino das infâncias, os embates para se permanecer numa performance de gênero aceitável emerge constantemente e os discursos de gênero-norma são reiterados todo tempo.

Os escritos de Saez e Carrascosa (2016) funcionam como uma caixa de ferramentas, com os quais nos inspiram a multiplicar o pensar. A analética, assim, faz analisar como a questão discursiva se impõe diante das complexas situações e contextos. No livro "*Pelo Cu: Políticas Anais*" destes autores, percebe-se o quanto o discurso da passividade e da compreensão da analidade pela sociedade pode desacreditar, desfocar a atenção, tornar esse órgão tão fundamental e de cunho sexual, ser apenas sujeitado a realidade dos abjetos, de desprestígio e marginalizado. Esta questão nos faz proporcionar um claro exemplo de algo que até em uma simples menção, te faz ficar acanhado, com vergonha de citar e/ou mencionar, por considerar o fato do "cu" ser um sinônimo de ofensa em algumas situações, repleta de significâncias supostamente negativas e ultrajantes.

Com isso, movimenta-se por uma zona (erógena também!) que possibilita um outro sentir do ânus, ou simplesmente, do cu, pois seu histórico e importância podem não ser reconhecidos, contudo é possível analisar o quanto o que gravita em torno deste influencia debates, desejos, curiosidade e mistérios. Sempre o anal, o sexo anal, "cu" estão conectados com o que há de mais próximo da comunidade LGBTQIAPN+. Como Preciado nos introduz, o

ânus desenha três características fundamentais que fazem dele um propulsor de desconstrução contrassexual<sup>4</sup>:

Um: o ânus é o centro erógeno universal situado além dos limites anatômicos impostos pela diferença sexual, onde os papéis e os registros aparecem como universalmente reversíveis (quem não tem um ânus?). Dois: o ânus é uma zona primordial de passividade, um centro produtor de excitação e de prazer que não figura na lista de pontos prescritos como orgásticos. Três: o ânus constitui um espaço de trabalho tecnológico; é uma fábrica de reelaboração do corpo contrassexual pós-humano. O trabalho do ânus não é destinado à reprodução nem está baseado numa relação romântica. Ele gera benefícios que não podem ser medidos dentro de uma economia heterocentrada. Pelo ânus, o sistema tradicional da representação sexo/gênero vai à merda. (2017, p. 32)

Isso faz com que revisitemos constantemente a temática e problemática desta pesquisa, ao passo de nos perguntar (às vezes afirmar) se não seria o “cu” a tecnologia discursiva que nos permitirá desmistificar algumas noções que se estabelecem no sistema sexo/gênero. Talvez aqui seja um percurso para problematizar o não-lugar do professor homem/masculino na educação de infâncias, como se o sistema o projetasse ao seu lugar de performance de gênero. Como próprio Preciado afirma, “[o]s trabalhadores do ânus são os novos proletários de uma possível revolução contrassexual” (2017, p.32).

O ânus é uma grande metáfora de controle dos sistemas sociais. Podemos definir um sistema como uma estrutura topológica (o espacial) com um dispositivo termodinâmico (a energia que circula nesse espaço). O político é uma regulação desses espaços e dos fluxos de energia. Todo sistema social é uma formação, população, força, matéria. Tente fechar uma cidade e ela morrerá. Tente fechar o cu de uma pessoa e ela morrerá. (SAEZ; CARRASCOSA, 2016, p. 79)

A questão da Analética é reconhecer que embora importante, o ânus, ou melhor dizendo o cu, não tem valor simbólico e social, sendo sempre reafirmado como algo feio, repleto de pudores, infame, inapropriado ao meio social. Mencionar a palavra “cu” é algo que realmente deixa desconfortável, assim como valorizá-lo, colocá-lo em evidência, também se torna algo que traz desconforto. Assim como afirmam Saez e Carrascosa (2016), a sociedade e as políticas vigentes são feitas para os homens, mas homens que sejam héteros, másculos, que reproduzam a imagem de “impenetráveis”, especialmente pelo ânus, pois isso é algo sem volta e negativo para a constituição da construção social que o gênero masculino estimula e preza. O “cu” acaba por ser negativo apenas por quem se deixa ser penetrado, no caso o “passivo”, pois o ato da

---

<sup>4</sup> A “**Contrassexualidade**”, seria a análise crítica da diferença de gênero e de sexo que comumente costumam ser julgados como produto de explicações essencialistas e biológicas da heteronormatividade (PRECIADO, 2014).

passividade acaba por deixar de ser ‘homem’. Sendo assim, as políticas anais, a Analética, acaba por ser essas atitudes que corriqueiramente replicamos no cotidiano, seja em falas, ações, piadas, xingamentos, ou seja, políticas de controle, onde o lugar do ânus é sem protagonismo algum, mesmo que sua importância, curiosidade e desejo esteja sempre em voga (SAEZ; CARRASCOSA, 2016).

Justamente, esta pesquisa almeja, de alguma forma, sair dessa questão de subalterno e alcançar seu protagonismo, sua relevância, buscando priorizar os sujeitos que dela irão e estão participando, tendo um sentido de dar voz para um tema que merece ser debatido, permitido que outras discussões e abordagens possam ocorrer. Assim como na pesquisa Analética, que possamos revisitar nossos conceitos, partir de outros princípios e ressignificar sentidos. É neste ponto que esta abordagem está visando e acredita poder constituir esse poder, de dar sentido e importância naquilo que é pesquisado.

Outro ponto fundamental para a constituição desta pesquisa se dá através de narrativas pessoais minhas, pelas vivências que tive, especialmente em minha trajetória profissional como docente. Essas narrativas são memórias autobiográficas que auxiliam ao entendimento sobre a abordagem que este estudo pretende aprofundar e analisar. São através deste memorial que ocorre uma maior introdução sobre o quanto o objetivo de embasar este trabalho foi pensado, formulado e idealizado, no sentido de expor esses relatos e compartilhar dos mesmos. Conforme Abrahão (2010, p. 191):

Em pesquisa, as narrativas (auto)biográficas constituem-se de relatos ou registros produzidos por solicitação do pesquisador, com a intencionalidade de (re)construir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando o narrado segundo o período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos objeto da narração e estabelecendo interação e intercâmbio entre pesquisador e entrevistado, no decorrer do processo de investigação.

Outra contribuição, a respeito da pesquisa autobiográfica, é trazida por Oliveira e Machado (2018, p. 129), ao qual afirmam que:

A Pesquisa Autobiográfica abrange as histórias de vida, biografias e autobiografias, e memoriais. Constituem-se por fontes como: as narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, e outros documentos, que possibilitam ao pesquisador o acesso a elementos de análise.

A questão de trabalhar com a pesquisa de autorreferência é entendida como uma construção, onde o investigador tem a possibilidade de oportunizar a si mesmo e/ou o sujeito a fazerem suas próprias narrativas, reconstruindo, reconstituindo e analisando suas próprias histórias e significações (ABRAHÃO, 2010). O pesquisador ao compartilhar sua narrativa histórica, orienta o leitor a compreender contextos e as experiências dentro de um espaço, de uma ordem cronológica, de uma linha de tempo. Assim sendo, segundo Costa (2016, p. 22), “o sujeito/pesquisador/autor assume determinada posição de leitura ao escrever, e tal escrita é re/significada a partir de um lugar social e de experiências do vivido, o que é uma condição na pesquisa científica”. Também é acrescentado que “através deste caminho metodológico, pode-se transitar em redes dialéticas, nas relações cotidianas, já que os temas pesquisados na área da educação estão numa categoria complexa, abarcando diversas concepções e contextos” (OLIVEIRA; MACHADO, 2018, p. 129).

No caso desta pesquisa, tem o objetivo de nortear as vivências dentro do espaço da Educação Infantil por parte da minha docência neste âmbito e de oportunizar o compartilhamento de outros relatos, de outros indivíduos que se encontram atuando no mesmo contexto. Proporcionar esses entendimentos, possibilitam a ver *in loco* o que ocorre e como se maneja as situações-problema, tendo uma visão pessoal e narrativa sobre estes âmbitos. Além disso, também proporciona o protagonismo de conduzir o direcionamento de construções de estudos à frente da temática desenvolvida para com a referente pesquisa.

Também podem ser denominadas narrativas de vidas, entendidas como o (re) lembrar de acontecimentos que marcaram a existência de um sujeito, descrevendo fatos que ordenaram o curso de vida, relacionando momentos e acontecimentos de molde a constituírem-se em uma trama, um enredo, com significado. (BOLÍVAR, 2001, p. 191).

Embasando esse movimento do pensar, Abrahão (2010) nos ajuda a compreender que:

[...] essa metodologia se constitui a partir de condicionantes da própria pessoa, atravessada pelos condicionantes (reguladores) sociais aos quais está/esteve afeta, sua história, seu passado; o contexto presente, em que projeta as redes de relações construídas no presente e no passado, com prospectiva para o futuro. (p. 191)

A pesquisa de abordagem autobiográfica, sendo assim composta por narrativas de vida, com o objetivo de demonstrar os relatos em um determinado contexto histórico pessoal, mostrando um posicionamento do pesquisador, sua construção de ideias, percepções, mudanças, realizações e diversos posicionamentos em que se estrutura seu estudo. Pensando nisso, as abordagens das histórias de vida possuem uma determinada estrutura, como explicado aqui:

As abordagens das histórias de vida [...] parecem apontar dois objetivos teóricos: 1. Assinalam um processo de mudança de posicionamento do pesquisador, por meio do apuramento de metodologias de pesquisa-formação, articuladas à construção de uma história de vida. Esse apuramento visa diferenciar melhor às modalidades e os papéis assumidos durante o processo, as etapas e os projetos de conhecimentos específicos da pesquisa-formação. 2. Demarcam também a contribuição do conhecimento dessas metodologias para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão abrangendo a formação, a autoformação e as suas características, bem como os processos de formação específicos voltados para públicos específicos. (JOSSO, 2004, p. 23)

O pesquisador articulando seu estudo com as próprias memórias, tem a capacidade de enriquecer a narrativa e construção da pesquisa, trazendo elementos fundamentais e contribuições essenciais para que o interlocutor compreenda a mesma. O sujeito ter essa própria percepção e se coloca como o narrador constitui em uma outra proposta de construção metodológica.

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (JOSSO, 2004, p. 25)

Dito isto, acerca do pano de fundo epistemológico, a produção dos dados será composta mediante entrevistas com três professores homens de redes municipais de ensino, ambos da região sul do Brasil. Estes professores acolheram a proposta de pesquisa, de modo que os mesmos encaminharam cartas virtuais como forma de narrar suas experiências, tendo como guia o roteiro a seguir:

#### **ROTEIRO DAS CARTAS**

- a) Como foi minha trajetória formativa?*
- b) Presenciei situações de preconceito na condição de professor de infâncias?*
- c) Como que a comunidade escolar (professoras/es, gestoras/es, estudantes e famílias) acolheu/acolhe minha presença na escola?*
- d) Como que eu analiso algumas questões de gênero e de sexualidade na escola? Percebo diferenciação no tratamento entre professoras e professores das infâncias?*

Destarte, pretende-se que com tal organização e interação com os docentes homens/masculinos, fazendo com que suas falas, percepções, vivências, obstáculos e desafios também sejam priorizados, pois cada realidade é única e compreender cada contexto também auxilia na constituição de diferentes visões. Embora os discursos e reflexões não sejam os

mesmos, a realidade de cada docente irá fazer com que cada história possa se entrelaçar e poder criar meios de congregação de resistências, adaptações e renovações no âmbito da Educação Infantil. É pensado também no sentido, primordialmente, a não revelação dos nomes de cada docente participante deste questionário, tendo em vista a não identificação dos mesmos, prezando pelo anonimato dos participantes e os nomeando como P1, P2 e P3.

Outros meios que ainda serão utilizados como fonte de pesquisa são revistas, jornais, mídias impressas e virtuais, assim como demais trabalhos acadêmicos que visem atender a demanda esperada por tal estudo. Esses arquivos serão mais explorados, seja do ponto de vista metodológico, como da exploração de demais possibilidades de abordagem e contextualização com que se é pretendido com a pesquisa.

## 1.2 UM OLHAR ÀS PESQUISAS: DESCRITORES IDEOLOGIA DE GÊNERO, DOCÊNCIA E MASCULINO

A questão a ser trabalhada com esta pesquisa está vinculada a três temáticas, que são: gênero/sexualidade, professor homem/masculino e educação das infâncias. A partir disso, é importante observar o quanto estas temáticas estão sendo abordadas nos últimos 13 anos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Alguns destes temas estão mais explícitos em nosso cotidiano, fazendo com que os números possam ser mais expressivos de pesquisas, mas outros são ainda quase inexistentes, pois pesquisando a respeito trouxe alguns números para melhor analisarmos.

A base para pesquisa foi através da plataforma de pesquisa da UFSM, o Manancial – Repositório Digital da UFSM, onde foi utilizada a busca avançada com os seguintes filtros: assunto ‘gênero e sexualidade’, ‘docência masculina na infância’ e ‘ideologia de gênero’, com anos de defesas no período compreendido de 2010 a 2023, ou seja, nos últimos treze anos. Com o filtro de pesquisa ‘gênero e sexualidade’, foram produzidas 1.185 pesquisas envolvendo essas temáticas. É possível ver um crescente interesse na abordagem deste tema, justamente pela abertura de discussões e maiores informações neste contexto.

Fora escolhida a pesquisa intitulada “Pesquisas de gênero e sexualidade na educação infantil” (SARAIVA, 2018), que aborda sobre como a temática de gênero e sexualidade são abordadas nas escolas, mais especificamente no contexto da Educação Infantil. Foi relatado a dificuldade de abordar tal temática e a carência de interesse ou receio de profissionais docentes de fazerem tal abordagem. Isso vai ao encontro da presente pesquisa, demonstrando que essas dificuldades e receios são persistentes e, muitas vezes, ocasionam um maior fator em trazer

temáticas do tipo para o âmbito escolar, que é o desinteresse e desconfianças por parte da comunidade escolar e da sociedade.

Com o filtro de pesquisa ‘professor homem/masculino’, foram encontradas 2.304 pesquisas, nos últimos treze anos, envolvendo a temática. Ainda é uma área pouco explorada, mas que vem em uma crescente abordagem. A pesquisa intitulada “As relações de gênero e a docência masculina na educação infantil” (HENTGES, 2013), aborda a questão da docência masculina na Educação Infantil e os entraves, barreiras e preconceitos que estes profissionais encontram nesse âmbito profissional que escolheram. Esta pesquisa se relaciona muito com a minha temática, justamente por revelar muitos pontos que nesta pesquisa serão reveladas também, como os receios que a sociedade impõe na questão de a docência nas infâncias serem destinadas apenas para as mulheres, ao feminino, sobre os questionamentos constantes quanto a sexualidade destes profissionais e o preconceito em associar estes docentes como possíveis abusadores.

E, por último, o filtro ‘docência nas infâncias’, foram encontradas 1.461 pesquisas, nestes últimos treze anos, que também envolve uma busca que se encontra em meus descritores. A pesquisa intitulada “A infância e a docência: Os caminhos que permeiam a educação infantil” (OLIVEIRA, 2021), aborda a questão infância estar ligada com docência, trazendo narrativas pessoais, de suas vivências na infância, até a escolha pela docência no âmbito da Pedagogia, perpassando por análise dos avanços, desafios e propostas educativas quanto à Educação Infantil. Esta pesquisa se relaciona com a minha, pois acaba por trazer relatos semelhantes, que desde minha infância, estavam ligados à questão do ser professor e atuar na docência, como um objetivo profissional. Além disso, também trago neste estudo desafios, propostas e avanços estruturais e de vivência com relação às infâncias nos contextos escolares.

Outro fator importante, constatado durante essas buscas, foi a maior incidência de pesquisas quanto a saúde da mulher e que abordam a sexualidade da mesma, algo que até um período não tão distante, também era considerado um grande tabu, orquestrado, claramente, pela sociedade machista, patriarcal e hipócrita. Esta foi a parte de pesquisar outros trabalhos, mais difícil pelo fato de não ter, justamente em evidência, a questão primordial sobre a ‘ideologia de gênero’, mas vasculhando pouco mais, consegui encontrar um estudo que aborda uma ‘doutrinação’ muito difundida no senso comum, a respeito do que mencionam ser forças ideológicas dentro do espaço escolar. A pesquisa escolhida neste sentido foi “Escola sem doutrinação”: um patrulhamento ideológico?” (SILVEIRA, 2019), que possui uma abordagem, em certo momento, muito semelhante ao que esta pesquisa desenvolverá, principalmente na

parte que falam sobre a patrulhamento ideológico para com os profissionais docentes, a influência de conservadores<sup>5</sup>, alas políticas e movimentos que se organizam para ‘acompanhar’ os trabalhos desenvolvidos pelos professores. Um ponto muito importante é na menção do Movimento Escola sem partido (MESP)<sup>6</sup>, que também será mencionado neste trabalho e sua influência neste patrulhamento constante para com os docentes nas instituições de ensino de todo o país. Apesar de não focar na questão exatamente na questão da ‘ideologia de gênero’, mostra-se também atravessada por essa, pois os fundamentos são os mesmos, o do pânico moral, conservadorismo, radicalismo social, político e cultural, em busca de achar e desmerecer trabalhos constantes quanto ao diferente, a inclusão, a aceitação de minorias sociais e reunir todos esses em objeções sociais, que merecem ser desqualificados de alguma forma.

Através desta análise, percebe-se que as abordagens quanto às temáticas deste estudo ainda são tímidas na UFSM, mas que estão gerando cada vez mais discussões e estudos, sugerindo interesses e abordagens diferentes, seja de abordagens quanto de análises. É importante salientar que ao fazer tal análise, este trabalho também se organiza para sua constituição e também é uma forma de coletar dados e mostrar todos estes essenciais atravessamentos que demais pesquisadores estiverem se dedicando e abordando temáticas que faz que a nossa sociedade tenha acesso a tais informações. A pesquisa é essencial e todas essas pesquisas mencionadas aqui, tem um importante papel de levar informação à sociedade e contribuir para que essa compreenda e valorize tais estudos e aprofundamentos com tais temáticas.

---

<sup>5</sup> O conceito "**Conservador**", emerge como categoria política acusatória, envolvendo variados discursos, valores, ações e posicionamentos com interesses de vários grupos que podem se aproximar e igualar em alguns momentos, e embora tenham divergências em alguns pontos, se articulam em torno de opositores comuns. (ROTONDANO, 2022, p. 205)

<sup>6</sup> O Movimento Escola sem Partido (MESP) surgiu em 2004, através da iniciativa do então procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib. O procurador entende que muitos professores sob o pretexto de despertar a consciência crítica dos estudantes acabam deixando o processo educativo de lado em prol da disseminação de propaganda partidária e de ideais de esquerda. (PEREIRA, [201-?])

## 2 QUANDO UM GAROTO AFEMINADO DECIDE ESTAR DOCENTE

As narrativas sobre nossas próprias vivências possibilitam lembrar muitas realidades e percepções passadas e provocar atravessamentos com nossas ideias de hoje e o que buscamos no futuro. Todo o relato pessoal de sua vida, tem uma grande riqueza de criar diálogos e discussões sobre o que passamos e assim criar um sentido para aquele contexto. Nossa trajetória não é repleta de coisas boas, mas sempre tem muitas aprendizagens a resgatar e explorar, para assim amadurecermos. Pensando assim, “as biografias são talvez, o instrumento metodológico mais fecundo se quisermos identificar e compreender as trilhas tortuosas e as novas formas assumidas pela exploração da nossa época” (FERRAROTTI, 2014, p. 137 *apud* OLIVEIRA; MACHADO, 2018, p. 129). Compartilhar nossas vidas também é um ato de coragem, não da exposição, mas de “revirar o baú”, reviver momentos, compartilhar felicidades, aprendizagem, infelicidades e angústias. Nos despimos de nossas vidas, em todas suas facetas, mas pensando de forma conscientes a trabalhar com imaginários e representações de cada realidade, da vida. Deste modo, a “pesquisa autobiográfica torna-se mais do que uma gama de possibilidades metodológicas, mas um espaço/processo em que nos aproximamos dos imaginários, das representações de cada um” (OLIVEIRA; MACHADO, 2018, p. 131). É com esse pensamento que inicio meus relatos, não somente em contribuir para a constituição deste estudo, mas para compartilhar toda minha vida, uma vida de criança viada, uma infância *queer* ou do contrassexualidade, ao qual acabei me descobrindo e hoje busco me redescobrir a cada dia e a me tornar um indivíduo com orgulho de ser quem é da minha trajetória.

Uma das coisas que sempre busquei ao longo da minha vida, foi buscar um lugar onde pudesse exercer minha profissão de forma prazerosa. Mas que espaço seria esse? Em qual espaço um garoto bicha afeminado poderia se encaixar? Essas eram as perguntas que vinham na minha cabeça, em um jovem transicionando entre a vida de adolescente para o encaminhamento para a vida adulta. Quando parava para analisar tudo, algo me vinha sempre à cabeça: quero ser professor! Tudo levava a crer que, independentemente de minha condição sexual, era o lugar onde poderia exercer o que gosto e ser “melhor aceito” ou melhor dizendo, “menos excluído” em um ofício. Embora não fosse uma certeza, isso já me deixava mais tranquilo, menos ansioso e mais seguro a seguir em frente, mas nem sempre foi assim.

Minha vida se resume a crescer em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, mais especificamente em Manoel Viana, em uma região onde ser macho, gaúcho, gaudério e fiel às tradições seria um dos principais motivos de orgulho para quaisquer famílias, ou melhor, para

qualquer pai, também gaúcho, heterossexual, chefe de família. Justamente por isso, “[...] principalmente em cidades pequenas, a homossexualidade é exercida, mas não pronunciada, dificultando o entendimento das relações que se estabelecem e que nos possibilitam colocar sob suspeita a construção dos sujeitos e suas sexualidades” (OLIVEIRA, 2017, p. 149 *apud* SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 137).

Pelo que se bem entende, uma sociedade baseada no regime heterocêntrico, heterocentrado, ou seja, onde apenas a condição sexual da heterossexualidade é bem vista, bem quista, bem visada e aceita como única e exclusiva a ser seguida pelas pessoas. Mas apenas não se resume a isso, pois sua contextualização é muito mais influenciadora a séculos e que está presente em vários âmbitos e que definiu e, infelizmente, dita muitas regras com as chamadas minorias sociais, onde se englobam os públicos LGBTQIAPN+, público feminino, onde a imposição do papel do homem hétero é a centralização de tudo.

[...] regime de terror que chamamos *regime heterocentrado*, um regime que impõe sua lei e sua violência, que vai do machismo à misoginia, do pressuposto de que somos todos heterossexuais, e de que só existem dois sexos; de que ninguém deve sair dos seus papéis de gênero; do ódio e da perseguição às sapatões, aos trans, às bichas; um regime que respira e cresce dia a dia, partindo dos púlpitos das igrejas e mesquitas, das escolas, dos tribunais, das famílias, das rádios, das televisões e da imprensa (SAEZ; CARRASCOSA, 2016, p. 75)

Mas eu fui assim? Nunca, desde que me conheço por gente. Não sei explicar, pois nada disso me chamava ou chamou a atenção. Sempre respeitei, algumas vezes participei e gosto de dançar nos bailes, de vez em quando, mas nada que me fizesse pertencente a este meio. Nunca frequentei uma internada, mesmo que tenha aprendido os passos olhando os demais dançando. Nunca me ‘pilchei’ de gaúcho! Uma vez queria ter um traje completo, mas era para agradar os outros, minha família, amigos, tentar me fazer pertencente aquela cultura de alguma forma. Porém, nunca surtiu efeito e compreendi, não insisti. Da grande maioria das vezes que pensei em frequentar esse mundo, foi para tentar ser aceito, mas no fundo eu sabia: eu não seria aceito, pois eu era um menino gay afeminado!

Desde tenra idade, no fundo sempre soube que era diferente da grande maioria dos meninos, seja em gostos, comportamentos, atitudes, trejeitos. Levei um grande tempo e com muito terapia a aceitar que sim, sempre fui afeminado e não há mal nenhum nisso. Mas parece que, naqueles não tão longínquos anos de 1990, isso era difícil de ser aceito, até mesmo por mim, mesmo compreendendo que aqueles espaços altamente masculinizados e onde imperava o heterocentrismo, tão pouco era algo que gostaria de estar. Mesmo me debatendo em muitas destas questões, fui trilhando meu caminho, muitas vezes de maneira solo. Se na infância fui

sendo eu, tendo trejeitos, imitando a icônica personagem de Vera Verão, brincando de bonecas e tendo os brinquedos que poderia ter, sendo indiferente se era algo para meninos ou meninas, com o passar do tempo, fui me privando disto. Aqui me vejo refletindo a respeito do que sempre pensei e penso: o que eram atitudes de meninas e o que eram atitudes de meninos? As meninas/mulheres “[...] são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores” (SAFFIOTI, 2015, p. 37), sendo essas atitudes consideradas femininas, mas as quais também desenvolvia e me sentia bem em ser assim, embora outras pensassem ser algo exageradamente afeminadas para um menino.

Para os meninos/homens “[...] ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem” (SAFFIOTI, 2015, p. 37). Atitudes como essas, anteriormente mencionadas, poucas vezes realmente senti sendo pertencentes às minhas características, mesmo que pensasse que poderia tentar resgatar essas condutas ditas masculinas. Na verdade, eu já sabia que a homossexualidade já era parte de minha construção identitária, mesmo que não soubesse seus significados, defesas e caracterizações. Creio que nessa época, apenas tinha dimensão das opiniões e significados negativos em relação aos gays e lésbicas.

Com o tempo fui aprendendo o significado dos termos como ‘bixa’, ‘bixa louca’, ‘boiola’, ‘baitola’, ‘mariquinha’, ‘bonequinha’, ‘frutinha’, ‘viadinho’ e outras tantas denominações que eram utilizadas de forma pejorativas e sendo expostas por qualquer um que se negasse ou não gostasse da minha presença e existência. Mas eu não sabia o que era a homossexualidade, o que era o indivíduo homossexual, seus desejos, seus ímpetos, mas acabei conhecendo antes de tudo isso, o outro lado, o da marginalização da homossexualidade e o quanto isso poderia me afetar, assim como já me afetava a muito tempo. Até pelo simples fato de gostar de coisas que outros meninos gostavam ou ter gostos por certas áreas e especificidades já era motivo para ser perseguido, taxado e estigmatizado. Demonstrar seus sentimentos, ser sincero, sensível, emocionado e virtuoso, também já era passível de ser uma real representação do gay afeminado. Conforme Saffioti (2015, p. 38) “se tiver bom gosto seja para se vestir, seja para decorar sua casa, não é verdadeiramente homem, fica no limbo dos prováveis homossexuais. Se é sensível, é efeminado”.

Ao longo do tempo pude compreender o quão massacrante a sociedade moralista é, não só na minha cidade, no meu estado, no meu país, como também em muitos outros países viveram e ainda vivem uma real perseguição quanto à condição sexual de serem homossexuais. “Oitenta e cinco países perseguem a homossexualidade. A condenam com prisão, flagelação,

internamento psiquiátrico ou campos de trabalho” (SAEZ; CARRASCOSA, 2016, p. 67). Acho que não cheguei a sofrer alguma agressão física, neste período entre a infância e a adolescência, pois meu pai era da Brigada Militar, pois querendo ou não isso era sinônimo de se incomodar com a política militar local. Algumas situações eu esqueci, mas outras não, e isso levei por grande parte da minha vida e que de alguma forma teve uma consequência em todos os âmbitos da mesma, inclusive na profissional.

Com isso também me faz lembrar que a violência contra o homossexual, não se limita apenas a violência física, mas sim verbais, psicológicas, emocionais e outras tantas, em que um soco pode ser ainda menos dolorido, do que palavras e menções ditas na sua frente, com o intuito de te diminuir, menosprezar, se sentir inferior aos demais, limitando você ser você mesmo, seja qual for a ocasião. Minha realidade não foi diferente da realidade de muitos outros homossexuais, ao longo dos séculos, algo que lamento muito. “Não estamos falando somente de agressões verbais ou discriminatórias, estamos falando de assassinato de milhões de pessoas no decorrer da história, e no momento atual” (SAEZ, CARRASCOSA, 2016, p. 67).

Com o passar do tempo, saindo da infância, resolvi entrar no meu próprio “casulo”, onde ali quem sabe eu viveria em paz, com os meus gostos, transparente ao mundo e longe, quem sabe, das críticas e depreciações. Me dediquei totalmente a estudar, pesquisar, ler livros, viver na biblioteca. Aquele era meu lugar, entre os livros, ganhei até um apelido, de “ratinho da biblioteca”! Das pesquisas que mais adorava, estudar Geografia e História eram meus encantamentos. Aprendi nomes de países, capitais, estudava e viajava pelos mapas, ganhava e levava para casa aqueles mais antigos. Ali era o lugar que eu me encontrava, que me sentia bem, seguro, mas isso não fazia eu deixar de pensar que existia um mundo lá fora e que com o tempo teria que enfrentar. Creio que eu não era o único menino afeminado a viver uma situação dessas, apesar de que aqueles que eu conhecia, se debatiam em enfrentar a sociedade interiorana com altivez, mesmo levando todos os tombos e apupos. Na verdade, hoje penso que eu os admirava no fundo, pois eles tinham a coragem e perspicácia que eu não tinha ou que tinha medo. Mas voltar minhas atenções para com os estudos, o livro e a biblioteca não significam criar uma capa de ‘invisibilidade’ diante das hostilidades e preconceitos contra um menino viado, pois estar em contato com os estudos e ter boas já significava não estar sendo um “padrão” de masculinidade exigido pelos demais meninos.

Ser bem-sucedido na escola é ser visto como alguém que não age como um verdadeiro menino. E qualquer um que fizer isso arrisca muito – perda da autoestima, perda de amigos, torna-se alvo dos valentões. É por meio da cultura dos pares que os estudantes

aprendem o comportamento de gênero apropriado. Os colegas estabelecem as regras e as aplicam – de modo constante, implacável e impiedoso. (KIMMEL, 2022, p. 233)

Na juventude foi inevitável não sentir os primeiros desejos e confrontamentos comportamentais, emocionais e psíquicos daquela época que tentei me esconder. Veio assim o primeiro desejo, atração por meninos, meu grupo social era composto basicamente por meninas, ao qual me sentia melhor em conversar, trocar ideias, estar junto. Uma das piores partes era estar na aula de Educação Física, onde as divisões sempre ocorriam entre garotos com futebol e garotas com volêi, isso quando não eram em horários diferentes. Muito tentei atestados, idas ao banheiro intermináveis, argumentações de cansaço excessivo, tudo para fugir daqueles momentos, que pra mim, eram torturantes.

Desse modo, era como se houvesse um confronto direto com tudo que evitei durante grande parte da minha vida, naquele curto espaço de tempo de 2 períodos de 45 minutos, que na minha visão eram uma eternidade. Eu sabia da importância da Educação Física e de movimentar o corpo, estar fazendo exercícios, mas não com aqueles garotos, não daquela forma. No passado, eu trocava esses períodos pela biblioteca, mas em outra realidade, em outra escola, eu era instigado a frequentar, justamente para não rodar de ano na disciplina de Educação Física. Minha professora, vendo o quanto aquilo me torturava, optou por estabelecer um consenso, ao invés de frequentar as aulas, eu poderia ajudar a professora da Pré-Escola durante estes períodos. Foi aí que foi meu encontro com a docência, em trabalhar aquilo que tanto admirava, num ofício que me fazia sempre pensar no futuro e em algo que poderia ser “melhor” aceito e/ou compreendido. Pude assim, sair do âmbito da tortura, para o âmbito do pertencimento, naquele período em que me encontrava.

Trabalhar naquela turma na Educação Infantil me trouxe a esperança de que na docência, o respeito e a liberdade de ser quem eu sou, poderia ser a chave essencial para trilhar um bom caminho, satisfatório e que pudesse transmitir, nem que fosse de forma mínima, alguma plenitude. Eu ainda não conseguia discernir sobre ainda trilhar à docência na Educação Infantil especificamente, mas sabia que professor eu gostaria de ser. Ao longo da minha infância e adolescência, uma das minhas brincadeiras preferidas era ajudar, transmitir o que eu aprendia e se sentar e aprender junto com os demais. Penso que aí pude desenvolver mais meu sentido de humildade, onde não somos detentores de todo saber, nem temos essa capacidade de aprender tudo e ao mesmo tempo, pois nunca saberemos tudo e sempre é hora para aprendermos mais, seja em conhecimentos ou experiência de vida. Entretanto, compreender aquele sentido de que eu podia e tinha condições de ser docente e ser reconhecido pelo que eu realizava e,

ainda melhor, sendo eu mesmo, foi essencial para constituir esse embasamento na minha carreira como professor.

Obviamente, eu criei as melhores expectativas e me doei ao máximo para que eu pudesse investir nesta formação e assim fui conquistando este espaço. Prestei vestibulares para as áreas de História e Geografia, não obtendo sucesso de imediato, causando, inicialmente, breves frustrações, mas tinha um curso ao qual estava sendo recorrente minhas aprovações: Pedagogia. Apesar de ter trabalhado na turma da Pré-Escola, ainda não havia me imaginado trabalhando na docência infantil, mas pensei e pensei e resolvi arriscar. Foram 5 anos de aprendizado e muitas trocas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), polo Alegrete. No decorrer da graduação, tive a oportunidade de me tornar estagiário em escolas de Alegrete e Manoel Viana, compreendendo mais a realidade das escolas públicas e junto aos alunos.

Nesse momento, realmente percebi que não era uma tarefa fácil ser professor, mas assim mesmo minhas expectativas eram as melhores possíveis, pois tinha, ou melhor, achava que tinha encontrado o meu lugar e assim seria bem aceito e acolhido. Durante a graduação participei de muitos grupos de pesquisa e de participação popular, o que me fez ver que poderia sim fazer uma parceria rápida e sólida com escola/alunos/família/comunidade escolar. Eram as expectativas de um garoto afeminado, agora em transição para a vida adulta, de ser bem aceito dentro dos espaços educativos.

Entendo que nunca foi exatamente a maior questão com diretamente com a escola, no que tange a me sentir bem e acolhido como eu sou, mas foi em ter que enfrentar o julgamento e a idealização do que era ser um docente perante as crianças, por parte das famílias de determinadas escolas, de determinadas comunidades escolares, de determinadas senso comum local de onde atuaria. Nada era igual, nunca será igual, aprendi isso com o tempo. Porém, naquele momento só depositava as minhas expectativas no que havia de melhor e mais positivo, entendendo que era aquela realidade que na graduação vivenciava e que assim seria dali para frente. Ledo engano, posso dizer agora, pois a realidade de Manoel Viana, não era a realidade de outras cidades do interior gaúcho onde atuei e atuo no momento. O que viveria pela frente como docente? A Educação Infantil seria o melhor lugar para estabelecer uma carreira docente? Minhas expectativas se tornaram frustrações?

Muitos anseios, muitos questionamentos, muitas dúvidas pairavam em minha cabeça, porém, ainda assim, nada poderia me abalar, pois estava depositando a minha confiança de que na docência, trabalhando com as crianças, eu estaria mais salvo, mais incluído, mais agregado

ao mundo, não sendo algo excludente, idealizado, construído a partir de uma imagem. Acreditava que as crianças eram seres que não eram excludentes e se assim pudesse iniciar a agir, um trabalho colaborativo e integral poderia mostrar o contrário para ela. Bom, esses eram os meus mais positivos pensamentos, ainda não sabia que a realidade poderia e pode ser outra, estabelecendo meu limite errôneo de pensar que o trabalho na Educação Infantil envolvesse e se restringisse apenas às crianças, mas não, é muito mais complexo.

Trabalhar com a Educação Infantil envolve sim as crianças, mas junto a elas estão suas famílias, estão outros profissionais docentes, a escola, a comunidade onde a escola se encontra, a sociedade como um todo e, atrelada a essa última, o senso comum. É bom lembrar dessa época, onde estava apenas vivendo o momento de estar em sala de aula, de estar junto com meus alunos, desenvolvendo as minhas atividades, as minhas metodologias, os meus planejamentos e, principalmente, sendo eu mesmo.

Mas somente isso não bastava, era preciso ter pensado mais além, mas isso não ocorreu. O lado bom, foi que aprendi a lutar até chegar a minha posição de professor, atestada na carteira de trabalho e depois assumindo a responsabilidade de reger uma turma minha. Muitas coisas viriam ainda pela frente, muitas atribuições, reivindicações, deméritos, descréditos, desconfianças, idealizações não concretizadas ou esperadas, mas ainda assim continuei. Mas ainda pairavam dúvidas: Seria eu aceito na Educação Infantil? Como é saber que um homossexual assumido e afeminado está regendo a classe do seu filho(a) na Educação Infantil? Qual é o ideal de modelo do Educador Infantil? Não sei se obtive ou compreendi todas as respostas destes questionamentos, mas vivências eu tive e, algumas, não tão positivas assim.

## 2.1 UM PROFESSOR DESCONFORTÁVEL EM SUA SALA DE AULA?

Em março de 2022, passei por uma situação bastante delicada, onde por ser um professor homem e declaradamente homossexual, fui julgado e estigmatizado por ser regente de uma classe de uma turma Pré-Escola Multisseriada. Minha experiência com a Educação me remete desde o ano de 2013, onde como estagiário comecei a compreender e vivenciar essa modalidade educacional, mais precisamente o início de toda a caminhada escolar dos estudantes. Meu trabalho na educação infantil inclui também a experienciar diferentes realidades, pois estive presente em alguns municípios, todos localizados no estado do Rio Grande do Sul.

Cada lugar tem sua peculiaridade, sua própria proposta e perspectiva, mas na grande maioria desses lugares fui bem acolhido, seja pelas escolas, crianças e famílias. Para muitos, ter um professor homem presente no âmbito da Educação Infantil causa, ainda, estranhamentos, principalmente quando trata-se de municípios pequenos e interioranos, porém nunca chegou a tal ponto de ser considerado algo incômodo ou repulsivo dentro da instituição e comunidade escolar como todo. Desde 2017, comecei a trabalhar como professor regente e as responsabilidades se tornaram maiores, entretanto a aceitação naquela instituição escolar ocorreu de forma plena, tendo ênfase na questão das famílias, onde fui muito bem recebido e motivado a continuar com o meu trabalho.

Durante minha trajetória em 2019, onde atuei em instituições infantis públicas, o mesmo ocorreu, tendo alguma certa desconfiança inicial, mas nada que alguns dias ou semanas para que as famílias pudessem conhecer meu trabalho. Quando me tornei servidor público municipal, entre os anos de 2020 e 2021, atuei em escolas mais afastadas do centro, localizadas em bairros e ali aos poucos também fui ganhando a confiança e carinho das crianças e famílias, mesmo que de maneiras remota em grande parte desse período, pois estávamos passando pela pandemia do Covid-19. Mesmo com toda essa trajetória de quase 10 dez anos atuando, vivenciando e aprendendo muito na educação infantil, não me fez ficar ileso de receber ofensas, descréditos, retaliações e difamações quanto ao meu trabalho docente.

No ano de 2022, acabei por trocar de escolas (atuava em três escolas anteriormente) e a Secretaria de Educação Municipal (Smed), local, fez questão de unificar meu trabalho em uma escola somente (neste ano passei atuar como servidor público na educação infantil e anos iniciais). Como em todo o início do ano letivo, todos os professores se preparam e se dedicam para receber as crianças em suas respectivas turmas, o que de fato neste ano não se diferenciou. Todo professor faz o melhor para acolher crianças e famílias neste espaço, principalmente se essas possuem suas primeiras experiências no espaço escolar ou acabam por mudar de instituição escolar.

O período de adaptação na infância, requer muita paciência, praticidade, conversas e observações para que as crianças e, também as famílias, se sintam parte desse momento e possam acompanhar a evolução para que a interação entre colegas/professor/escola possa ser estabelecida e consolidada. Passado esse período – que no ano de 2022 foi curto –, pela minha própria visão e perspectiva, acreditava que o trabalho com a referida turma da Pré-Escola Multisseriada estava estabelecido, podendo cada vez mais estar interagindo e orientando sobre as rotinas, espaços e propostas a serem trabalhadas juntamente com eles. Meu dever de

professor não se restringe apenas a ensinar, mediar, orientar e promover espaços educativos, mas também participar da rotina e auxiliar nos cuidados pessoais que cada criança, algo bastante normal nos primeiros momentos de cada professor que atua na Educação Infantil.

Em determinado momento, durante a segunda semana de aula, busquei auxiliar na limpeza pessoal de uma aluna, uma criança do gênero feminino, de 4 anos de idade. O papel do professor e demais auxiliares de sala – o que no meu caso no momento não havia nenhum, mesmo tendo uma turma com 20 crianças – seria o de prestar auxílio à criança e relatar de alguma forma a família sobre o ocorrido ou o que foi observado, o que prontamente o fiz. Porém, neste dia, como era início das aulas e as crianças estavam adaptando-se às rotinas de horários e de organização de saída das turmas, ainda mais tratando-se de uma escola de Ensino Fundamental de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), uma professora membro da equipe diretiva levou as crianças que os pais buscavam na escola e eu acabei ficando em sala com aqueles que iriam embora com o transporte escolar.

Previendo essa situação, coloquei um recado no diário da menina, justamente por ela fazer parte das crianças que eram buscadas pelos pais na escola, em horário mais breve que os outros que iriam de transporte. Esse recado foi minucioso e buscou informar o ocorrido durante aquela manhã, inclusive orientando a família a observar a menina e a procurar auxílio, pois poderia se tratar de algum quadro clínico que pudesse afetar mais sua saúde, mas não me estendendo mais do que isso, justamente por não ser de minha alçada dar diagnósticos ou solicitar exames. Fiz esse recado pensando no bem-estar da criança e para informar a família sobre os devidos fatos, mantendo uma transparência e maior segurança deles para com o estado que a menina se encontrava.

Sinto que fiz o necessário e o possível diante daquela situação, prezando por ser correto, profissional e atencioso para com aquela criança, ainda mais que a insegurança era evidente com a família, pois a menina estava vindo de outra instituição escolar e que a organização era totalmente diferenciada, por se tratar de uma Escola de Educação Infantil exclusivamente. Passados alguns poucos dias, me vi surpreendido por estarem sendo externadas falas e conversas de algumas famílias em um determinado grupo de whatsapp dos pais, onde especialmente a família da menina questionava minhas ações e métodos pedagógicos como regente da turma.

Essas falas e mensagens chegaram até o conhecimento da equipe diretiva ao qual me comunicou e também relatei com total segurança sobre o que havia trabalhado e auxiliado as crianças nesses primeiros dias de aula. Eu não ainda conhecia discernir sobre qual fato,

momento ou situação que poderia ter despertado tamanho descontentamento com meu trabalho, sendo que sempre fui aberto e solícito para com contribuições e críticas que visassem aperfeiçoar e melhorar minha qualidade de minhas atividades como professor. Mas depois acabei parando e refletindo sobre o auxílio que prestei à menina e o quanto, desde a entrevista com as famílias, aquela família específica do qual ela fazia parte, já externava suas dúvidas, preocupações e receios com a turma/professor.

Ainda assim, não compreendia por que tanto descontentamento a ponto de insuflar outras famílias a questionarem meu trabalho, ao qual prezava e ainda prezo por ser acolhedor, ouvinte, transparente e de cuidado. Qual seria o porquê de tantos julgamentos? Por que me julgarem, sem antes acompanhar meu trabalho, minha trajetória, meus princípios como professor? Este julgamento ter partido das famílias de outras crianças, sendo algumas tendo se calado diante dos fatos, promoveu uma grande tristeza, descrédito e falta de perspectiva diante do meu ofício e da minha atuação como docente, ainda mais no âmbito na Educação Infantil.

Faço uma comparação maior, utilizando também meu próprio exemplo com a minha atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde comecei atuar desde o ano de 2021. Desde que assumi a turma nos Anos Iniciais, não me senti tão questionado, tão julgado, tão desacreditado diante de minhas funções docente, levando-se em conta que trabalho com crianças, só que crianças “maiores”, em relação às crianças da Educação Infantil, que são crianças “menores”. Tais dúvidas pairavam em minha mente e fazia com que pudesse lançar tais questionamentos: Um profissional docente homem pode atuar na Educação Infantil? Um professor homem é aceito no âmbito educacional que a Educação Infantil busca? Um professor homem e assumidamente homossexual será sempre questionado em seu espaço de atuação profissional?

Ainda contribuindo para com essas reflexões, começo a pensar sobre o fato de eu estar em um espaço público, como servidor público, devidamente empossado e conhecer de todas as contribuições ao qual me são delegadas. E se eu estivesse em uma instituição escolar privada, teria espaço para a docência masculina na Educação Infantil? Se ocorresse este mesmo fato em uma instituição educacional privada, no âmbito da Educação Infantil, como eu agiria e como a equipe escolar iria reagir aos fatos? Essas são um dos poucos exemplares de questionamentos que me atordoou naquele momento, fazendo com que eu pensasse e repensasse de alguma forma toda a minha trajetória, tanto como graduando e profissional atuante na área pedagógica.

Mas, aos poucos, fui retomando minha autoafirmação, minha vontade e meus propósitos do porquê de estar ali atuando, onde gosto, onde me dediquei por anos de formação

e estava em um emprego estável, ao qual sempre desejei e conquistei. Contudo, também tinha em mente batalhar para que aquela situação não me limitasse, de que eu reconhecesse não somente a minha dedicação profissional, mas também a minha autoaceitação de quem eu sou, não me restringindo a estereótipos e nem a questionar ou pôr em “cheque” minha sexualidade como forma de “empecilho” para estar à frente de uma turma de Educação Infantil.

Sendo assim, busquei atuar juntamente com a equipe diretiva, supervisão e demais colegas para acompanhar compreender como estavam sendo divulgadas tais comentários e como eles estavam a se espalhar, especialmente por se tratar de uma cidade pequena e onde notícias e informações falsas poderiam acometer minha conduta profissional e também a minha integridade como pessoa. Com todo esse auxílio foi possível identificar as famílias e pessoas em especial que estavam difundindo tais especulações e inflamando as demais famílias. A grande maioria das famílias mantiveram-se sem participação ou opinaram a respeito, mas algumas estavam em minha defesa e outras acabaram por tomaram uma posição favorável para minha remoção da regência da turma. Elas mantiveram-se bem-organizadas e comunicavam-se com frequentes mensagens, suspeitando de minha experiência e o quanto minha presença poderia afetar a interação de crianças/famílias/escolas. Além de promoverem essa grande ação, algumas famílias ainda divulgaram esse fato até a Secretaria de Educação de instância municipal, tornando essa situação ainda maior. Por terem contatos diretos com profissionais diretamente ligados à Secretaria, chegaram a comunicar, por via rede social, a própria secretária. Diante disso foi considerado reunir as famílias contestatórias, representantes da escola e os profissionais representantes da Secretaria da Educação municipal, a fim de realizar uma grande "assembleia" sobre o caso, assim como as famílias nomearam esse grande encontro.

Chamada a equipe da Secretaria Municipal de Educação, uma grande reunião entre essa, as famílias e a escola, foi realizada, para que as manifestações a respeito do caso ocorresse e assim acabarem por decidirem tal situação. Todo esse acontecimento ocorreu, sem nenhuma consideração diplomática, diálogo, debate ou reunião comigo, o professor no caso, o que realmente me deixou ainda mais chateado. Sendo assim, um grande debate se estabeleceu, sendo ouvidas as indagações e questionamentos das famílias e o que a escola tinha a falar a respeito de toda a situação, mas sem a minha participação diretamente neste encontro.

Anteriormente, já havia falado com a escola, para apresentar minha visão de todo esse contexto ao qual se estabelecia, apresentar minha opinião e como me sentia diante de todos os acontecimentos, ao qual se posicionaram ao meu lado e prometeram levar minhas perspectivas até esse encontro, embora considerassem eu não estar presente, para me preservar, embora não

concordasse com tal sugestão, mas acabei por acatar. Por me encontrar ansioso e com o emocional bastante abalado, acreditei que poderia não poder me expressar bem ou ficar ainda mais debilitado, pois os comentários e afloramentos de ânimos poderiam ser ainda mais prejudiciais a mim, o que pensei naquele instante, me levando a concordar com a escola. Pensando melhor, depois vi que sim, poderia ter participado e encarado aquela situação de frente, especialmente para me defender e mais uma vez me autoafirmar como profissional docente e homem gay que estava ocupando seu espaço de direito e exercendo sua função da maneira devida.

Durante o andamento do encontro, algumas famílias relataram se sentirem realmente incomodados com a presença de um professor do sexo masculino a frente da Turma da Pré Escola Multisseriada, assim como questionaram meus métodos pedagógicos, visando a alfabetização das crianças. Essas duas questões já apresentavam um grande desconhecimento, pois já estava a dois anos trabalhando na rede municipal de ensino e sobre a alfabetização, já na entrevista com cada família foi comentado sobre os meus métodos de ensino, onde a alfabetização não era prioridade e sim trabalhar com os espaços e habilidades, bem como a Base Comum Curricular Nacional orienta para essas determinadas faixas etárias da Educação Infantil. A escola e a Secretaria de Educação Municipal mantiveram-se firme em reafirmar meu espaço de autonomia docente, priorizando espaços que envolvessem primordialmente brincadeiras, jogos e interação entre as crianças, especialmente por se tratar de uma turma multisseriada. Outro ponto que eles defenderam foi minha condição de servidor público, devidamente estável, concursado e que possui todas as habilitações e experiências suficientes para ter no comando uma turma, ou seja, de ser professor regente de forma plena.

Independente disso, as mesmas famílias encontravam-se irredutíveis quanto às suas reivindicações, onde davam ênfase para o fato de eu ser ainda um professor homem presente na Educação Infantil, algo que eles não estavam “acostumados” ou que “estavam à vontade” com tal realidade ao que se viram no referido ano letivo. Algumas ressalvas foram realizadas e assim foram formalizadas tentativas de acordo para com as reivindicações dessas famílias. Aos poucos, no decorrer do grande encontro, essas famílias foram se dando conta que minha remoção seria inviável, por não haver justificativas plausíveis sobre minha conduta, que poderia afetar as crianças ou que pudessem colocar suas integridades em risco. Se encaminhando para a conclusão do encontro, mais algumas considerações, por parte das famílias foram realizadas, onde viram que minha remoção seria mais difícil, onde chegaram a propor, então, uma auxiliar,

do sexo feminino para acompanhar e auxiliar meu trabalho como docente no decorrer do ano letivo.

Embora achasse essa parte muito limitadora, ainda diante das circunstâncias ao qual foi solicitada tal reivindicação, foi acatado de forma plena pela escola primeiramente e depois por mim mesmo, pensando em entrar em um acordo diplomático. Concluída a reunião, foi estabelecido que eu ficaria como regente da turma, mas teria o auxílio de uma estagiária mulher, para me ajudar nas atividades cotidianas e demais relações com os espaços e propostas que seriam desenvolvidas na turma da Pré-Escola Multisseriada.

Mesmo depois de 'contornar' esta situação, o desconforto das famílias ainda persistira, 'mudando' apenas o foco de mim para com a então professora substituta (auxiliar). Essa professora atuava como uma 'auxiliar' para com as demandas da sala de aula cotidianamente, junto comigo, e quando não me fazia presente, devido aos estudos, assim como seria a auxiliar ao qual as famílias solicitavam para acompanhar as crianças na turma. Essa professora é uma mulher negra, que há mais de 17 anos trabalha como professora concursada, estando atuando em muitas instituições de ensino da rede municipal. Junto a essa profissional docente foi criada uma outra situação fora de contexto e articulada no mesmo grupo de pais e tendo como expoentes as mesmas famílias, que já antes estavam incomodadas com o professor regente do sexo masculino e homossexual. Essa foi uma face reveladora de que diante da política nacional vigente naquele momento, ou seja, no ano de 2022, com uma grande ascensão do conservadorismo em várias instâncias nacionais, aceitando cada vez menos as minorias sociais, especialmente nos espaços públicos. Essa face reveladora torna-se uma espécie de necropoder<sup>7</sup>. Em conformidade com isso, segundo Miskolci (2021), traz um pouco do pensamento que tivemos nestes momentos, afirmando que:

Deveria ser óbvio, mas em nossos dias se tornou fundamental afirmar com todas as letras que questionar alguém por seu sexo, raça, cor, etnia, orientação sexual, gênero ou local de moradia como delimitadores do que pode investigar, sobre o que pode falar ou como definir a qualidade do seu trabalho é – além de anti-intelectual – algo profundamente autoritário, assentado em sua principal forma de expressão contemporânea: a política identitária em suas lógicas neoliberais. (MISKOLCI, 2021, p. 77-78)

O mais triste também, foi ver a decepção em minha colega, de ser igualmente questionada, afrontada e desprestigiada, mesmo depois de ter de estar presente dezessete anos

---

<sup>7</sup> **Necropoder** é um conceito que representa uma representação política que determina quem pode viver, não viver ou estar exposto à morte, dentro da população. Grupos sociais marginalizados ou expostos socialmente são os mais vulneráveis para com este conceitos, como exemplo gays, lésbicas, pessoas transgêneros, negros, mulheres, etc.

no mesmo cargo, na mesma prefeitura e em outras instituições escolares, e agora estava sendo alvo de uma desconfiança quanto a sua conduta. No caso dela, as famílias alegaram que a mesma falava com a voz alta, era muito agitada dentro de sala de aula e que isso promovia medo nas crianças, chegando até o ponto de uma família dizer que a criança teria dito que a mesma tinha “olhos e cara de monstro”. Exemplificar exatamente a situação de criar a imagem de uma mulher negra “monstruosa”. Houve uma tentativa de desmentir a situação com o tempo, com a justificativa de ser um “grande equívoco”, porém o endereçamento do discurso com teor de preconceito racial foi feito a ela. Claramente essa situação reflete no racismo ao nos darmos conta dessa situação. Mas o que seria racismo e o que se atribui ao mesmo? “O racismo consiste na ideia de que algumas raças são inferiores a outras, atribuindo desigualdades sociais, culturais, políticas, psicológicas, à “raça” e, portanto, legitimando as diferenças sociais a partir de supostas diferenças biológicas” (ZAMORA, 2018, p. 565). A ideia sobre racismo é altamente difundida desde épocas seculares e contra variadas “raças”, mas é contra o indivíduo negro, onde esse é mais segregado da estrutura social e persistente até os dias atuais. Sobre isso Zamora (2018, p. 565) diz que “a partir da admissão de que pessoas com certos traços raciais (como a pele de cor escura) são inferiores (racismo) justifica-se sua posição desvantajosa na sociedade e seu assujeitamento”. Com a situação ao qual relato aqui, minha colega sofreu com atitudes preconceituosas, estando estas ligadas a sua cor de pele e suas características físicas, o que isso revela também um violência racial. “Tornar difícil alguém ser aquilo que é; fazer com que a pessoa seja vista no negativo e pensada em sua suposta “falta”; fazer com que a própria pessoa se veja no negativo e que conspire contra seu crescimento – tudo isso é violento, é brutal” (ZAMORA, 2018, p. 567-568).

Isso com o tempo foi desmentido e tudo não passou de um grande equívoco, porém o mesmo que fosse um equívoco – o que não foi – ainda assim traria ainda muita dor de cabeça para ela. Eu e ela, com o decorrer do acontecido, nos tornamos muito próximos e isso fez com que pudéssemos passar confiança e apoio um para o outro, assim como compartilhar de muitas visões e percepções a respeito da importância de falar sobre as diversidades e da inclusão social dentro do espaço escolar, para que episódios do tipo não ocorram, assim como da forma como estava ocorrendo conosco naquele momento.

Uma das impressões que compartilhamos, foi a de que quando trabalhamos em escolas localizadas em subúrbios e periferias não sofremos tais retaliações e nos vemos em volta de polêmicas questionadoras de nosso trabalho e nossa experiência profissional progressa. Esse pensamento surgiu, pois, essa escola onde estávamos trabalhando localiza-se em uma zona

central da cidade, fazendo com que as crianças, o público e, sendo assim, as famílias em geral, sejam de uma classe social mais abastada e com mais condições, em comparação com outras escolas que se localizam em bairros mais afastados do centro. Entretanto, o perfil dessas famílias transparece mais desconfianças e cobranças quanto a qualidade de ensino, quadro de professores, estrutura física da instituição, etc.

Com relação a esse quadro de profissionais docentes, é sempre comentado entre colegas o estado de alerta, de policiamento quanto a seus trabalhos dentro de sala de aula e até mesmo na vida social. Isso é algo incômodo que poucos relatam, mas que nós estávamos cientes do que isso poderia nos acarretar caso nos encontrássemos envolvidos em alguma situação conflitante, o que ocorreu. Mas com isso tudo, também compreendemos que não podíamos nos calar, pois essa era a hora e o momento para nos fazer ouvidos, percebidos e fazer valer nossa posição diante de calúnias e infâmias que poderiam surgir ainda mais.

Com mais uma nova reunião, agora tendo foco minha colega professora, mais uma vez as famílias tentaram se valer de suas concepções para analisar um possível “perfil” de docente a atuar na turma de Educação Infantil, porém, mais uma vez, sem êxito. Ficou valendo que a colega nada disse e/ou ofendeu a qualquer criança, fazendo com que ela continuasse a atuar na turma. As famílias mais exaltadas quanto a essas questões foram novamente chamadas até a escola e confrontadas a relatarem o que realmente sentiam ou qual era seus reais objetivos em remover da regência de classe o professor e depois a professora substituta.

Tão logo, a equipe diretiva chegou a mencionar: “Seria casos de discriminação?” ou “Seria uma ideia homofóbica e racista a de tirarem esses professores da turma?” Com isso, as famílias alegaram não ser em hipótese alguma, deixando claro que a questão deles era o bem-estar das crianças em estarem bem em sala de aula e com profissionais carinhosos e responsáveis. Mas em algum momento as crianças foram negligenciadas ou maltratadas? Em algum momento as crianças tiveram seus direitos violados ou cerceados? A resposta é não para essas questões, o que leva a crer e ter certeza de que o incômodo nunca partiu das crianças e sim das próprias famílias que não estavam a vontade em ter um homem sendo regente da turma dos seus filhos, ainda mais sendo homossexual. Acrescentando ainda ao fato de que a professora que auxilia e substitui o professor regente era uma mulher negra, que mesmo tendo anos de vivência na cidade e no seu ofício, ainda se viu obrigada a ser questionada e sofrer olhares desconfiados diante de sua presença dentro da turma da Pré Escola Multisseriada.

Mesmo com os pedidos de desculpas, vindos da grande maioria das famílias, o sentimento que fica é o de incredulidade e de uma certa mágoa por estar envolvido em uma

situação que não era pra ter tomado grandes proporções e que, infelizmente veio a tona de forma lamentável, o que seria em redes de contatos sociais entre famílias. Eu e minha colega, apesar de sairmos de cabeças erguidas, ainda assim nos sentíamos cansados e um tanto quanto desconfortáveis com tudo aquilo, mas continuamos a realizar nosso trabalho, com empenho, dedicação e pensando sempre naquelas que eram prioridade naquele instante: as crianças. Algumas famílias acabaram por retirar seus filhos da escola, podendo ser pelo motivo do que acordado em sucessivas reuniões ou por mesmo, vergonha, sendo que muitas dessas nem desculpas pediram, mas isso era uma atitude que cabia a cada um dos mesmos e assim ocorreu.

Evidenciando o que esta dissertação se propõe a se aprofundar, esse exemplo que aqui é revelado, demonstra um típico acontecimento envolvendo o que seria descrito como uma ação a respeito do que mencionam como “Ideologia de Gênero” que cada vez mais tem tido espaço nas discussões sociais e se tornado recorrente em várias escolas. Afinal o que seria Ideologia de Gênero? De onde surgiu esse termo? Qual a força que essa Ideologia de Gênero tem dentro dos âmbitos educacionais atualmente? É neste sentido que os estudos da dissertação pretendem trazer para a reflexão, discussão, debate e aprofundamento de ideias. Também é preciso trazer outros questionamentos, como: Por que um professor homem seria tão questionado, mesmo em uma escola pública? Por que um homossexual assumido, regente de classe, incomodaria tanto famílias de uma cidade pequena e interiorana do Rio Grande do Sul? Qual o ideal de personificação de um profissional docente dentro de uma turma de Educação Infantil?

Algumas respostas podem se tornar grandes incógnitas, outras acabam por ser fáceis de responder, especialmente por ser uma temática cada vez mais difundida dentro da mídia e dos meios sociais, mas o que realmente revela é que a Ideologia de Gênero também está se tornando cada vez mais presente em nossas realidades, ou seja, sendo difundida de maneira errônea e repleta de contradições e desinformações.

### 3 GÊNERO, ESCOLA E GÊNERO-NORMA

Mediado por narrativas de minha trajetória, tanto das minhas vivências pessoais quanto das minhas vivências profissionais, compreendo que o espaço escolar é cerceado de embates em torno das supostas definições de gênero e do como como isto deve (ou não) estar presente no cenário escolar. Por mais que a escola seja uma instituição que, a princípio, tenha o propósito de acolher, intermediar, integrar e socializar muitas questões e temáticas pertinentes nos contextos sociais, ainda possui reais dificuldades de trabalhar e abordar tópicos como a que se relaciona sobre gênero/sexualidade. A escola é um ambiente muito diversificado, heterogêneo e multifacetado, que não apenas agrega crianças e docentes, mas também uma rede social muito maior, como famílias e pessoas que se envolvem in/diretamente com suas funções, que é a comunidade escolar. É neste território que muitas crenças e ideias entram em lutas, confrontos diretos que acabam por influenciar e deslocar discursos morais, regras e normatividades de vários âmbitos e realidades diferenciadas. É com estas crenças, especialmente acerca de gênero/sexualidade, que a escola se torna um verdadeiro recinto de conflitos, onde envolvem propriamente crianças, docentes, famílias e comunidade escolar.

As disputas de narrativas esbarram em pontos referentes de como o gênero pode ser abordado, reelaborado e exemplificado na escola, para com as crianças e adolescentes. Mas, de onde surgem tais narrativas? Particularmente da rede externa às instituições escolares, representadas pelas famílias e comunidade escolar. Internamente também podem surgir interferências, mas se apresentam em menor escala, dependendo da situação. Entre as demandas estão principalmente voltadas às questões de comportamentos, normatividades e ao movimento que adultos devem ter em um espaço compartilhado rotineiramente com as crianças. Essa cobrança também apresenta-se através de determinar as condutas de gênero que cada indivíduo *deve* performar e que essas condutas sejam bem determinadas e “aceitas” na conjuntura sociocultural.

A narrativa, principalmente, por parte das famílias – justamente por serem os maiores reflexos do meio social nos espaços escolares – tem se tornado mais frequentes no tempo presente, uma vez que ampliaram-se as discussões a respeito da temática de gênero e sexualidade. Falar sobre gênero também é falar sobre diversidade e diferenças, sobre “eus”, sobre realidades multifacetadas, impregnadas desde sempre pelo insistente binarismo homem/mulher, mas que, paulatinamente, vamos compreendendo a abertura de um leque de possibilidades e identificações pessoais para nossos corpos e corpos, nossas relações afetivo-

sexuais. Essa mesma abertura é suscitar muitos receios e preocupações para com famílias, particularmente aquelas que se sentem ameaçadas, seja na sua constituição e perpetuação, em que o binarismo homem/mulher, a relação heterocis e a família biparental são a significância fundamental, e aceita, para constituir o que se reconhece como “família”.

No discurso corriqueiro, os medos, receios e enfrentamentos para com a questão de gênero/sexualidade nas escolas é nomeado e reconhecido como ‘ideologia de gênero’. Cada vez mais este termo-expressão tem se difundido e tomando maiores proporções, particularmente por grupos e setores neoconservadores e reacionários à abertura de discussões gênero-sexualidade-escola.

É neste cenário que abordar a narrativa de “ideologia de gênero” traz variadas discussões, por vezes infladas e com distintos sentidos. Diante de discursos neoconservadores e reacionários de setores e grupos defensores da moral e dos bons costumes, que visam a preservação da “família tradicional no Brasil”<sup>8</sup>, o confronto para com a mencionada “ideologia de gênero” acarretou em uma aversão da população de tudo que esteja na discussão de gênero-escola. Lembremos que o conceito de família tem tido mudanças significativas, afastando-se de modelos tradicionais. Esses modelos eram baseados no patriarcado, no matrimônio heterossexual e na hierarquização, mas acabaram cedendo espaço para famílias pluralizadas, democráticas, igualitárias, hetero ou homoparentais, biológicas ou socioafetivas, construídas com base na afetividade e de caráter instrumental (MADALENO, 2015). Sendo assim, menções a respeito de minorias sociais e marginalizadas, assim como conceitos estejam englobados nas discussões como igualdade de direitos entre mulheres e homens, tornam-se alvo de ataques por serem temas não permitidos dentro de espaços escolares, sem compreender seus sentidos e importâncias. Um dos primeiros ataques que defensores da “família de bem” e da “ideologia de gênero” direcionam em seus discursos é em relação aos direitos humanos, menosprezando tal direito assegurado a qualquer indivíduo, ou seja, que todos os humanos, indistintamente, tenham direito a direitos. Desde a década de 1990 movimentos sociais importantes estão sendo conquistados e aprimorados em âmbito nacional, especialmente através do Programa Nacional de Direitos Humanos, em que se elabora no documento direitos humanos como:

os direitos de todos devendo ser protegidos em todos os Estados e nações (...) Direitos humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e emigrantes, refugiados, portadores de HIV positivo, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso a riqueza.

<sup>8</sup> A família matrimonializada, patriarcal, hierarquizada, heteroparental, biológica, institucional vista como unidade de produção [...] (MADALENO, 2015, p. 36)

Todos, enquanto pessoas, devem ser respeitados e sua integridade física protegida e assegurada (BRASIL, 2010, p. 234).

Somos acusados, como pesquisadores/as e professores/as, em difundir uma “ideologia de gênero”, a qual equivocadamente repousaria a sexualização de crianças e adolescentes, a promoção da homossexualidade, da transexualidade e da pedofilia. Para a ingenuidade, ignorância e/ou estratégia destes grupos e setores neoconservadores ou reacionários, questões alusivas a sexualidade e identidade de gênero devem ficar restritas à educação das famílias, preservando, assim, uma herança patriarcal, religiosa e essencialista de homem e mulher. Embora estejamos em um estado laico, “[...] a religião se faz presente de modos distintos; mesmo não possuindo a mesma capacidade unificadora de antes, as religiões demonstram o quanto são capazes de influenciar os rumos da sociedade” (SILVEIRA, 2011, p. 391). Esse discurso potencializador das narrativas religiosas são propositoras de sentidos, normas e regulamentos que auxiliam a definir comportamentos de indivíduos em seus contextos sociais (SILVEIRA, 2011).

Dentre as muitas menções que a “ideologia de gênero” se refere, dentre as mais repetidas num repertório constante e estigmatizado estão:

opção sexual, igualdade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, saúde sexual e reprodutiva, igualdade e desigualdades de gênero, ‘empoderamento’ da mulher, ‘patriarcado’, ‘sexismo’, cidadania, ‘direito ao aborto’, gravidez não desejada, ‘tipos’ de família, ‘androcentrismo’, ‘casamento homossexual’, sexualidade polimórfica, ‘parentalidade’, ‘heterossexualidade obrigatória’ e ‘homofobia’ (SCALA, 2011, p. 13).

Não obstante, outras derivações de compreensão a respeito da “ideologia de gênero” se referem a libertinagem, a falta de respeito pelas condutas morais nos espaços escolares, a não atenção para com a aprendizagem do/a estudante e, especialmente, dizer que tudo está permitido, sem levar em conta a formação do/a estudantes. Com isso, muitos tomaram estes discursos como uma única verdade, ao ponto de difundirem até mesmo *fake news* sobre o assunto. Mas, o que seria então “ideologia de gênero”? Quando surgiu tal menção e como se propagou tais ideias?

Podemos apreender que discussões em torno de gênero circulam há tempos, sem, contudo, utilizarmos o termo/noção/categoria de gênero. De algum modo, quando estamos, historicamente, instituindo papéis reservados a um ou outro “sexo”, estamos elaborando uma análise de “gênero”. Com isso, nos aproximamos do que Miskolci (2021) expõe acerca do gênero:

Gênero é um conceito científico criado pela Medicina na década de 1950 e, posteriormente, incorporado e desenvolvido pelos estudos acadêmicos feministas para compreender a diferença entre sexo biológico e as relações de desigualdade construídas cultural e politicamente sobre essa diferença. (p. 55)

Acrescenta-se a ideia de que “o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada” (BUTLER, 2010, p. 37). Mediante vastos debates e apreensões do termo-noção de gênero, difundido na literatura, na mídia, na psicologia, no direito, nas artes, na sociologia e na educação, o registro “gênero” adquire características polissêmicas. Miskolci (2021) menciona:

Até hoje o conceito de gênero enfrenta recusas dentro do ativismo identitário e no campo de pesquisa sobre mulheres e sujeitos LGBTI+. Portanto, “ideologia de gênero” é uma noção que atribui unidade a um campo heterogêneo de ativismo e pesquisa, além de associar coisas muito distintas: ciência com ideologia, e a defesa dos direitos sexuais e reprodutivos com a esquerda. (p. 55)

Ademais, acirram-se as disputas discursivas, particularmente com setores e grupos neoconservadores e religiosos cristãos, os quais pregam e defendem uma “ideologia de gênese”. Maranhão Filho (2018) ajuda a sintetizar melhor sobre o que trata essa concepção – por parte dos conservadores –, como:

a ‘ideologia de gênese’ que subjaz o dispositivo da cisheteronormia possui como mito fundante a ideia de que ‘Deus criou macho e fêmea’, concebendo o sexo-gênero masculino como hierarquicamente superior ao feminino, conforme Gênesis 2:18-24 (p. 116).

Contribuindo com essa mesma discussão em torno da terminologia “ideologia de gênero”, muito se fala da origem da mesma e a quantas controvérsias existem em torno da mesma. Como visto através da passagem da bíblia, a questão e credo em torno da narrativa sobre “ideologia de gênero” vem desde os tempos bíblicos de “Adão e Eva”, mas a partir dos anos 1990 essa menção está mais em voga. A partir de então vem sendo disseminada e incluída nos debates religiosos, sociais e alcançando os âmbitos escolares, estimulando muitas pessoas a acreditarem e espalharem ainda mais suas próprias interpretações e perspectivas, sendo essas contrárias a políticas públicas de inclusão, em especial ao público LGBTQIAPN+. Segundo Miskolci (2021):

“Ideologia de gênero”, um termo criado em oposição aos direitos sexuais e reprodutivos em conferências internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) na década de 1990, que foi emprestado ao conservadorismo católico e ressignificado no Brasil da segunda metade da década de 2010. (p. 22)

Aqui no Brasil, a introdução dessa menção acabou sendo um pouco mais tardia, sendo induzida num momento preciso no cenário político e social do país, em que havia muitas reivindicações, demandas, indignações e protestos em meados do ano de 2013. Conforme

Miskolci (2021), muitos movimentos políticos já estavam se organizando para ampliarem suas influências e espalharem notícias irreais, considerando suas próprias concepções de família tradicional, valores morais, crenças religiosas e “cidadãos de bem”. Foi, a partir de então, que essa massificação de mensagens, dispersão de factóides em relação do que seria uma afronta aos valores morais da sociedade brasileira foi se intensificando, promovendo, assim, muitas inverdades e congregando muitas pessoas a pensarem semelhante, fazendo com que o que antes se restringia a pequenos grupos/falas dispersas, se tornasse em organizações bem articuladas e com um objetivo bem próprio: o de promover o caos. Voltando ao que remonta a década de 2010, mais precisamente no governo Dilma Rousseff <sup>9</sup>, esses movimentos foram se tornando cada vez mais procurados, almejados e verdadeiros ‘expoentes’ daqueles que buscavam barrar a ascensão de grupos minoritários.

Com mais apoiadores e real batalhão de arsenais midiáticos, essa difusão de ideias conservadoras ganhou espaços em várias esferas, além daquela onde já havia se propagado, que era na política. Estando presente no meio político, não bastou muito tempo para que outras instâncias sofressem interferências e cobranças por parte destes em muitas discussões, planos e conferências que pudessem tratar sobre a preservação da moral e dos bons costumes. Como Miskolci (2021) discute que esses grupos já muito bem se articulavam, pensando especialmente em intervir em pontos específicos primordialmente, como no caso da educação nacional. Este mesmo autor sublinha que “[e]m 2014, durante os debates sobre o novo Plano Nacional de Educação, o movimento Escola sem Partido passou a adotar como alvo a chamada “ideologia de gênero”, ampliando sua influência a diversos grupos políticos” (p. 51). Em conformidade com esta perspectiva, é reiterado que:

O alinhamento ao projeto Escola Sem Partido, o combate ao alegado “esquerdismo” na educação e a demonização do debate sobre igualdade de gênero nas escolas foram realçados por meio de discursos públicos e narrativas que pretendiam silenciar o assunto e reforçar o tabu sobre os mesmos nas escolas e na política educacional. (NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 73)

Foi a partir disso, que as questões da “ideologia de gênero” tomaram grandes proporções, pois uma das suas grandes ações contra teria como alvo as escolas, as crianças, grupos tidos como mais influenciáveis, vulneráveis, sem autonomia ou perspicácia em poder formar uma opinião e que seriam massas de manobra por essas ‘ideias liberais’. E umas dessas

---

<sup>9</sup> O governo de Dilma Rousseff ocorreu entre 2011 e 2016. Dilma Rousseff foi a primeira mulher a ocupar o cargo de presidenta do Brasil.

ações manobristas e de propagação de ‘libertinagens’ seria os meios de comunicação, mídias, revistas, reportagens e produções artísticas em geral. Mas seriam as crianças assim tão indefesas ou incapazes de já irem formando suas próprias opiniões, questionamentos e ações diante de uma temática? Diante disso, afirma-se que:

As crianças sabem mais. Elas também sabem que o agente primário da socialização delas é seu grupo de pares – os outros meninos e meninas, posteriormente homens e mulheres – com quem elas interagem. Elas também sabem que as imagens e mensagens que as circundam diariamente na mídia estão constantemente lhes avisando a respeito de como homens e mulheres supostamente devem ser, parecer e agir. A mídia e o grupo de colegas são, hoje, parte do pentagrama de instituições de socialização. (KIMMEL, 2022, p. 130)

Independente de tais percepção, esta não é seguida por grande parte da população, que ainda se vê espelhada em seus políticos. Se formos pensar neste sentido, os políticos conservadores com seus discursos e movimentos sociais – como o Movimento Escola Sem Partido – são reais representações do que a sociedade ainda acredita e almeja que esteja no poder. Perante o exposto, não somente de discursos os meios sociais vivem e sim também de ações e engajamentos dos seus representantes/líderes em áreas específicas, como no caso precisamente, da educação. Com a ascensão do Movimento Escola Sem Partido, também foi ganhando espaço e notoriedade a noção da primazia da família sobre as instituições escolares (ROTONDANO, 2022). Desta forma, a família passou a pretender impedimentos constantes de docentes, seja nos planejamentos, organizações, estudos e demais transmissões de quaisquer conteúdos que fossem contrários aos valores morais sustentados pelos pais, seja nas posições e defesas no campo religioso e partidário, seja no âmbito da sexualidade. Seguindo nessa lógica, reitera:

Assim, as escolas teriam que se curvar aos ditames das famílias que quisessem usar tais prerrogativas. o slogan "meus filhos, minhas regras" passa a ser utilizado reiteradas vezes pelo MESP, negando, tanto o caráter republicano da escola, quanto a condição da criança e do adolescente de sujeitos de direito, frente à absoluta autoridade dos pais. (ROTONDANO, 2022, p. 208)

Essa questão de priorizar a família foi uma grande tática para trazer ao cerne central dos valores morais e tradicionais aqueles que ainda tinham dúvidas, mas seguiam as ideias defendidas pelos conservadores. O intuito maior era o de validar, através da comoção social,

todas essas mobilizações políticas para o livramento de tudo que se detinha como mau, nefasto, podre, transviado, odioso e desprezível, frente a imaculada imagem da instituição familiar. O Movimento Escola Sem Partido agiu exatamente neste sentido, o de criar um abismo entre o que pode e o que não pode ser aceito, frente a família. Por esta razão, segundo Moura (2016 *apud* ROTONDANO, 2022), “o movimento apresenta a família como criação divina, com direitos superiores ao do Estado e aos de seus próprios membros, especialmente mulheres e crianças” (p. 208). Unindo essa percepção de família sob a ameaça de seus valores, ideias e discursos sobre temáticas educativas, entende-se que “[...] a “ideologia de gênero” ameaçava a continuidade da instituição família, subvertia valores cristãos e, supostamente, a própria Constituição Brasileira” (ROTONDANO, 2022, p. 204). Contribuindo ainda, essas ideias defendidas pelo Movimento Escola Sem Partido, considera-se que “[...] a expressão “ideologia de gênero” se posiciona contra o postulado do gênero como construção social. Possuindo caráter conservador, ela teria sido forjada em meio a embates políticos, com a participação significativa dos meios de comunicação” (ALMEIDA, 2017 *apud* ROTONDANO, 2022, p. 205).

Agora, retomando a uma questão histórica, através de uma passagem da Bíblia cristã, criou-se esse entendimento de que no mundo as pessoas dividem-se apenas entre macho e fêmea, homem e mulher, deixando de fora desse contexto todas as diversidades de gêneros, pensamentos, gostos, singularidades, intimidades e demais particularidades de cada sujeito, restringindo-se apenas a realidade de meninos e meninas. Isso perdura ainda mais pelo fato de ser algo escrito em um livro sagrado pelos cristãos. Seguindo nessa mesma linha, ficamos a pensar: o que acontece com quem não segue essa norma? Novamente, Maranhão Filho (2018) auxilia para essa compreensão, mencionando que:

qualquer caminho de gênero que não estiver em conformidade com a ‘ideologia de gênesis’ - sagrada auxiliar do dispositivo da cisheteronorma – [será] considerado abominável aos olhos do Senhor e socialmente indigno de legitimidade e credibilidade. (p. 143)

De mais a mais, sublinha-se o quão equivocado tornou-se o termo ‘ideologia de gênero’, pois reflete apenas um artefato estratégico utilizado por aqueles/as que gostariam de englobar variadas justificativas infundadas, para menosprezar, inviabilizar e tipificar como baderna movimentos sociais como o da comunidade LGBTQIAPN+, dos feminismos, da luta do antirracismo. Conforme dito os “movimentos por transformação social, como o **feminismo** ou a **libertação gay**, tornam-se mobilizações para expandir definições dos papéis e mudar suas expectativas” (KIMMEL, 2022, p. 126, grifos do autor). E a partir disso o intuito desses

movimentos sociais é o de ampliar as opções funcionais disponíveis para indivíduos, sendo mulheres e homens, que sintam suas vidas e trajetórias constrangidas por normatividades, padrões e estereótipos (KIMMEL, 2022).

Entre esses dois termos – “ideologia” e “gênero” –, nenhum se justifica e nenhum se complementa (MISKOLCI, 2021), criando uma única terminologia que não é considerada, tolerada e compreendida diante de pesquisadores e estudiosos, pensando assim nem ser disseminada, perante o senso comum. Exatamente neste ponto, Miskolci (2021, p. 55) explica que “gênero não é ideologia, tampouco projetos políticos de igualdade entre homens e mulheres, hétero e homossexuais, entre outras, uma pauta da esquerda”.

A “ideologia de gênero” resiste e sobrevive até hoje, em um mundo globalizado, tecnológico e altamente informatizado e multicultural, através de falas, discursos e associações que a colocam em evidência constante, julgando o que é certo e errado dentro de cada contextualização social, onde a moral esteja ‘ameaçada’. Essa ameaça está nas conversas, nas reflexões, nas aulas, nas problematizações constantes ao que se refere às mudanças da sociedade, as conquistas das minorias e a presença de pessoas que possuem orgulho do que são, não seguindo estereótipos, nem condutas impostas por regras conservadoras obsoletas e altamente restritas ao perfil masculino, machista, branco, defensor da família e cristão fervoroso.

Tudo que foge a regra, torna-se transgressor, ultrajante e aberração. Essa ideia parte do pressuposto de que crianças e jovens estão em risco diante de tantas conquistas e debates sobre temas atuais e abrangentes quanto às questões comportamentais ditas “fora do comum”, “não tradicionais” e “transgressoras”, reais ameaças ao cidadão de bem, conservador, defensor da moral e dos bons costumes. Mas, o que seria um cidadão de bem? É preciso antes contextualizar que tal termo começou a ser mais proferido nos últimos tempo, aliando a associação de cidadão – indivíduo atuante no meio social e com seus direitos garantidos, assim como deveres –, a algo que seja “de bem”, bom, honesto, exemplos, modelo de pessoa a ser seguido, admirado e divulgado, ainda mais quando pensa-se em uma forma de sociedade voltada a família, patriarcal, cishetero e capitalista. Como já menciona Bueno, Lima e Teixeira (2016), que esta menção “cidadão de bem” surge, fazendo com que una a idade de uma pessoa boa versus a algum meliante, ou melhor simplificando, fazer com que exista a dualidade de pessoa honesta versus um vagabundo.

o cidadão de bem é aquele que merece a cidadania, a política pública, o tratamento educado do policial, o que tem o direito de participar. Aquele que não faz parte dessa categoria representa um elemento perigoso, que vem de espaços marginais, polui e

contamina... O cidadão de bem seria a tradução, pós-crises econômicas da década de 1980, da categoria “trabalhador”... Se, nos anos 1980, vigorava o binômio “trabalhador” x “vagabundo”, agora temos o “cidadão de bem” x “vagabundo”, numa atualização dessas categorias frente às transformações socioeconômicas e demográficas vivenciadas pela população brasileira nas últimas décadas. (p. 348).

Entre esses fatores, utilizar a terminologia “cidadão de bem” trouxe um valor estimado para todos aqueles que se consideram a favor de uma sociedade honesta, incorruptível, sem ‘ideologias’ sociais e políticas, lutando por uma sociedade patriarcal, heterocismativa, a favor da família biparental, alguém com uma vida e carreira ilibada, sendo um modelo a ser seguido. Este modelo, restrito a figura homem-heterocis-branco, trouxe muita personificação de como o comportamento e a imagem de “cidadão de bem” traz perante o imaginário social e sua assimilação pelo senso comum. Diante de tal panorama, Santos (2012) já menciona o quanto o perfil imposto pelas questões políticas direitistas e conservadores impuseram com a imagem do “cidadão de bem” e como ele é compreendido e difundido perante a sociedade:

Segundo estes discursos, os “cidadãos de bem” são “bons pais, chefes e maridos”, para os quais é importante proteger as suas famílias e propriedades e fazer face aos “bandidos”. Neste sentido, a vontade de estarem armados e de terem a possibilidade de se defenderem é apresentada como um sinal de coragem, heroicidade, moralidade e respeito pela lei e ordem, o que os distingue dos “bandidos”, que são associados à recusa das regras e ao prazer pela violência sem sentido. A masculinidade é, assim, central nas duas construções, uma vez que o “cidadão de bem” e o “bandido” são literalmente masculinos. (p. 155)

Desde o ano de 2016, principalmente após a saída da Presidenta Dilma Rousseff da chefia do governo federal do Brasil, através de um golpe<sup>10</sup>, é percebido um avanço de ideias conservadoras em vários âmbitos, inclusive na educação. Essa transformação se deu diante dos acontecimentos que envolveram essa gestão da política executiva nacional, que sempre esteve atrelada a questões voltadas mais ao social, a inclusão de minorias dentro da discussão de políticas sociais, mas o que realmente incomodava a ala conservadora presente naquele momento político (MISKOLCI, 2021), fazendo com que os mesmos tomassem a liberdade de criar factóides que envolvesse a referida menção “ideologia de gênero”:

Durante um governo de esquerda em que a presidente era uma mulher, grupos políticos se reapropriaram de um termo já antigo (“ideologia de gênero”), conferindo-lhe uma popularidade e um poder que ele nunca teve. “Ideologia de gênero” colou na imagem do Governo Dilma – abalado pelos escândalos de corrupção – e no Partido

---

<sup>10</sup> A Presidenta **Dilma Rousseff** sofreu um *impeachment*, ou melhor, um golpe neoconservador, no dia 31 de Agosto de 2016, dando abertura para ideias e representações da ala política conservadora, encabeçadas por lideranças direitistas e que acusaram a mesma de crimes de responsabilidades, embora essas práticas fossem tomadas por todos os presidentes anteriores desde 1988 e são conhecidas como “pedaladas fiscais”. (COSTA; LIMA, 2023)

dos Trabalhadores com a força de disseminação que apenas um meme tem na esfera pública técnica-midiatizada. (MISKOLCI, 2021, p. 55-56)

A questão envolvendo a “ideologia de gênero” tomou tamanha proporção que muitas *fakes news* vieram à tona, como estratégia de ampliar seus alcances no meio político, social e cultural. Movimentos da ala política conservadora, oportunamente, começaram a influenciar decisões referentes às políticas sociais, dentre as quais as que envolvem a comunidade LGBTQIAPN+, produzindo manipulações e aniquilamento de conquistas sociais. Um desses movimentos ocorreu justamente na conquista da união civil entre pessoas LGBTQIAPN+, reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), visando acolher uma das maiores reivindicações deste público, como ocorrido em vários países.

Estes movimentos são coordenados por “líderes” que promovem campanhas, slogans, protestos, ‘advertências’ sociais e movimentos em espaços públicos, sendo dentro e fora dos ambientes virtuais (internet, redes sociais e demais espaços interativos). Esses líderes ou expoentes em seus cenários de atuação, tornaram-se quase que celebridades, pessoas a serem seguidas e ouvidas. E é no meio político que algumas pessoas pavimentaram suas “famas”, fazendo com que holofotes se voltassem para seus discursos, por mais descabidos que fossem. Um dos expoentes foi Jair Messias Bolsonaro, que surfou na onda anti-gênero e a favor da “família” para se eleger presidente da república em 2018. Porém, antes mesmo de eleger-se presidente, em 2018, ações partidárias já começaram a insuflar a mídia e a população, durante as eleições municipais de 2016, as sombras do recente golpe aplicado sobre a presidente Dilma. Foi nesse cenário que as ações do Movimento Escola Sem Partido tornaram-se maiores e cruciais para ganharem força e notoriedade.

Estrategicamente, durante as eleições de 2016, o Escola Sem Partido divulgou, na página da internet, candidatos que assinaram termo de compromisso com o movimento. Por meio dos representantes eleitos, o MESP se espalhou mais pelo país. Da mesma forma, na corrida presidencial de 2018, pautado na crença difundida na sociedade de que há doutrinação de esquerda e de gênero acontecendo nas escolas, o movimento voltou a atuar abertamente declarando apoio ao candidato à Presidência, Jair Bolsonaro. (ROTONDANO, 2022, p. 208)

Obviamente que discursos conservadores e reacionários não se restringem a uma figura política, todavia muitas destas narrativas tornaram sinônimo de bolsonarismo, demarcando certas convicções políticas, sociais e culturais. Embora, apesar de toda essa vinculação e personagens atuantes nesse cenário conservador, os discursos eram sempre os

mesmos e com o objetivo de “[...] demonstra a tentativa de manter a veiculação de um discurso específico e tradicional, ligado à defesa da heterossexualidade como norma [...]” (ROTONDANO, 2022, p. 214).

Retornando à discussão acerca da da união civil de pessoas de mesmo gênero, o bolsonarismo tornou-se um dos registros mais radicais acerca da manutenção e preservação de certos costumes na sociedade, escalonando para modos, por vezes agressivos, de fazer política, alinhada à marginalização de corpos e grupos associados à depravação, pedofilia e imoralidade.

Miskolci (2021) propõe uma discussão do que foi esse início de uma perseguição que o bolsonarismo sempre promoveu contra a população LGBTQIAPN+ e a tudo aquilo que seria uma ameaça ao conservadorismo brasileiro. Diante da iminência da conquista de mais um direito relacionado à comunidade LGBTQIAPN+, Bolsonaro articulou-se durante o seu mandato de Deputado Federal, fazendo com que outros grupos políticos, órgãos, movimentos e sociedade em geral se aproximassem de suas ideias. Um dos contextos foi seu levante contra a aprovação da união civil entre pessoas do mesmo gênero pelo Supremo Tribunal Federal (STF), ocorrido no dia 05 de maio de 2011. Com toda essa esquematização contrária e fazendo coros dentro da conjuntura social acerca da aprovação de tal infâmia, Miskolci (2021) analisa o panorama criado pelo então Deputado Federal e como sua artimanha dentro dos meios políticos ganhou tamanha forma. Segundo ele, este era o cenário político criado por Bolsonaro, até mesmo antes da aprovação, mencionando que:

No Brasil, cerca de uma semana depois do reconhecimento das uniões entres pessoas do mesmo sexo pelo Supremo Tribunal Federal, Bolsonaro encabeçou um movimento contra o material que seria distribuído nas escolas para enfrentar a discriminação e a violência contra homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais. (MISKOLCI, 2021, p. 51)

Vendo a crescente abrangência de ideias e aceitação por grande parte da sociedade por essas conquistas para as minorias sociais, especialmente a comunidade gay, Bolsonaro iniciou uma campanha repleta de inverdades, informações sem fontes seguras e que eram totalmente formalizadas por embates que consideravam ser nocivas para as famílias brasileiras, especialmente as conservadoras e que defendiam a tal da moral e os bons costumes. Uma dessas falácias mais difundidas (se não a mais) foi a respeito do que Bolsonaro mencionou ser um “kit gay”. Mas antes, é bom abrir um parênteses para explicar melhor e de forma resumida, como foi este histórico de redirecionamento das atenções para as questões de gênero e sexualidade desde o início da década de 2000. Segundo Natividade *et al.* (2022) a abordagem no que se refere à diversidade sexual e de gênero no contexto das políticas públicas nacionais, nos remete

a pensar no “Programa Nacional Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação”, onde desde sua criação em 2004, foi o marco inaugural da política sexual na ótica dos Direitos Humanos voltados a comunidade LGBTQIAPN+. Este programa foi promovido pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), na esfera de atuação do Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos (NATIVIDADE *et al.*, 2022), isso durante a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

Tal programa recomendava aos estados e municípios o desenvolvimento de políticas públicas específicas, direcionando recursos para realização de conferências nacionais e locais, pesquisas científicas, implementação de serviço de registro de dados sobre violência contra grupos marginalizados como a população LGBT: o Disque Direitos Humanos (popularmente conhecido como Disque 100), entre outras ações. (NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 66)

Tal iniciativa foi primordial para trazer à tona ações neste tocante da conscientização da população para não somente a inclusão da comunidade LGBTQIAPN+ no cenário social, especialmente na área educacional, mas também ao combate à homofobia e o incentivo da pesquisa e a produção de maiores dados a respeito dessa questão. Ao longo dos anos, outros estímulos neste sentido surgiram, até chegar a década de 2010, onde a promoção e acolhimento de propostas relacionadas a gênero, mulheres, feminismos em intersecção com classe social, raça, etnia, geração e sexualidade foram realizados, isso juntos a concessão de apoio financeiro. Diante disso, em 2012, “[...] estavam previstas medidas de combate à LGBTQIA+fobia no campo institucional, destacando-se o Projeto “Escola sem Homofobia”, linha de ação prevista no Programa Nacional Brasil sem Homofobia” (NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 66). Essa série de ações colocava seu foco voltado às escolas públicas de todo o Brasil (NATIVIDADE *et al.*, 2022), com o trato de conteúdos como o direito à educação com promoção de valores de respeito à paz e a não discriminação e violência por condição sexual. Além disso, somava-se ainda a confecção de materiais informativos e didáticos para os profissionais docentes, a formação de equipes multidisciplinares para avaliação de livros didáticos, com o intuito de eliminar conteúdos preconceituosos, excludentes e sem embasamentos quanto a questão de gênero, sexualidade e LGBTQIAPN+. Somando-se a isso, também “[...] houve o estímulo à pesquisa e à capacitação de docentes, através do Programa Gênero e Diversidade Sexual nas Escolas” (CARRARA *et al.*, 2011 *apud* NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 66). Essas ações foram, mais tarde, as famosas componentes do “kit gay”, um projeto tão erroneamente e absurdamente mal divulgado e propagado no meio social, chegando ao ponto de ser de forma infame e desrespeitosa.

Conforme Miskolci (2021), este Kit se tratava de livros e outras documentações que visavam trabalhar com as questões de re/conhecimento acerca do corpo humano e, também, com abordagens referentes a gênero e sobre as diferentes sexualidades, tudo de forma didática, respeitando a faixa etária de cada etapa e modalidade da educação. De uma forma mais detalhada Natividade et al. (2022) nos ajuda a compreender como este projeto se objetivava e se estruturava:

O projeto previa iniciativas no tocante à promoção da cidadania LGBTQIA+, sendo a principal delas a distribuição de material didático de combate à discriminação sexual no ensino fundamental de escolas da rede pública. Consistia em cartilhas, vídeos e livros que orientavam professores no trato do enfrentamento à discriminação sexual e de gênero no campo educativo. Contou com orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). (NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 67)

Lembrando, que este material seria entregue para ser trabalhado com os/as professores/as de escolas de Educação Básica no Brasil, todavia, procurando não viabilizar este propósito, Bolsonaro e seus apoiadores, apoiados em *fake news*, difundiram campanhas contra estes materiais. Miskolci (2021, p. 51) relata que “apelidando o material de “kit gay”, o deputado logo contou com o apoio da bancada evangélica e, de forma menos visível, mas até mais numerosa, de congressistas católicos e conservadores agnósticos”. Sendo assim, este projeto, assim como outros tantos projetos e ações neste sentido, “[...] não foi implementada após forte reação da bancada evangélica” (NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 67). Contribuindo nesta ampla ofensiva conservadora, em 2018, durante a campanha presidencial do Brasil, o Projeto Escola sem Homofobia voltou aos holofotes (NATIVIDADE *et al.*, 2022), revivendo novos temores sociais ao qual figuras políticas, em seu principal expoente, o candidato Bolsonaro, surgiria para livrar crianças, adolescentes, famílias e a sociedade tradicional dessa abominação libertina, sexista, gay e feminista. Era, novamente, o pânico moral sendo instalado nos meios sociais e sendo acionado, com ainda mais força e adeptos.

A ofensiva antigênero tem se materializado não só em discursos que apregoam Escola sem Partido, combate à ideologia de gênero, rebaixamento das ciências humanas, mas também em medidas austeras como corte de recursos, revogação de normas e questionamento de editais de reserva de vagas ou linhas de pesquisa em pensamento crítico. (NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 84)

Cortes de gastos, discursos segregacionistas, promoção de ideias que provocam a separação e distanciamento de diálogos, não atingiu apenas as escolas, mas muitas instituições

de ensino, tendo ênfase nas universidades federais, estudantes e professores que protestavam contra essa onda conservadora que tomava conta. Entretanto, “apesar dessa investida autoritária na educação e do descaso governamental, as reações sociais e institucionais têm ocorrido dentro e fora dos estabelecimentos educacionais e não podem ser desprezadas” (NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 84).

Durante a própria gestão de Bolsonaro, como presidente do Brasil (2019-2022), muitas declarações polêmicas surgiram por parte de outras personalidades políticas e que eram seus ministros, evidenciando ainda mais essa perseguição para com a dita “ideologia de gênero”. Entre uma das falas mais conhecidas, a pastora Damaris Regina Alves, então Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, proferiu na sua posse: “*Atenção, atenção! É uma nova era no Brasil, meninos vestem azul e meninas vestem rosa*”. Tal discurso teve grande repercussão nos veículos midiáticos, demarcando, mais uma vez, um registro religioso-conservador-reacionário.

Quais as consequências destes discursos diante de abordagens que reivindicam o debate acerca de gênero e sexualidades nas escolas? e na educação infantil? Kessler, Fossá e Costa (2020) mencionam que diante do contexto político e social do Brasil na atualidade, é perceptível a ameaça que os discursos da mídia tradicional trazem no que tange a princípios relacionados à dignidade humana, algo bem recorrente àqueles representantes do governo.

### 3.1 ARRANJOS DISCURSIVOS DO GÊNERO-NORMA

Entendemos ser pertinente refletir e discutir sobre o que estamos nomeando de “gênero-norma” e que acaba dobrando-se, no contexto da pesquisa, ao escolar. A noção gênero-norma aglutina palavras que versam sobre uma normatividade de gênero em diferentes contextos da sociedade. Destacamos esta questão ao que se refere a “docência masculina” atuando no campo educacional das infâncias, mas, obviamente, o que se nomeia como “gênero-norma” não se resume à docência, mas ramifica-se no tecido social.

No que se atribui ao campo da docência nas infâncias, a noção de gênero-norma arranja-se discursivamente de maneira preconceituosa e estigmatizada. É muito comum as pessoas anunciarem: “O que um homem está fazendo na Educação Infantil?”; “Não é somente a professora que deve estar na Educação Infantil?”; “Você não pode demonstrar afeto!”. Provavelmente um professor homem/masculino já escutou discursos desta ordem, que, por conseguinte, se diz: “este lugar não é para você!”. Essa questão se articula à perspectiva de

feminização do magistério e todo seu aporte que estrutura a docência das infâncias, agregando discursos acerca dos espaços, ofícios, carreiras e condutas de mulheres e homens. Dentre estes espaços se encontra o magistério, particularmente ao que tange o âmbito das infâncias, em que:

Diversos fatores contribuíram para o assim chamado “movimento de feminização do magistério”: se o casamento e a maternidade eram tarefas fundamentais para as mulheres, para que a profissão não se tornasse um desvio dessas tarefas, o magistério passou a assumir atributos, tais como amor, cuidado, paciência e atenção, tradicionalmente associados às mulheres. Dessa forma, o magistério pode ser reconhecido como uma profissão que as mulheres poderiam exercer sem se desviar do seu suposto destino. (SCHERER, 2018, p. 325)

Num recuo histórico, o papel do homem sempre esteve ligado à docência e sua presença neste âmbito era algo exclusivo do masculino (SCHERER, 2018), porém essa realidade mudou depois da Revolução Francesa no século XVIII. Posteriormente a Revolução Francesa, o contexto produziu a dinâmica de que a mulher assumisse sua função social, que era a educação e a instrução de filhos, contudo no Brasil essa organização não seguiu nestes moldes, conforme relata Scherer (2018, p. 325):

Aqui, durante o período de colonização portuguesa, a organização da sociedade patriarcal que havia se estabelecido era muito forte e conferia determinados sentidos às experiências de vida das mulheres, as quais não ocuparam, por certo período, essa centralidade na educação das crianças.

Pensar em educação popular até a independência do Brasil, era algo bastante improvável, mas após esse evento histórico foram sendo observados alguns movimentos e iniciativas neste sentido, ainda mais se pensarmos em um viés legislativo, promovendo um ensino público e gratuito, inclusive para as mulheres (SCHERER, 2018). Entretanto, cabe salientar que a educação promovida para mulheres e homens era bem diferenciada. Enquanto as mulheres eram destinadas a terem estudos sobre costuras, bordados e atributos culinários, para os homens eram direcionados estudos e especializações a respeito de geometria e outros espaços de estudos considerados “masculinos”. Conforme Scherer (2018), diante desses direcionamentos, as professoras mulheres eram isentas de ensinar geometria, mesmo essa sendo uma área fundamental para estabelecer os valores de salário, reforçando ainda mais o abismo salarial existente entre homens e mulheres. “Assim, no Brasil, o magistério em um primeiro momento se tornou uma atividade permitida para as mulheres e, posteriormente, uma atividade indicada para elas” (SCHERER, 2018, p. 325).

Através dessa compreensão da docência com as mulheres, que foi difundindo a ideia de que esta área deveria ser destinada somente ao público feminino, pois este carregava marcas como a docilidade, o ato de cuidar, de servir, algo sempre relacionado ao materno, o ser protetor

e cuidador inato. Foi através desta conjuntura que o espaço escolar foi sendo formado quase que exclusivamente pelo feminino (SCHERER, 2018), especialmente nos primeiros anos da Educação Básica, de maneira a operacionalizar este espaço como quase que exclusivamente constituído por professoras mulheres, segregando os gêneros ainda mais.

Ao mesmo tempo, essa representação do magistério que associava naturalmente mulheres à profissão em razão de seus supostos atributos femininos, tais como a docilidade, a submissão, a sensibilidade, a intuição e a paciência, irá afastar os homens da profissão, e isso refletirá, ainda, em uma queda nos valores dos salários. (SCHERER, 2018, p. 326)

A constituição da etapa da Educação Infantil sempre esteve imersa na dimensão do materno, do carinho fraternal, da extensão de amor e carinho que uma mãe proporciona ao seu filho. Isso tudo é direcionado ao campo do gênero: o feminino. Como é percebido, o campo da infância, dentro do contexto educacional, sempre foi percebido como um território único e, quase que exclusivamente feminino. Isso perdura por muito tempo e, ainda na contemporaneidade, é muito difundido e acreditado no âmbito social.

Percebo a interposição materno-docente como uma representação consagrada no universo educativo infantil, tendo em vista sua afirmação e reafirmação social. É como se fosse um pré-requisito para atuar na função, ou seja, é preciso se sentir mãe das crianças para ser aceita, valorizada, considerada uma boa profissional. (ARAGÃO; KREUTZ, 2013, p. 133)

Sujeitos que se identificam pelo gênero masculino, na docência de infâncias, são vistos como intrusos, suspeitos, “situação problemática” ao qual as instituições escolares, especialmente as privadas, não almejam e nem gostariam de ter tal “incômodo”. Os ditos “incômodos” ocorrem de diversas formas, seja por parte da própria escola, pela família, pela comunidade escolar, como pela sociedade em si, que cobra explicações ou vigiam constantemente a atuação do professor, ou mesmo limitam essa atuação para que não seja alguém considerado “suspeito”. Essas suspeitas surgem por indicar que profissional seria esse, o que é algo normal, porém vai muito além, vai pelo anseio de saber currículo, por onde já atuou, o que faz da vida, históricos e caminhos pregressos que já realizou. Isso tudo combinado revela um fator crucial: o de saber se faz algo ou o porquê de estar em um meio envolto de crianças pequenas. Para entendermos melhor o que é currículo, precisamos compreender que é tudo que envolve e se desenvolve dentro do âmbito escolar, que rege e estrutura este espaço. Diante o exposto, contribui-se que:

[...] currículo é lugar, espaço, território. O currículo é a relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 150 *apud* XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 229, grifos do autor)

O gênero-norma serve não apenas na limitação por palavras, compromissos, atuação e movimentação nos espaços escolares, mas no de limitar ao corpo docente masculino o contato com as próprias crianças. É sabido que o número de casos de abusos, assédios e outras importunações de cunho sexual tem crescido muito, especialmente pela divulgação mais notória destes casos, porém, como será abordado mais adiante na escrita, a questão trata-se de associar homens abusadores e assediadores para com crianças e o pânico moral que isso causa nas escolas, famílias etc. Conforme Louro (2000, p. 18) “a evidência da sexualidade na mídia, nas roupas, nos shopping-centers, nas músicas, nos programas de TV e em outras múltiplas situações experimentadas pelas crianças e adolescentes vem alimentando o que alguns chamam de "pânico moral".”

As taxas de homens que assediam e abusam de mulheres e crianças é preocupante, embora o abusador esteja estritamente no contexto familiar. “Dados do Ministério da Saúde mostram que, em 37% dos casos de abuso infantil, o criminoso é da família – em 81,6% das situações, são homens” (VEJA SAÚDE, 2021). Corroborando com estes dados, Saffioti (2015) revela que:

Na família, na escola e em outras instituições ensinam-se as crianças a não aceitar convites, doces e outros presentes de estranhos. Raramente uma mulher, seja criança, adolescente, adulta ou idosa, sofre violência por parte de estranhos. Os agressores são ou amigos ou conhecidos ou, ainda, membros da família. Isto é muito claro em casos de abuso sexual, crime no qual predominam parentes. (p. 98)

Entretanto, isso não se restringe ao gênero homem, pois muitas mulheres também são assediadoras e abusadoras para com crianças, mesmo que seja em um número inferior. “Entre os suspeitos, em 2.617 dos casos estavam o padrasto e a madrasta, 2.443 o pai e em 2.044 denúncias, a mãe era acusada” (CNN BRASIL, 2022<sup>11</sup>). Outra questão preocupante no âmbito profissional, é associar diretamente educação infantil-homens-abuso, ocasionando um pânico incabível e associação destes como assediadores em potencial.

No centro das preocupações estão os pequenos. Paradoxalmente, as crianças são ameaçadas por tudo isso e, ao mesmo tempo, consideradas muito "sabidas" e, então,

<sup>11</sup> Um levantamento feito pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), realizado em 2021, através de um total de 18.681 registros (CNN BRASIL, 2022).

"perigosas", pois passam a conhecer e a fazer, muito cedo, coisas demais. (LOURO, 2000, p. 18)

Embora sejam compreensivas as desconfianças e dúvidas iniciais, nenhum profissional deve ser julgado antes do que seja provado, ao contrário, pois pré-julgamentos levam a situações constrangedoras, acusativas, problemas de relacionamento e de comunicação entre as partes. Um docente masculino na situação de estar na Educação Infantil e carregando um julgamento, preconcebido, sem nada a ter contra ou com ressalvas realmente provadas e atestadas, sendo judicialmente ou criminalmente, só promove um ambiente onde será disseminada a discórdia, intransigências e possíveis hostilidades.

Com tais desconfianças, trabalhar a corporeidade, o toque, o afeto, a aproximação, sempre se torna algo mais difícil no processo de ensino e de aprendizagem. Desde pequenos, homens possuem limitações quanto a demonstrar afetos, e isso está centrado na norma heterossexual e cisgênera que dilui-se nas culturas e que, obviamente, repercute na atuação da docência.

Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. Evidentemente elas são claramente codificadas e, como qualquer outra prática social, estão em contínua transformação (LOURO, 2000, p. 18).

Visando não promover "maiores problemas", desafetos e já mencionados incômodos que estimulem este "pânico moral", o distanciamento torna-se uma estratégia. A noção de gênero-norma condicionou uma delimitação, um espaço específico para apenas um gênero atuar, crescer, se estabelecer, se fundamentar em um ofício. Não há um consenso sobre a questão do cuidado, do afeto, da amorosidade perante a criança, pois isso depende muito do próprio sujeito e não se limita ao seu próprio gênero.

[...] assim como as mulheres, não só os homens aprendem a cuidar, mas homens diferentes cuidam de formas diferentes e mulheres diferentes cuidam de formas diversas. Isso leva a crer que não há um jeito universal masculino ou feminino de maternar ou cuidar. (SAYÃO, 2005, p. 167)

O gênero-norma, assim como a "ideologia de gênero", fundamentam, principalmente, o "pânico moral" que se instalou/instala, reiterando ideias conservadoras e retrógradas que são disseminadas e influenciam espaços, ofícios, instituições, lares, comunidades... Esse conservadorismo está presente em nossas rotinas, discursos, comportamentos, porém também

temos que ver o quanto isso vem sendo confrontado, questionado, alvejado com discussões profícuas, no sentido de rever e contrapor conceitos, transformar realidades, destituir preconceitos que segregam os sujeitos. O conservadorismo não atinge somente docentes masculinos na infância das instituições escolares, mas sim uma rede social muito grande e o histórico desse conservadorismo, dessa moralidade, dessa sociedade que busca realidade que excluem minorias, os diferentes, os abjetos sociais, já revelam que não é de agora que isso vem ocorrendo.

Na questão do conservadorismo dentro do contexto social, visando um cenário nacional com grande influência religiosa, machista, misógina, homotransfóbica e racista, abordar tal tema não deixa de ser algo equiparado aos temas ‘polêmicos’, que nem ao menos deveriam ser referenciados. Uma das correntes que mais pregam essas limitações de conteúdos e abordagens na escola é o Movimento Escola sem Partido. Esse é um exemplo de organização e manifesto conservador e reacionário, cada vez mais constante no cenário educacional e da sociedade no geral, com o intuito de limitar pensamentos, posicionamentos, questionamentos e a abordagem de temas diversos por parte dos professores, os quais passam a ser “mal-vistos” aos olhos de uma parcela da sociedade que apregoa valores tradicionais.

As políticas públicas em relação à educação são fundamentais para proporcionar um respaldo de tudo que precisa ser garantido na área educacional, assim como direitos às crianças e adolescentes, como qualquer outro/a cidadão/ã. Como professor, pesquisar é uma ação que me implica com minha tarefa educativa. A proposta investigativa em si me coloca em um processo desnaturalizador da realidade e do papel que ocupo na formação de uma comunidade, em particular, das crianças pequenas. Acredito que este movimento possa provocar a abordagem e a ampliação de estudos quanto a sexualidade, gênero e educação. Estudos dessa natureza podem apoiar as políticas educacionais e práticas pedagógicas ou mesmo iniciativas de cunho informativo e conscientizador em referência à sexualidade, auxiliando na construção da autonomia, respeito e conhecimentos em relação ao corpo desde a infância.

### 3.2 “IDEOLOGIA DE GÊNERO”, EDUCAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE

A relação, equivocada, que alguns setores e grupos fazem acerca da “ideologia de gênero”, Educação Sexual e Sexualidade, subsidia variadas teorias, dissociadas de estudos e pesquisas e, por sua vez, reverberando em descrédito do campo de estudos. Muitas *fake news* foram difundidas, especialmente na década de 2010, fazendo com que a população tivesse um

olhar duvidoso e enviesado acerca das discussões em torno da Educação Sexual, Gênero e Sexualidade. Diante disso a “[...] desconstituição das políticas sexuais foi acelerada após o golpe de 2016” (NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 83), onde refere-se a saída da presidenta Dilma Rousseff do poder, através de um golpe, como o início de uma sistematização de retrocessos no que se refere a políticas com temáticas envolvendo gênero e sexualidade.

A Educação Sexual é confundida, de forma equivocada, com Sexualidade. À Sexualidade é atribuída às sensações corpóreas e subjetivas de cada indivíduo, de cunho emocional, enquanto a Educação Sexual pode ser compreendida como um processo constante, intencional ou não, em que são planejadas e organizadas modos para falar e informar sobre a Sexualidade (MAIA, 2014). Embora tenham significados diferentes, eles se complementam na sua compreensão conceitual. Então fica o seguinte questionamento: Por que deveríamos abordar a Educação Sexual desde a Educação Infantil? Temos compreendido que a Educação Sexual trata de um “[...] processo pedagógico que visa uma formação específica e intencional sobre sexualidade, e o que dela é decorrente: comportamentos e atitudes, ética e valores, práticas e concepções” (MAIA; RIBEIRO, 2011, p.77). Apesar de entendermos a importância da Educação Sexual no cenário educacional, discutir este tema na Educação Infantil é algo desafiante, incômodo e, muitas vezes, um assunto ‘intocável’ por grande parte dos/as educadores/as. Os espaços institucionais para discutir e refletir sobre a Educação Sexual e a Sexualidade Infantil em si, ainda são poucos visíveis, mesmo nos dias de hoje, pois “[...] muitas consideram que sexualidade é um tema para os adultos e a sexualidade entendida como algo que pode apenas ser manifestada por pessoas adultas” (SCHULTZ; MARTINEZ; SALVA, p. 452).

O campo dos estudos de gênero e sexualidades trazem muitas reflexões acerca das normatividades que são requeridas dos/as sujeitos, sejam elas dentro e fora dos âmbitos escolares. Essas marcas são decisivamente estabelecidas para determinar às instituições o que pode ou não estar relacionado com as temáticas a serem abordadas dentro dos espaços escolares. Diante disso, sublinha-se que:

As marcas de gênero e sexualidade, significadas e nomeadas no contexto de uma cultura, são também cambiantes e provisórias, e estão, indubitavelmente, envolvidas em relações de poder. Os esforços empreendidos para instituir a norma nos corpos (e nos sujeitos) precisam, pois, ser, constantemente, reiterados, renovados e refeitos. Não há nenhum núcleo efetivo e confiável com base no qual a "norma", ou seja, a consagrada sequência sexo-gênero-sexualidade possa fluir ou emanar com segurança. (LOURO, 2004, p. 82-83)

Embora haja diferenciação entre a Educação Sexual e Sexualidade, as noções são interdependentes, pois auxiliam uma à outra o entendimento, seja nos contextos sociais e nos espaços educativos. Obviamente as mesmas possuem vertentes diferenciadas para serem abordadas, mas devem ter sua importância reafirmada como algo determinante para promover uma abertura de discussões, estudos e pesquisas. Falar sobre a Educação Sexual requer um espaço devido dentro dos currículos escolares, pensando em informar, trabalhar e orientar as crianças, sendo de forma lúdica e didática, organizada de forma a respeitar os espaços e idades. Essas conduções de estudos e planejamentos devem ser mediadas por adultos também informados/a, que compreendam minimamente o campo e/ou que busquem subsídios intersetorialmente.

Apesar de desafiante, falar sobre Educação Sexual é necessário, mas tais problemáticas e desafios não se restringem aos espaços da escola, mas também aos acadêmicos. Um ponto curioso a ser mencionado refere-se aos poucos trabalhos e pesquisas acadêmicas sobre o tema da Educação Sexual no âmbito escolar, e mais especificamente na Educação Infantil. Ao realizarmos uma pesquisa na plataforma de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizou-se uma busca avançada com os seguintes descritores/filtros: ‘educação sexual’ e ano de defesa no período de 2015 a 2020.

Como critério de filtragem na pesquisa, foi dada preferência a três instituições públicas de Ensino Superior do estado do Rio Grande do Sul, que foram a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Durante estes 05 anos, foram produzidos 16 trabalhos, sendo 05 pela UFSM, 09 pela UFRGS e 02 pela UFPEL. Dentre os trabalhos pesquisados nas três Universidades, escolhi três exemplares, um de cada instituição, ao qual se aproximam da temática desta dissertação.

Na UFSM, a dissertação “Políticas educacionais para diversidade sexual e de gênero: limites e possibilidades para a promoção da equidade social” (CANDELONI, 2017), que aborda sobre as Políticas Educacionais em relação à diversidade sexual e de gênero, visando a superação de desigualdades e discriminações que aqueles que divergem de padrões hegemônicos de gênero e orientação sexual. Na UFRGS, a dissertação intitulada “Coordenação pedagógica na educação infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade” (ZANETTE, 2018), se aproxima da temática da minha dissertação, pois tem como enfoque o trabalho que a gestão escolar vem articulando e desenvolvendo temas sobre gênero e sexualidade, com o intuito de construir uma rede informativa para com a abordagem

da temática na Educação Infantil. Na UFPel, a dissertação com o título “Educação sexual no ensino fundamental: construindo uma unidade didática” (SANTOS, 2019), desenvolve uma investigação no Ensino Fundamental de uma escola rural no sul do Rio Grande do Sul, construindo uma proposta de ensino sobre o tema Sexualidade. Através desta análise, percebe-se que a abordagem quanto a Educação Sexual ainda é pouco desenvolvida, mesmo dentro das universidades, porém é válido saber que a discussão e estudos sobre esta temática estão numa crescente, com o intuito de informar e refletir sobre.

Outro ponto a ser destacado refere-se às políticas nacionais de educação. É sabido que estas são bases norteadoras na orientação e na elaboração de propostas a serem trabalhadas em sala de aula. Alguns desses documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo os PCNs (1998), primeira política pública que revela a Educação Sexual em documentos educacionais, trazendo temáticas transversais – entre eles o PCN de Orientação Sexual – que expressa que o tema na escola “trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social.” (BRASIL, 1998, p. 67). Ainda complementa que “[a]s crianças e adolescentes trazem noções e emoções sobre sexo, adquiridas em casa, em suas vivências e em suas relações pessoais, além do que recebem pelos meios de comunicação.” (BRASIL, 1998, p. 67).

Nos PCNs o assunto sobre Educação Sexual é tratado como uma orientação, que tem o intuito de trazer informações e um debate em torno da sexualidade e que assuntos neste âmbito sejam falados de forma aberta e sem preconceitos. Este fragmento dos PCNs encontra-se na área em torno do Ensino Fundamental, voltado mais para os adolescentes, não ampliando essa visão para a Educação Infantil. Na construção das temáticas e conteúdos contemplados nos PCNs, a questão que envolvia “Orientação Sexual” foi a que mais causou ‘incômodos’ na sua constituição, sendo deixada em segundo plano em diversas oportunidades, embora fosse reconhecida a importância de seu debate naquele momento no país segundo relatos de muitos profissionais docentes envolvidos (ROTONDANO, 2022). Tais justificativas giravam em torno da falta de experiência e de conhecimentos gerais sobre o assunto, assim como a ausência de pessoas capacitadas para discutir a temática, especialmente os profissionais da psicologia. Além disso, havia outro empecilho, que é sobre “a dificuldade de falar de sexualidade – um terreno permeado de moralidades – pontua que esta incomoda pelo risco de “desestabilizar verdades”, mas também por certa tendência a naturalizar o tema e a considerá-lo como algo do plano

privado” (PELÚCIO, 2014 *apud* ROTONDANO, 2022, p. 199). Assim, demonstra-se o quão difícil é reconhecer a sexualidade como fenômeno social e político, algo de relevância e digno de debates, discussões.

Primeiramente os debates se basearem em torno do caráter histórico-social da sexualidade, o que era algo inovador, evidenciando a tendência em trazer os enfoques biomédicos para estas discussões. Porém, as discussões, através de relatos de docentes, não avançam, pois, se restringiam ao binômio saúde-doença, proporcionando atenção para com a percepção da gravidez na adolescência e o uso devido da camisinha. Esses assuntos também importantes a serem abordados, mas que invalidavam estudos mais aprofundados sobre a sexualidade em suas proporções históricas e sociais (ROTONDANO, 2022). Contribuindo na discussão:

Neste sentido, alguns docentes relatavam, durante a formação, sobre a ida de pais desesperados à escola, a fim de registrar queixa quanto ao uso de órgãos genitais de plástico nas aulas de ciências, o que classificavam como exagero. Eventos como estes, contribuíam para que a equipe de formação em sexualidade passasse a não incentivar tais práticas na escola, evitando, assim, choque com valores e práticas educativas de algumas famílias. (ROTONDANO, 2022, p. 200)

Ao que tange as DCNs (BRASIL, 2013), observa-se que as temáticas se restringem ao Ensino Fundamental, expandindo-se para o Ensino Médio, ou seja, tratando o assunto a partir da adolescência, onde o enfoque se volta para a importância das aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, principalmente nesse processo de transição da infância, onde está se construindo valores próprios. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de 2017, muitas influências políticas conservadoras influenciaram para que o tema sexualidade/gênero fosse evitado e banido dos espaços escolares. A “família” foi a principal representação e articuladora neste sentido, como explicado aqui:

Pais, educadoras(es) e políticos locais contrários ao debate sobre gênero na escola, argumentam que a instituição não é o lugar adequado para se falar do tema, que não seria relevante, inclusive, para adolescentes. Seguindo a mesma lógica de raciocínio, a própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC), atualizada em 2018 para o ensino médio, “foca a dimensão biológica da sexualidade, bem como silencia questões de gênero” (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1544 *apud* ROTONDANO, 2022, p. 217), restringindo o tema ao oitavo ano do ensino fundamental – no componente curricular de Ciências – ao lado de conteúdos relativos à anatomia e fisiologia da reprodução humana, gravidez e IST's, o que pode reforçar a tríade corpo-saúde-doença, bem como sinalizar que discussões acerca da sexualidade no campo da educação não tenham avançado ao longo das décadas que separam a Base dos PCNS. (ROTONDANO, 2022, p. 216-217)

Nesta perspectiva, a questão da não menção às questões de gênero na BNCC, representa um apagamento ao ocultar de seu texto as diferenças, além disso de um projeto oficial que priorizar a questão da heteronormatividade, abrindo precursores para que estas não sejam incluídas neste documento (ROTONDANO, 2022, p. 217). As políticas públicas educacionais vigentes possuem grande influência na abordagem ou não de temas diversos. Quais as causas que o ocultamento ou indiferença dessas temáticas proporcionam no contexto escolar?

Refletir em torno de políticas públicas, subsidia na compreensão do que deve e do que não se deve ser trabalhado em torno da temática da sexualidade e gênero nas escolas, em qual oportunidade/momento falar sobre isso e quais são as ações e os papéis que as instituições escolares e a família deve ter sobre esse assunto. Complementando, é permitido também em pensar que as regulações da temática da sexualidade relacionam-se ou então em atrito com este cenário de efetivação das políticas educacionais sobre gênero e sexualidade (ROTONDANO, 2022). Foi através do governo de Lula que essas implementações foram ganhando espaço, onde também é salientada a valorização de políticas públicas na área da diversidade, além disso em outras áreas que também tinham maiores reivindicações, como o movimento negro e das mulheres. Os movimentos formarem uma rede de apoio, se contrapondo a discursos da ala conservadora que reafirma a defesa dos valores da heterocisnormatividade. Esse apoio entre movimentos oferece um maior debate e enfrentamento de outros movimentos conservadores, que a cada oportunidade ganham mais apoio em espaços políticos e em outros terrenos sociais, não restrito a âmbitos religiosos, mesmo que nossa sociedade seja laica.

Com a questão da “ideologia de gênero”, muitos os questionamentos surgiram a partir de que trabalhar com a sexualidade, gêneros e embasamentos fundamentais para uma educação sexual, muito foi ditado sobre como agir com os diferentes grupos etários, especialmente nos indivíduos do ensino fundamental escolar: crianças e adolescentes. Com as crianças “nem pensar em trabalhar tamanha vulgaridade”. Com os adolescentes, que já detém maiores dúvidas e anseios, essas restrições também se impunham, pois como adverte Leite (2013), que as características dos mesmos são desqualificadas, onde surge alguém como indefeso, estando à mercê de diversificadas influências, como a mídia, sem ter a capacidade de considerar e filtrar essas influências. Isso acaba denotando um padrão de tutela que impede a ideia dos adolescentes serem vistos como sujeitos de direitos sexuais e, assim, o avanço de um modelo educativo pautado neste sentido (ROTONDANO, 2022).

Salientando contribuir mais com esta reflexão, Oliveira e Ribeiro (2011 *apud* ROTONDANO, 2022) destacam que:

[...] ao discutirem a dificuldade de pensar a sexualidade infanto juvenil na esfera dos direitos, observam a tendência tanto à negação da sexualidade infantil, quanto à desvalorização de suas manifestações entre adolescentes, sob a justificativa de que atravessariam uma fase transitória e de ausência de uma identidade mais sólida, o que os tornaria presas fáceis de modismos e de aliciamento para o homossexualismo<sup>12</sup>, como já destacado anteriormente sobre a difamação do Projeto Escola sem Homofobia. (p. 215)

Promover uma educação com abrangências sobre a questão de gênero e sexualidade, dentre outros assuntos considerados tabus, além de outros exemplos como o ultraje entendido sobre o Projeto Escola sem Homofobia e a repercussão do factóide “kit gay”, ilustra exatamente o quanto essas abordagens abalam as políticas educacionais. Os desencontros entre discursos e concepções a respeito da abordagem quanto à sexualidade/Educação Sexual/diversidade sexual nos meios educativos, esbarrava exatamente em sua assimilação, que se via entrelaçada em políticas de prevenção à AIDS, quase que exclusivamente. Outra grande barreira era a compreensão e aceitação dos/as próprios/as educadores/as com a temática. Deste modo, “[...] gestores/as e alguns/as docentes, adepto/as da “ideologia de gênero”, seriam os “piores inimigos” do trabalho com sexualidade e diversidade sexual nas escolas” (ROTONDANO, 2022, p. 215). Portanto, “[...] seria responsabilidade do quadro docente não reproduzir padrões preconceituosos e estereótipos junto ao alunado e colegas da escola” (ROTONDANO, 2022, p. 215). Nesta continuação, através da docência é que se espera, primordialmente, o respeito à diversidade e a tudo que se pode aprender com isso e compartilhar em âmbito escolar.

Entretanto, não se deve tomar como um todo, essa visão de que os/as docentes ignoravam tal abordagem da Educação Sexual/Sexualidade. A própria organização e formação docente, apesar de essencial, ainda é frágil acerca destas temáticas e perspectivas.

[...] propostas de trabalho dissonantes vinculadas a diferentes regimes de sexualidade: ao mesmo tempo em que a "orientação sexual", contida nos PCNS, tratava da promoção de relações de gênero mais igualitárias, concebendo a sexualidade em seu caráter de fenômeno histórico, social, cultural e político, por outro, contraditoriamente, repetia a tônica preventivista, controlista e biologizante, focada na perspectiva do risco e do controle, o que era justificado pelo contexto de avanço da

---

<sup>12</sup> O termo homossexualismo era, anteriormente, utilizado a partir de entendimentos sobre conotações médicas, patológicas. Porém, somente em 1990 a Organização Mundial de Saúde (OMS) a excluiu de sua lista de distúrbios mentais. O seu uso hoje é rechaçado e não aceito pela comunidade LGBTQIAPN+

AIDS no Brasil e no mundo e de outras IST's, bem como da gravidez na adolescência, considerada como problema. (ROTONDANO, 2022, p. 216)

O desenvolvimento de projetos sobre sexualidade e gênero e que envolvam educação sexual nas escolas, sob a perspectiva do conhecimento, valorização e respeito à diversidade, é tido como um trabalho repleto de riscos. Os/As educadores/as que ainda tentam elaborar propostas voltadas a essas temáticas, ainda revelam grandes receios e medos de suscitar possíveis perseguições (ROTONDANO, 2022). Colaborando com essa percepção:

Estamos diante do grande desafio de focar a sexualidade numa perspectiva dos direitos humanos e, sobretudo, de direitos sexuais, junto a crianças e adolescentes, seja porque apenas recentemente passem a ocupar o lugar de sujeitos de direitos, seja pela insistência a vê-los como “menores”: no caso da criança, esta é percebida também como assexuada, devendo ser resguardada sua pureza e inocência, o que a coloca num lugar de tutela. Quanto aos adolescentes, estes tendem a ser vistos como irresponsáveis, presas dos hormônios, impulsivos. Todas estas generalizações negativas não promovem autonomia, nem empoderamento. (ROTONDANO, 2022, p. 217)

Diligenciar propostas e atividades no âmbito dos estudos de gênero e sexualidades requer disputas, planejamento e perseverança, principalmente contra preconceitos arraigados e valores morais. Esse trabalho não pode se restringir apenas aos muros da escola e, sim, ao comprometimento da gestão das redes de ensino e compartilhamento de saberes com os/as muitos/as sujeitos da comunidade escolar, particularmente com famílias e/ou responsáveis.

### 3.3 GÊNERO E FAMÍLIA: A ESCOLA COMO LUGAR DE CONFLITO

A discussão de gênero e de sexualidade gira em torno de muitos espaços, mas desde o princípio da discussão apresentada no capítulo é em torno de dois espaços de socialização que algumas questões se colocam: a família e a escola. De início, para tal perspectiva, se faz necessária a discussão acerca de entendimento de “família”.

Quando se pensa em família logo vem à mente pessoas reunidas, em interação constante, convivendo cotidianamente, estabelecendo laços afetivos e sociais de alguma forma, sendo composto por indivíduos consanguíneos ou não e, quase sempre, configurada em uma relação biparental e heterocis. Mas, será que todos/as/es compreendem assim a configuração familiar?

A instituição familiar vai além de vivências e compartilhamentos de rotinas no mesmo espaço geográfico, mas significa fazer parte de um grupo social que aprende e compartilha

emoções, comportamentos, ideias, representações uns com os outros. Baseado nisso, ainda entende-se que:

A família representa o espaço de socialização, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência, local para o exercício da cidadania, possibilidade para o desenvolvimento individual e grupal de seus membros, independentemente dos arranjos apresentados ou das novas estruturas que vêm se formando. (FACO; MELCHIORI, 2009, p. 121)

Desta forma, a representação que a família estabelece é a de ser o primeiro grupo em que socializamos e de também apresentar os principais contextos de socialização entre os indivíduos. Isto posto, a família simboliza ter um papel fundamental para entendermos o desenvolvimento humano, que é demonstrado constantemente através de processos de transformação, que sofre influências tanto por fatores próprios do indivíduo como do contexto social ao qual esse se encontra inserido (DESSEN & BRAZ, 2005 *apud* FACO; MELCHIORI, 2009). Contribuindo com essas colocações mencionadas até este momento, “[...] a família é um complexo sistema de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas ligadas diretamente às transformações da sociedade, em busca da melhor adaptação possível para a sobrevivência de seus membros e da instituição como um todo. (MINUCHIN 1985, 1988 *apud* FACO; MELCHIORI, 2009, p. 122). Embora possamos conhecer em sua maioria e naturalizamos com o tempo, a “regra” de formação familiar composta por um homem-pai, uma mulher-mãe, seus/suas filhos/as, as configurações podem ser múltiplas, se dando em distintos contextos e com diferentes número de sujeitos.

Outras configurações familiares vêm requerendo, de todos/as nós, outras percepções e outros engajamentos. Estes outros núcleos familiares são compostos por uma mãe e seu(as) filho(as) adotivos/as e/ou consanguíneos, um pai e seu(as) filho(as) adotivos/as e/ou consanguíneos, por um casal homoafetivo com ou sem filhos/as, por uma pessoa e seu pet, por um grupo de amigos/as, etc... Conforme se pode entender essas conjunturas familiares, reitera-se que

Petzold (1996) destaca quatro sistemas: macrosistema, exossistema, mesossistema e microsistema, compostos de catorze variáveis como: casais casados ou não; partilha ou separação de bens; morar juntos ou separados; dependência ou independência financeira; com ou sem crianças; filhos biológicos ou adotivos; genitores morando juntos ou separados; relação heterossexual ou homossexual; cultura igual ou diferente; entre outras variáveis que, combinadas, oferecem 196 tipos diferentes de família. (PETZOLD, 1996 *apud* FACO; MELCHIORI, 2009, p. 123-124)

Portanto, “isto significa que o modelo nuclear de família composto por pai, mãe e seus filhos biológicos não é suficiente para a compreensão da nova realidade familiar que incorpora,

também, outras pessoas ligadas pela afinidade e pela rede de relações” (FACO; MELCHIORI, 2009, p. 124). Reafirmando, mais uma vez, que os limites de compreendermos o que é uma família não fica restrito ao parentesco consanguíneo e pelo sistema legal que rege essas relações, mas também define-se pelos laços de afetividade, amor, afeição e/ou amizade.

Com isso, as questões de gênero e sexualidades são atribuídas neste contexto, pois a “família tradicional” é composta por homens e mulheres cisgêneros, heterossexuais, reprodutores, sendo assim, possuem filhos e estão unidos – de preferência – legalmente por um casamento (civil e religioso). O papel da mulher (mãe) é de gerar filhos, prover o cuidado com a casa e dos filhos, ou seja, estabelecer as funções domésticas, primordialmente. O do homem (pai), trabalhar e prover o sustento dessa unidade familiar, primordialmente. Essa seria uma típica constituição familiar tradicionalmente aceita e vista com “bons olhos” pela sociedade. Todavia, isso vem mudando constantemente. Hoje já não se pode estereotipar esses papéis e funções dentro de uma família e muitas conquistas atribuídas pelas mulheres e movimentos feministas, especialmente no mercado de trabalho e independência (emocional e financeira), vem ocorrendo. Mas também, é bom abrir um parêntese aqui, que é mencionar sobre também o que vem desconstruindo essas “famílias tradicionais” e suas constituições: a questão da violência familiar, também em proximidade com a violência doméstica. Cada vez mais mulheres e homens vêm desconstruindo esse mito de ‘família feliz’, ‘família comercial de margarina’, e vem em busca de denunciar tamanha gravidade de opressões e violências que ocorrem dentro das unidades familiares. Compreende-se, com Saffioti que

[a] expressão violência doméstica costuma ser empregada como sinônimo de violência familiar e, não tão raramente, também de violência de gênero. Esta, teoricamente, engloba tanto a violência de homens contra mulheres quanto a de mulheres contra homens, uma vez que o conceito de gênero é aberto, sendo este o grande argumento das críticas do conceito de patriarcado, que, como o próprio nome indica, é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens. (2015, p. 46-47)

Essa abordagem em torno desse regime da dominação-exploração de homens sobre as mulheres advém através da consideração de uma primazia masculina no passado remoto, significando nos discursos verbalizados oralmente e por escrito, “[...] que as desigualdades atuais entre homens e mulheres são resquícios de um patriarcado não mais existente ou em seus últimos estertores.” (SAFFIOTI, 2015, p. 48). Sendo assim, “colocar o nome da dominação masculina – patriarcado – na sombra significa operar segundo a ideologia patriarcal, que torna natural essa dominação-exploração” (SAFFIOTI, 2015, p. 59). A questão do patriarcado e todas

essas prerrogativas em torno da “família tradicional”, agrega muitos valores morais e concepções que esbarram e entram em confronto com outras instituições sociais. Seja na forma de controle, de interferências, intervenções e outros embates constantes, que se veem refletidas tanto na questão de gênero e comportamentos ditados por famílias, especialmente, as que defendem ideias conservadoras e que prezam pela manutenção do dito tradicional, baseado no binarismo mãe-pai, mulher-homem. Seja na família ou em outros espaços e instituições que estamos, são através dessas “criamos e recriamos nossas próprias identidades de gênero dentro do contexto de nossas interações com outros e dentro das instituições que habitamos” (KIMMEL, 2022, p. 145). Uma dessas instituições que se torna um grande campo desses embates, confrontos e disputas, é também a própria escola.

Destarte, há a narrativa de que a escola é o nosso “segundo lar”, geralmente, por ser o um espaço em que convivemos cotidianamente, por um extenso período de tempo e apartado do núcleo familiar e/ou de responsáveis. A escola é uma instituição amparada por lei e com objetivos e procedimentos próprios. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é uma dessas leis que asseguram a oferta da educação e normatiza o espaço escolar. Segundo Santos (2019),

[a] Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei no 9394/96, regula a oferta do direito à educação como dever do Estado, e aborda a escola como espaço de formação de cidadania. Embora não destaque expressamente a necessidade de se consolidar a escola como ambiente garantidor e protetor de direitos, percebe-se um avanço democrático a partir das demonstrações de respeito à liberdade e o apreço à tolerância como base para o ensino. (p. 9)

A instituição escola, neste contexto, torna-se um espaço não restrito apenas à oferta de ensino como conteúdos, mas faz acenos para um território formativo e de interação e acolhimento. Desde a infância, passando pela adolescência e chegando a quase maioridade, a escola serve como um ambiente em que agregam conhecimentos, vivências, inclusão e respeito às diferenças. Santos (2019, p. 10) destaca que “nesse processo, a escola, como espaço educacional privilegiado de socialização de informações e conhecimento, adquire uma atribuição fundamental na construção de uma cultura de respeito aos direitos da pessoa humana em sua essência”. Compreende-se, assim, que a escola seja um espaço de aprendizado, socialização e, sobretudo, o cuidado e zelo esteja em seus alicerces fundamentais.

A escola também é onde há as manifestações de cada sujeito quanto a seus gêneros e sexualidades. Como é sublinhado por Louro (1997, p. 89), “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Mesmo quando pensamos na diversidade entre os pares nas instituições escolares, as influências quanto às normatividades

em torno do gênero assombram os âmbitos de ensino e acabam por refletir a perpetuação da heterocisnormatividade que impregna a sociedade. Dito isto, “as escolas são como as fábricas de antigamente, e o que elas produzem são indivíduos de gêneros específicos” (KIMMEL, 2022, p. 217). De alguma forma, a “família” é uma das principais reguladoras dessa normatividade. Conforme Natividade (*et al.*, 2022), “o controle das atividades dos professores, por uma suposta doutrinação política e pelo espantinho da “ideologia de gênero”, é a principal agenda da “Escola Sem Partido” [...]” (p. 76).

Também, a política tem sido uma grande plataforma de orientação para com as determinações sobre o que pode e o que não pode nos espaços sociais, inclusive da escola. A família é a principal maneira de a política vigiar, orientar, denunciar e determinar o que pode ou não estar em contato para com as crianças e adolescentes, esses tidos como seres ainda muito ‘manipuláveis’. A questão de estar presente e acompanhar a organização das escolas não seria o problema, mas se esses rastreamentos não sejam pautados em orientações políticas preconceituosas, sem embasamentos, segregacionistas e que não aceitam e não respeitam a diversidade nos espaços escolares. A questão levantada sobre a “ideologia de gênero” é uma sombra que sempre vaga e influencia, de certa forma, quando a questão é referente a educação e, conseqüentemente, as escolas. A “ideologia de gênero” consegue aliar os discursos de famílias que lutam por ‘valores tradicionais’ imutáveis, com os discursos políticos, quase sempre da direita conservadora e antigênero. Em razão disso, “no Brasil, a ‘ideologia de gênero’ tem encontrado nos debates legislativos sobre educação um espaço privilegiado para difusão” (ROTONDANO, 2022, p. 206).

[...] qual uma nova geografia do mal é traçada. Nela, as narrativas antigênero postulam que a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por parte de escolas, acusando-se tais instituições (que teriam se convertido em espaço de "doutrinação") de planejar implantar a "ditadura do gênero". (ROTONDANO, 2022, p. 206)

A obsessão em torno da doutrinação que a escola pode oferecer a crianças e adolescente é uma grande arma que aqueles que creem na “ideologia de gênero” busca promover para com a sociedade em geral, alertando sobre a “ditadura gay” – mais uma grande estapafúrdia implementada. Embora grande parte da sociedade não esteja dentro dos núcleos conservadores e paranóicos que ajudam a disseminar as ideias em torno da “ideologia de gênero”, o que essa narrativa implementa é um pânico moral. Por mais que não estejam diretamente envolvidas, as pessoas acabam por criar receios, medos e, realmente, legítimos pânico em torno dos valores das crianças e adolescentes que podem estar ameaçados ou distorcidos, segundo eles. Para

Lancaster (2011 apud ROTONDANO, 2022, p. 207), “o pânico moral alia o arcaico e o pós-moderno e para que opere é central a questão do tabu, pois para ele nada parece causar mais medo, incitando a censura coletiva mais rapidamente, do que questões consideradas sacrílegas”.

O conteúdo que envolve o Projeto Escola sem Homofobia é um exemplo de distorções e censuras realizadas, em que uma parcela dos que o rechaçam não sabem seu objetivo e interesse, pois ficou resumido ao senso comum apenas ao termo “kit gay”. Esse é um exemplo da estratégia de pânico moral criado e que teve total difusão e influências para com o âmbito educacional e que atinge as escolas diretamente.

A empreitada pela difamação do Projeto Escola sem Homofobia – foi mobilizada especialmente a partir de três vídeos de natureza didática, pejorativamente apelidados de “kit gay”, que apontavam para a possibilidade de vivência positiva das identidades LGBT na escola por parte de adolescentes. (ROTONDANO, 2022, p. 207)

Uma das grandes problemáticas criadas nesta e em outras situações foi a grande ação de agentes conservadores, em ascensão dentro do espaço político – no caso o Congresso Nacional. Esses agentes atuaram em rede para divulgar versões distorcidas de tais materiais, em vários campos midiáticos, como redes sociais, redes de televisão, na imprensa, em pautas e debates parlamentares. Além de tudo, não impressiona apenas a forma como foi divulgada, mas como a narrativa fora empregada. São discursos totalmente sem fundamentações e que incitavam o uso desses materiais dentro das escolas de forma abusiva e orientadora para com as crianças/adolescentes.

No discurso, veiculado por meio destes artifícios, alertava-se para o perigo da exposição infantil a um material de natureza pornográfica, capaz de aliciar crianças para o homossexualismo, tornando-as, além disso, presas fáceis para pedófilos. (ROTONDANO, 2022, p. 207-208)

Essas maquinações fizeram sentido para muitas pessoas. Um ponto a enfatizar é que esses discursos de *fake news* sempre vinham associadas a pornografia, homossexualidade e pedofilia, demonstrando modos oportunistas de ganhar holofotes. Falar sobre diversidade e diferenças nas escolas tornou-se ainda mais difícil ao ponto de docentes e estudantes serem taxados/as perpetuadores/as de imoralidade, da “ideologia de gênero”, da “ditadura de gênero e/ou “gayzista” para com crianças e adolescentes. Falar sobre diversidades nesses espaços é dizer que se quer transformar crianças e jovens em homossexuais.

Isto posto, há de se considerar que a escola é este espaço plural e diverso, em que muitos e muitas em fase de descoberta de seus gêneros e sexualidades precisarão e exigirão ser escutados/as, estes e estas que não se encaixam no gênero-norma im/posto. Se o gênero é um

conjunto de características, arranjos, normas, performances, pertencentes aos sujeitos e que extrapolam o binarismo entre o masculino e o feminino, como a escola, gestores/as e comunidade pode acolher sem violentar? A escola é um desses espaços primordiais, em que vamos nos identificando, explorando, tendo apreço por aquilo que vai constituindo nossa identidade, inclusive a de gênero.

Isso me faz recordar minhas memórias, do quanto gostava mais de brinquedos, vestimentas, brincadeiras que até então eram ditas ser de menina/mulher/feminino. Até certo ponto eu não entendia e continuava a brincar, mas na medida que ia crescendo e as imposições socioculturais iam atuando, é quase que “natural” o afastamento de nossos desejos em busca de aceitação. Quando me entendi homossexual/gay/veado/bicha, muitas coisas pareciam fazer mais sentido, até mesmo fatos passados na escola faziam correlação com a qual vivi e experienciei, e com isso me pergunto: todos os meninos que se encantam, que tem apreço por brinquedos ou vestimentas femininas, são ‘futuros’ homossexuais/gays/viados?

Essas indagações sempre pairavam e pairam meus pensamentos, mas uma coisa eu pude compreender, que eu fui um exemplo de criança viada. Quando se pensa num termo assim, à primeira vista parece um tanto ofensivo. Não é? Como pode tratar uma criança já como viado? Creio que esse termo é para se ter noção não apenas da ressignificação do termo “viado”, mas como também criar um espaço de representatividade, acolhimento e empoderamento.

Segundo Negri (2004, p. 15) as crianças viadas “[...]estão presentes em muitos lugares: em nossos lares, parques, praças, ruas, quintais, campos, igrejas, terreiros, clubes, praias, redes sociais e também no currículo escolar. Transitam entre nós como um ‘conjunto de singularidades’”. Essas singularidades que as crianças viadas representam estão “[...]funcionando em movimentos de dissidência e viadagem, capazes de “liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga”” (DELEUZE, 2013, p. 180 *apud* SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 130).

Um mundo em que as instituições, tais como famílias, escolas e currículos, aprendam com elas a fazer da vida um território de alegria, criação e novidade. As crianças viadas e os modos de vida transviados que criam "fazem ruir o que delas sabemos e pedem, na força de sua presença, passagens ao direito de existir em singularidades, memórias, ficções e fabulações" (RODRIGUES, 2018, p. 8 *apud* SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 142)

Acolher a criança viada e a todes que não se limitam num único gênero, desde sua tenra idade, significa propiciar um espaço de luta, de aceitação, de empoderamento para com elas. Diante disso, é exposto que:

Elas atestam, com irreverência e criatividade, que um currículo também pode ser território de criação de modos de vida outros, desidentificados das formas que aprisionam e delimitam os corpos e suas potências. As crianças viadas nos ensinam que é necessário produzir outros raciocínios, outros pensamentos, outros modos de vida e fazê-los circular nos currículos. Afinal, como aprendemos com Deleuze (2013, p. 62-63 *apud* SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 143), “sempre há uma fronteira, uma linha de fuga ou de fluxo” [...] e “é sobre essa linha de fuga que as coisas se passam, os devires se fazem, as revoluções se esboçam” (SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 143).

Aprender e considerar saberes outros na escola tem sido o desafio. Este território escola está em constante disputa, seja sobre seus conteúdos e conhecimentos, seja sobre credos, estereótipos e estigmas. Território em que muitas narrativas sobre o que pode, o que não pode, o que é aceito e o que não é aceito, sofre reflexo das pautas de normatividades de gênero. Ao dialogarmos com Kimmel (2022), destacamos que

[o] processo formal educacional de aquisição de gênero começa quando entramos na sala de aula e continua ao longo de nossa vida escolar. Na pré-escola e nas salas de jardim de infância frequentemente encontramos os blocos, caminhões, aviões e ferramentas de carpintaria em uma área e as bonecas e equipamentos de arrumação doméstica em outra área. Embora eles possam oficialmente estar “disponíveis” para qualquer um brincar, as áreas são, no mais das vezes, sexualmente segregadas por fronteiras invisíveis, mas reais. (p. 219)

No momento que adentramos o espaço escolar, nos vemos diante do novo, de uma nova forma de se organizar e de interagir. Conforme minhas narrativas anteriores, acerca do brincar com uma boneca e regras de gênero-norma reveladas e impostas, fui, paulatinamente, entendendo que “deveria” ser um menino forte, resistente, que gosta de brincar com coisas do “universo masculino” e que cultive um imaginário de formar uma “família”. “Meninos e meninas aprendem – e ensinam uns aos outros – quais são os comportamentos e as experiências apropriadas para eles e elas, bem como garantem que todos estão agindo de acordo com o plano” (KIMMEL, 2022, p. 220). No sistema organizacional e orientador dos espaços escolares – o currículo –, há sempre essa questão de normalizar atitudes, identidades e representações que fogem a regra. Tudo que transcende, foge desse padrão, foge dessa normatividade é tido como transgressor, fora do comum, transviado, desregulado, e outras tantas menções que não cabem dentro de um regime de normalidade. Contribuindo nesta perspectiva, entende-se que

[...] normas de gênero atuam nos currículos "para produzir a dicotomia entre corpos-meninos-alunos com características consideradas masculinas e corpos tidos como meninas-alunas". Os corpos que não correspondem às normas investidas sobre eles "ou são convocados a recobrem a considerada normalidade, ou são constituídos como corpos os quais é necessário afastar, isolar" (REIS; PARAÍSO, 2014, p. 253)

Os currículos escolares reivindicam a normalidade, reclamam pela repetição de maquinarias discursivas do padrão heterossexual e cisgênero, solicitam a ausência de conflitos com famílias, com a política, com a religião e com outros grupos sociais.

Há, nos currículos escolares, uma vontade de treinar, normalizar, capturar, comparar e enquadrar as performatividades infantis a partir de um sistema heterocisnormativo, isto é, sistema que institui e naturaliza a norma heterossexual e cisgênera como única possibilidade de reconhecimento e de vida para um corpo infantil. (SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 134)

Pensando nisso, é preciso ver que a escola estabelece, assim como qualquer outro grupo social e cultural, uma definição de normalidade, evitando maiores embates, primordialmente, com a “família”. Isso também me faz pensar na questão de crianças viadas. Conforme Silva e Paraíso (2020), essas crianças precisam ser incluídas numa lógica de vigília-controle de seus atos e percursos dentro da escola, onde meninos(as) pervertido(as)s, malvados(as), de más influências, de péssimas aparências, indecentes e viados, não fogem. Com isso, “[...] suas infâncias dissidentes da norma, provocam um curto-circuito no poder. Há nelas forças de criação, que traçam ‘seu caminho entre impossibilidades’” (DELEUZE, 2013, p. 171 *apud* SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 135). As crianças viadas acabam “forjando possíveis nos entrelugares dos currículos, cavando saídas, suscitando pequenos acontecimentos que provocam descontinuidades e inauguram novos começos” (SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 135).

Tudo que tem na escola é em conformidade com o gênero-norma? Dizer tudo, seria algo demasiado, mas se pensarmos em como tudo flui, se organiza e impera, majoritariamente sim, tudo se reflete em engendrar uma normatividade de gênero. De acordo com Kimmel (2022):

Escolas são mais que instituições nas quais aprendemos a ler, escrever e contar. Elas são fábricas de gênero e o que elas produzem são meninos e meninas em conformidade com o gênero. Desde o currículo, passando pela disposição da sala de aula até o modo como as crianças interagem umas com as outras e com os professores, um objetivo central é inculcar comportamentos de gêneros adequados, partindo de crianças marcadas por gênero e chegando as identidades de gênero apropriadas. (p. 222)

De mais a mais, é possível pensar que a escola é um espaço inacessível para a diversidade, para as diferenças? Não, a escola será sempre esse espaço de possibilitar a interação com diferentes realidades, criações, condutas, valores, ou seja, jamais será um espaço homogeneizado. Porém, ainda é um espaço sensível aos valores que cada família carrega e em constantes enfrentamentos, ao qual busca recorrer ao gênero-norma para limitar seus conflitos. Entretanto, mesmo buscando essa neutralidade, ela acolhe e representa um espaço de “libertação”, inclusive para muitas crianças viadas, que não podem se expor perante os pais/responsáveis e que são oprimidas de alguma forma por suas famílias.

Outro fator determinante, é que muitas famílias conservadoras/preconceituosas acusam a escola de ser uma incentivadora de comportamentos “fora” das normas de gênero, de modo que a escola perderia sua objetividade fundamental. Como Kimmel (2022, p. 229) salienta, “não é a experiência da escola que ‘feminiza’ o menino, mas sim a ideologia da masculinidade tradicional que impede os garotos de querer se realizar”. É essa visão que muitas famílias e a sociedade em geral carregam de que para um menino ser um homem verdadeiro, sem questionamentos, é preciso seguir uma cartilha da masculina tradicional, aquela que ninguém indaga e que apenas no olhar já seja considerado um homem masculino, heterossexual, padrão, progenitor, pai de família. Seguir estas cartilhas normativas e morais, em muitos casos, traz sofrimento, angústia e ansiedade.

Tais conformações de gênero não cabem mais. Se pensarmos naqueles meninos e meninas que não representam “o” padrão, não são considerados nem fortes ou habilidosos jogadores de futebol (meninos) e nem são dóceis e não gostam de brincar de bonecas (meninas). São esses padrões, essas cartilhas, essa óbvia vontade de seguir uma normatividade que exclui e segrega muitas crianças e jovens. Onde se encaixa o menino delicado, amoroso e bom estudante? Onde se encaixa a menina forte e jogadora de futebol?

Destarte, ora a escola entra em atrito, entra em embates, ora opera como território que acolhe, que exerce o cuidado e o convívio. Numa dimensão utópica de igualdade e equidade de gênero e de sexualidades, compreende-se que “[m]ulheres e homens, meninas e meninos se beneficiarão da igualdade de gênero real nas escolas” (KIMMEL, 2022, p. 233). Que a escola (e as famílias) possam insistir em outras formas de perceber e reconhecer (não tolerar!) as diferenças e formas de se expressar como menino e menina. homem e mulher, legitimando diversas possibilidades para os afetos.

### 3.4 GÊNERO E TEORIA *QUEER*: QUAL O IDEAL DE PROFESSOR DE INFÂNCIAS?

Se anteriormente foi abordado pontos como a questão da “ideologia de gênero”, o que se entende por “cidadão de bem”, o histórico de onde surgiu e se instalou pensamentos conservadores tão arraigados na sociedade brasileira, influenciando substancialmente em vários âmbitos sociais, inclusive dentro dos espaços escolares, chegamos a etapa de se falar sobre a visão que o docente tem e/ou é visto pela sociedade. Em tópicos, também anteriores, pude abordar uma exemplificação do que vivenciei como docente, que pode ser muito parecida com a de outros colegas, dependendo da visão que se pode ter, dada a situação e circunstâncias.

Com isso, proponho as seguintes questões: existe um perfil de docente mais adequado para a sala de aula? como o professor homem na Educação Infantil é acolhido? e se o professor homem for gay/veado/bicha? O ideal de ser professor na educação infantil, numa visão da “ideologia de gênero”, seria o papel desempenhado por uma mulher-feminina (de preferência mãe). Todavia, criar essa personificação seria um mero desejo de todo e “bom” conservador!

Ademais, devemos (ou podemos) ter em mente como se organiza a Educação Infantil, e no caso, como é o seu público-alvo, no caso as crianças e como esse âmbito educacional se organiza como um todo. No ano de 2013, mais especificamente pela Emenda Constitucional nº 59 (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013), tornou obrigatório e gratuito o acesso à educação na faixa etária dos quatro aos dezessete anos de idade, assim como a educação básica obrigatória e gratuita, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Logo, a etapa da Educação Infantil passou a ser obrigatória, tendo acesso de crianças dos quatro aos cinco anos de idade. Essa Emenda foi fundamental para abrir precedentes de melhorias e maiores aprofundamentos com a questão da Educação Infantil, tendo prioridade com as questões quanto a ampliação e a democratização do seu acesso. No mesmo ano de 2009, foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), com as orientações quanto ao trabalho a ser realizado na etapa da Educação Infantil, tendo concepções, especialmente referente a infância, a criança, o currículo, aprendizagens e a ação/proposta docente. Segunda estas diretrizes, a criança, perante a lei, é definida como:

Art. 4º - Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

As Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) (BRASIL, 2019), foram um importante avanço na perspectiva de fazer valer o protagonismo da Educação Infantil, assim como um grande avanço em centralizar a atenção e ação para com a criança, auxiliando e orientando também professores/as atuantes na primeira infância (0 – 6 anos de idade) nas instituições de ensino no Brasil. Antes era muito comum ouvir de muitas pessoas, que a infância nas instituições escolares não era algo prioritário, sendo bastante recorrente muitas crianças não concluírem ou estarem presentes nesta etapa do ensino e irem direto para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Estas DCNs suscitam, dentre outras estratégias, uma mudança da realidade e também atendem a contextos atuais. Um desses atendimentos está nas demandas do mercado capitalista,

onde o mercado de trabalho expandiu-se e uma das exigências, de muitas famílias, era do atendimento para com as crianças, enquanto as famílias e/ou responsáveis estavam trabalhando ou exercendo algum ofício. Contudo, não é apenas esse enfoque do protagonismo da Educação Infantil, que conseqüentemente tornou-se necessário, mas o mais importante foi numa perspectiva de maiores investimentos e atenção para com as demandas de atender com qualidade, atenção e cuidado com as crianças que se encontram na primeira etapa da educação brasileira.

Ainda, com a publicação em 2017 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, demarca, mesmo diante de inúmeros embates e indagações acerca de sua construção, uma iniciativa aguardada há bastante tempo, abrangendo um panorama nacional da educação.

Esta é a primeira vez que o Brasil, país com dimensões continentais, possui uma Base Nacional Curricular, válida em todo o território. Antes, as instituições seguiam Diretrizes e Parâmetros emitidos pelo CNE<sup>13</sup>, que traziam algumas orientações a respeito do que deveria ser ensinado em sala de aula. Agora existe uma base comum em todo o território, que fixou os conteúdos mínimos para o ensino. (NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 69)

A BNCC oferta em seu texto o conceito de ser um documento de caráter normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017). No que se refere ao contexto da Educação Infantil, este documento oferta a mesma definição sobre as DCNs (BRASIL, 2019) quanto às crianças, visando e reafirmando interações e brincadeiras como eixos fundamentais dessa etapa de ensino. Importante frisar que a BNCC também assegura e estabelece seis direitos essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como sendo: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar-se e Conhecer-se (BRASIL, 2017).

A BNCC traz em seu documento uma perspectiva de fragmentação do currículo, almejando objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo subdividido, quanto a esses objetivos, de acordo com a faixa etária das crianças, sendo: Bebês (zero a um ano e seis meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Apesar de toda essa atenção e espera por este documento norteador da Educação em âmbito nacional, a sua promulgação ocorreu em uma esfera nebulosa e cheia de vieses políticos interferindo em seu texto final, visando “enquadrar” algumas temáticas e o suprimimentos de outras. Isso tudo orquestrou-se justamente em um campo político conservador

---

<sup>13</sup> CNE - Conselho Nacional de Educação.

– pós golpe de 2016 – e contra as ditas ideias ‘permissivas’ diante de tópicos recorrentes a gênero, sexualidade e o agregamento das minorias sociais no âmbito educacional nacional. Com toda essa organização “[...] o MEC modificou a BNCC na reta final de discussão e suprimiu menções a questões de gênero e sexualidade, articulando placar favorável ao texto” (FERNANDES; CAGNI, 2017 *apud* NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 69). Sendo assim, menções e terminologias “[...] da proposta original como “gênero” e “sexualidade” foram suprimidas na versão final do texto, para facilitar a aprovação” (NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 69). Mesmo que o discurso da ala política fosse a favor e defensores árdios de reforma profunda quanto à não menção e aproveitamento de assuntos relacionados a gênero, sexualidade e a Educação Sexual, setores sociais não estavam nestes mesmos condicionamentos de pensamentos (NATIVIDADE *et al.*, 2022). Muitas pessoas tinham interesse em conhecer mais e melhor estes temas e que os mesmos fossem sendo trabalhados nas instituições educacionais. Conforme uma pesquisa, realizada no ano de 2017, mesmo ano de promulgação da BNCC:

Encomendada pela instituição Católica pelo Direito de Decidir, foram ouvidos 2002 brasileiros com mais de 16 anos, em 143 municípios, com margem de erro de 2 pontos percentuais. Segundo o levantamento, 84% dos brasileiros apoiam discutir nas escolas o tema da igualdade de gênero. 72% concordam que professores promovam debates sobre o direito de cada pessoa viver livremente sua sexualidade. A maior resistência aos temas de gênero aparece entre evangélicos: 59% deles concordam com tais discussões. Ainda assim, 88% dos entrevistados se mostraram a favor de oferta de aulas de "educação sexual". Desse percentual, 42% acreditam que tal conteúdo deva ser abordado, depois dos 13 anos, 36% desde os 10 anos e 10% antes dessa idade. Para 9%, não deve ser abordado e 30% não soube ou não respondeu. 87% concordam que aulas informem sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e prevenção. 80% concordam com o uso de material sobre métodos contraceptivos (pílula, injeção e Dispositivo Intrauterino). Outros 88% concordam que professores informem sobre leis que punem a violência (GELEDÉS, 2017 *apud* NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 69-70).

Esta pesquisa traz apenas uma referência do quanto é notável o esforço de tirar de foco, desvalorizar e invisibilizar gênero e sexualidade no âmbito educacional (NATIVIDADE *et al.*, 2022). Esse processo já vinha sendo arquitetado em anos anteriores, de modo ‘cambaleante’, mas foi através das reformas promovidas pelo governo de Michel Temer, foi que o executivo nacional tomou frente neste esforço, mostrou sua face em tirar de foco estas abordagens na educação (NATIVIDADE *et al.*, 2022). Essa também foi uma grande demonstração do quanto o executivo federal vinha formando diversas coalizões e estas bem-sucedidas com as bancadas parlamentares de cunho conservador, a favor da família, da sociedade tradicional, do homem e da mulher como seres únicos e assim, ao que eles interpretam e acreditam. Essas bancadas

ficaram conhecidas, especialmente, como a bancada religiosa, e dentro dessa bancada considerada conservadora, destaca-se a bancada evangélica.

No âmbito escolar, a aposta do governo foi na via da militarização. Em setembro de 2019, o Governo Federal lançou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que passou a prever a implementação de 216 colégios até 2023, sendo 54 por ano (duas escolas por unidade federativa), a começar 76 por 2020. (NATIVIDADE *et al.*, 2022, p. 76-77).

De acordo com a realidade e vivências diante da Educação Infantil, quanto menor a idade da criança, mais cuidado ela deve ter, não se restringindo a isso o ato de afeto, carinho, atenção, a arte de brincar e de estar sempre em contato com essa. Quanto menor a criança, mais o estímulo do materno, do maternal, algo relacionado a mãe vai se constituindo. Isso não quer dizer que um pai não tenha amorosidade, assim como uma mulher que não tenha filhos, também não tenha a experiência do que a escola e a sociedade querem e fiscalizam, porém tudo é questão de graus de aceitação. Uma mulher mãe é mais aceita que uma mulher solteira e que não tenha filhos, assim como essa mulher solteira e sem filhos será mais aceita que um indivíduo do sexo masculino, que mesmo tenha filhos e/ou a currículo que se pede. E se o indivíduo for um homem, do sexo masculino e assumidamente homossexual? Isso tudo vai constituir as problemáticas que irão ser abordadas a seguir.

O papel da mulher diante da Educação Infantil é bem notório e histórico, o mais habitual a ser encontrado na realidade social. Mas a mulher também vem conquistando outros espaços e passando por transformações em sua realidade pessoal, não precisando estar casadas, terem filhos, serem assumidamente heterossexuais, porém a imagem da mulher ainda é muito ligada a da docência na infância. Poucos homens ainda se arriscam em estarem dentro dos espaços de Educação Infantil, porém é uma realidade que vem mudando de forma lenta e gradual. Mesmo quando há um professor homem trabalhando junto com as crianças em espaços educativos, os mesmos já são tachados de “afeminado”, “gay”, “boiola”, “mariquinha”, ou seja, os mesmos apelidos e menções utilizados de forma pejorativa para já julgar a escolha de um profissional docente para exercer seu ofício. Então, todo o professor homem de Educação Infantil é homossexual? Todo o professor homem da Educação Infantil, precisa ser afeminado? Essas são questões bem recorrentes em qualquer meio social, mas não é uma verdade absoluta. E não sendo correta ou assertivas tais considerações, isso recai no oposto, que ao invés de julgar a sexualidade do indivíduo, vem a desconfiança de querer atuar dentro do âmbito infantil escolar. Surgem então questões como: O que este homem quer junto das crianças menores? Será que esse professor não é pedófilo? Por que este homem quer trabalhar com meu filho

pequeno dentro da escola? São essas jogadas de julgamentos que definem quase sempre a atuação de um professor homem dentro do âmbito da Educação Infantil.

Como já mencionado anteriormente, a questão não apenas gira em torno da especificamente da “ideologia de gênero”, mas utiliza dela para criar outras dúvidas, desconfiças e interpretações equivocadas ou, até mesmo, errôneas. Isso pode ocorrer através de debates em torno da questão de valores e conceitos conservadores, da disseminação das fakes news, da conceitualização e normalização sobre o “cidadão de bem” e das distorções sobre a Educação Sexual. Essas tantas informações e distorções, com relação a imagem de professores, também afetam os alunos, sendo crianças, jovens e adultos, porque eles serão, futuramente, os profissionais que seguirão em algum ofício e, até mesmo na própria docência. Mas como se sentir acolhido em meio a uma imensidão de desinformação e idealizações errôneas a respeito da imagem de um profissional docente/aluno? Uma concepção “mais abrangente” e “acolhedora” tem se tornado uma grande fonte de ideias, debates e pesquisas, que no caso é a Teoria *Queer*. Expressa-se sobre a teoria *queer* como sendo:

Um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação protética dos gêneros. A sexopolítica torna-se não somente um lugar de poder, mas, sobretudo, o espaço de uma criação na qual se sucedem e se justapõem os movimentos feministas, homossexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros, chicanas, pós-coloniais... As minorias sexuais tornam-se multidões. O monstro sexual que tem por nome multidão torna-se queer. (PRECIADO, 2011, p. 14)

A teoria ou, melhor dizendo, a perspectiva *queer* visa abranger todos esses pensamentos e indivíduos que não se sentem incluídos ou definidos por outras denominações, grupos sociais e minorias. Louro (2004) assegura que o indivíduo que se identifica como *queer* é aquele de sexualidade desviante que não almeja estar integrado, nem tolerado, pois “é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do 'entre-lugares', do indecível” (LOURO, 2004, p. 7-8).

Essa amplitude que agrega estes indivíduos tem sido determinante para provar novos debates e discussões em torno de cada indivíduo se ‘encaixar’ em um grupo menos excludente e que aceita o diferente. Segundo Miskolci (2015), a perspectiva *queer* também se aplica na área da Educação, confluindo com a ideia principal desta pesquisa,

Uma perspectiva queer exigiria repensar a educação a partir das experiências que foram historicamente subalternizadas, até mesmo ignoradas, mas que podem ajudar a repensar nossa sociedade, buscar superar injustiças e desigualdades. É um desafio, mas também algo muito promissor e que pode auxiliar na transformação social. Para que seja possível, é necessário superar o binário hetero-homo, a ideia poderosa e

altamente contestável de que a sociedade se divide apenas em heterossexuais e homossexuais. (p. 14-15)

Assim, como Miskolci (2015) comenta, é sobre a perspectiva *queer*, no que tange a educação, seja mostrada além do que chamamos, binômio homossexual-heterossexual, revelando a amplo espectro e que não apenas se define em cada letra da sigla LGBTQIAPN+. A teoria *queer* não possui essa definição específica, apesar de estar sempre ligada ou mencionada a causa homossexual, o que também não a descarta ou a impossibilita de ser associada, mas sim não se delimita somente nesta causa. Apesar de que movimentos conservadores sempre fazem tal associação, com o intuito de criar descrédito diante dessa contextualização. Aproveitando desta possibilidade, no tocante a Educação, Miskolci (2015) revela ser possível transformar essa experiência educacional, não se limitando a essa abordagem classificatória. Segundo a autora (LOURO, 2001, p. 550), “a teoria *queer* permite pensar a ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”.

Como é possível ter um entendimento até então, mesmo com avanços nas discussões, pesquisas, abordagens e promoções quanto a inclusão de grupos minoritários, a exemplo da comunidade LGBTQIAPN+, as instituições educacionais ainda assim continuam a regular, organizar e ditar que estes grupos precisam ser definidos estabelecer, algo diferente do que a perspectiva *queer* estabelece. “Na perspectiva *queer*, as identidades socialmente prescritas são uma forma de disciplinamento social, de controle, de normalização.” (MISKOLCI, 2015, p. 16). Entender a educação como algo além das restrições e delimitações que a sociedade também já impõe, transforma-se em algo transgressor, que visa incluir pessoas, em suas mais diversas singulares, formas de pensar e de se ver diante de si e do meio social. A perspectiva *queer* pensa nesta inclusão, nesta abrangência, no que se refere aos indivíduos se sentirem eles mesmo, dentro de qualquer âmbito social, seja na escola, no trabalho, na rede de amigos, família, etc.

[...] o *queer* se associa a um certo movimento contemporâneo na área de educação que busca repensar a sua forma de atuar e o seu papel social. O *queer* se alinha a uma questão que passou a ocupar a mente de educadores e educadoras: como transformar a educação escolar, algo que já foi um dos aparatos estatais de controle do disciplinamento das pessoas, em algo mais sintonizado com a sociedade civil, com as demandas de reavaliação não só dos meios de educar, mas também dos seus objetivos? Uma questão que se desdobra em muitas outras, como: A gente vai educar para quê? Qual forma de educar pode transformar as normas e convenções culturais, flexibilizá-las ao invés de impô-las ferreamente e às custas da humilhação de alguns ou do sofrimento de todos/as? (MISKOLCI, 2018, p. 17-18)

Mas apesar de começarmos a entender um pouco mais sobre a perspectiva *queer*, um importante adendo é entender seu histórico, surgimento e como está expandindo-se diante das realidades contemporâneas, visando sempre incluir aqueles que, de alguma forma, se sentem excluídos ou à margem da sociedade, especialmente no que tange a abordagens sobre gênero. Conforme Miskolci (2015) estudos sobre a teoria *queer* estão em franca expansão desde a segunda metade do século XX, atraindo mais pesquisadores sobre tal perspectiva.

O que hoje chamamos de queer, em termos tanto políticos quanto teóricos, surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles que, na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais. (MISKOLCI, 2018, p. 19)

Outra importante contribuição vem de Louro (2004) que traz mais uma relevante identificação sobre o que a perspectiva *queer* e o indivíduo que dela faz parte, se sente e/ou são julgados dentro da sociedade.

Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; é um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambigüidade, do "entre lugares", do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina. (LOURO, 2004, p. 7-8)

A “Teoria *Queer*” começou a ganhar mais engajamento na década de 1980, onde em pleno ‘boom’ do surgimento do Vírus da Imunodeficiência Humana, ou melhor especificando o HIV (sigla em inglês), mas que na época era conhecido como a Aids, que hoje se entende pela doença causada pelo vírus do HIV. Sendo assim, o desconhecimento do HIV/Aids era tanto nesse período, seja pela tamanha falta de informação a respeito do vírus e de quão letal o mesmo se apresentava na época, muitas questões e verdadeiros caos sociais surgiram, especialmente o que Miskolci (2015) menciona ser os ditos “pânicos sexuais”. Os ditos pânicos sexuais surgem em decorrência da falta de entendimento maior sobre o vírus HIV e também pela associação do mesmo a pessoas homossexuais, justamente por estes estarem no maior grupo de risco de transmissões e muitas vezes, naquela época, serem ditos como os principais causadores de tamanha disseminação do vírus ao redor do planeta. Nesse cenário apocalíptico – onde os conservadores viram um momento oportuno para destilar todo o preconceito e informações errôneas, equivocadas e falsas, é que surge também a disseminação do que seria o embasamento maior da teoria *queer*.

Apesar dessa origem dispersa, e ainda pouco explorada, a política e a Teoria Queer como a conhecemos hoje se cristaliza historicamente na segunda metade da década de 1980, nos Estados Unidos, quando o surgimento da epidemia de aids gerou um dos maiores pânicos sexuais de todos os tempos, associado, no caso norte-americano, a uma recusa estatal em reconhecer a emergência de saúde pública. Ao contrário do Brasil, em que o enfrentamento da epidemia aproximou Estado e movimento social em meio ao processo de redemocratização vivido depois de 20 anos de governo militar, lá nos Estados Unidos houve um verdadeiro choque entre as demandas sociais e a recusa do governo conservador de Ronald Reagan em adotar quaisquer medidas. (MISKOLCI, 2015, p. 21)

Como anteriormente mencionado por Miskolci (2015), o início da perspectiva *queer*, teve como fundamento a questão do pânico sexual criado em torno da expansão do HIV/Aids, porém no Brasil ocorreu de forma bem ao contrário, onde esta mesma perspectiva começou a ter seu espaço no estreitamento de laços entre estado e sociedade, tem como pano de fundo o processo político em que o país estava passando. Depois de tantos anos sob a chefia de ditadores militares, o Brasil estava vivendo um processo de redemocratização, de construção de uma nova constituição, sendo está mais democrática, popular, participativa, algo que representasse o verdadeiro sentido de cidadania. Esses acontecimentos, em plena efervescência dos anos de 1980, choca-se exatamente com a questão da disseminação do vírus do HIV pelo Brasil e pelo mundo, mas justamente essa luta por procurar métodos e medicamentos que alcançassem o controle, qualidade de vida, bem-estar e até mesmo a cura para aqueles indivíduos que padecesse de tal enfermidade.

Nesse sentido a luta pela qualidade de vida e poder entender quem eram os indivíduos que estavam nesse contexto do HIV/Aids que se estabeleceu a constituição da teoria *queer* no Brasil. Por estar sempre relacionada a grupos marginalizados socialmente – especialmente a comunidade LGBTQIAPN+ e esta estar associada diretamente à questão do HIV/Aids nos anos 1980 – e servir de inspiração para outras lutas já existentes, como a da causa feminista, a teoria *queer* revela um poder de unir pesquisas, estudos e discussões, especialmente no que tange ao contexto de gênero. “Em outras palavras, a Teoria Queer tem um duplo efeito: ela vem enriquecer os estudos gays e lésbicos com sua perspectiva feminista que lida com o conceito de gênero, e também sofisticar o feminismo, ampliando seu alcance para além das mulheres.” (MISKOLCI, 2015, p. 30). Neste caso, Louro exemplifica exatamente que, em meio a esta efervescência desses acontecimentos dos anos de 1980/1990 sendo utilizado “no âmbito teórico e político para indicar uma posição ou disposição de contestação e de não conformidade em relação às normas, processos de normalização ou cânones de qualquer ordem” (LOURO, 2017, p. 37).

Estabelecer esses imbricamentos foi relevante para que mais pesquisadores/as estabelecessem um diálogo com a perspectiva *queer*, em contrapartida, justifica também a ideia do senso comum de que estudos *queer* estejam diretamente, ou ainda mais, sejam na verdade estudos de ordem LGBTQIAPN+ ou de um Feminismo. Mas tal consideração não se pode restringir apenas nesta questão do senso comum, mas sim de frisar o quão importante foi estabelecer essa convergência de ideias em prol de discutir sobre questões de gênero dentro de um meio social quase nulo – especialmente naquele período – no que tange ao debate sobre estes contextos e abordagens.

Como visto, a questão da perspectiva *queer* tem muito a somar no que se refere a trazer mais falas e discussões quanto a entender e a desconstruir o gênero-norma dentro das instituições de ensino e, conseqüente, a questão atribuída à presença do profissional masculina na docência infantil. Entretanto, é preciso sempre ficar atento a rede que engloba as *fakes news*, que é tamanha, e que acaba por acarretar muitas desinformações em vários âmbitos, prestando um serviço informativo e conscientizador, seja a respeito da presença do professor homem no espaço escolar, assim como a negação do que se estabelece por “ideologia de gênero” e sobre a questão do trabalho e pesquisa em torno da Educação Sexual e a Sexualidade em âmbitos educativos e sociais.

Embora haja muito que “avancarmos”, muitos estudos e pesquisas estão a re/fazer questionamentos em âmbito nacional e internacional. Desse modo, faz-se mister que nossas culturas revisitem a terminologia “ideologia de gênero” e a insistente repetição de um gênero-norma. Certamente isso não depende somente de esforços individuais da sociedade civil, mas de um engajamento que é coletivo e é político, que se faz, também, com força de lei e de processos de gestão mais participativos e equitativos, seja no âmbito da educação, como da cultura, saúde, economia, etc.

#### 4 QUE MASCULINIDADES SÃO ACIONADAS? NARRAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES

Quando se fala em masculinidades, talvez vem à mente corpos heterossexuais, cisgêneros, representantes de força, bravura, virilidade e dentre outros adjetivos. O sujeito masculino é tido como o oposto do feminino e, assim, são constituídos, perante a construção cultural e social – uma oposição entre os gêneros. A questão da masculinidade vai além e varia conforme cada contexto, espaço geográfico, manifestação cultural etc. Em diálogo com Kimmel (1998, p. 105), observam-se *masculinidades*, pressupondo “[...] socialmente construídas, e não uma propriedade de algum tipo de essência eterna, nem mítica, tampouco biológica”. Analisando de forma mais criteriosa e pontual, Kimmel (1998) sublinha que as *masculinidades*:

(1) variam de cultura a cultura, (2) variam em qualquer cultura no transcorrer de um certo período de tempo, (3) variam em qualquer cultura através de um conjunto de outras variáveis, outros lugares potenciais de identidade e (4) variam no decorrer da vida de qualquer homem individual. (p. 105)

Ainda, o mesmo autor destaca que as *masculinidades* são embasadas em dois campos de relações de poder que se atravessam. Essas relações são as de homens com as mulheres – as desigualdades de gênero –, e as relações de homens com outros homens – desigualdades que se relacionam sobre raça, sexualidade, idade, etc. Segundo Kimmel, analisando por essas questões de relações de poder/desigualdades, a construção social das *masculinidades* dá origem a dois elementos constitutivos, que são o sexismo e a homofobia. Esse tópico sobre as relações de poder da masculinidade é visível ou invisível para com os homens? A resposta seria não, não é algo visível, mas isso refere-se a não ser visível para aqueles homens que são privilegiados por essas relações àqueles que são menos privilegiados por essa mesma relação. Um exemplo: um homem heterocis, forte, viril, casado e pai de família é mais privilegiado (sob um ponto de vista) do que um homem-bicha, afeminado, negro e solteiro. “Esta questão da invisibilidade é ela mesma uma questão política: os processos que conferem o privilégio a um grupo e não a outro grupo são frequentemente invisíveis àqueles que são, deste modo, privilegiados” (KIMMEL, 1998, p. 105).

Para se ter o ‘ideal’ do masculino, é preciso ter uma representação, seja ela espacial ou cronológica. O ideal de masculinidade sempre foi representado de alguma forma, mas tem uma expressão mais atualizada e muito ligada ao que se espera de sucesso quanto às finanças, ao qual Kimmel (1998) revela, que é o *Self-Made Man*<sup>14</sup>. O indivíduo *Self-Made Man* representaria

<sup>14</sup> *Self-made man* é uma expressão que significa "homem que se fez a si próprio"

a masculinidade, mas que deveria ser demonstrada e provada no mercado, na economia, priorizando ser bem-sucedido e estar ligado ao que o sistema capitalista oferece. Estes *Self-Made Men* “eram ausentes dos lares, cada vez mais distantes dos seus filhos, devotados ao seu trabalho em um ambiente de trabalho homosocial” (KIMMEL, 1998, p. 111). Mais uma vez a masculinidade não estaria ligada a família, pois, na verdade, seria deixar a mesma de lado e ir em busca do sucesso e dar retorno de sustento financeiro para a mesma.

A masculinidade e a amorosidade não estariam de certa forma imbricadas, ou mesmo, não representam algo que um homem deveria demonstrar, bem o oposto da feminilidade, que precisa ser dócil, amável, amorosa, carinhosa e atenciosa. Se isso ocorre no núcleo familiar, o que pensar da questão da masculinidade no âmbito escolar (?). Estar na área da educação, atuando como docente, já não é considerado um trabalho associado à masculinidade, particularmente nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo em nosso trabalho, quando se é homem, deve sempre a sua própria masculinidade estar à prova. Com isto, Kimmel (1998, p. 111) grifa que “[...] a masculinidade deve ser provada, e assim que ela é provada, ela é novamente questionada e deve ser provada ainda mais uma vez; a busca por uma prova constante, durável, inatingível [...]”.

Com este tópico, pretende-se não apenas fomentar a ideia de abordar, informar e trabalhar com a temática da masculinidade e, conseqüentemente, do gênero-norma docente, um profissional centrado na performance do feminino. Também, demarca-se a necessidade de que professores e professoras devam ter sua imagem, habilidades e espaços focados em sua competência, comprometimento e dedicação no que realiza, no que se propõe, organiza e estabelece no âmbito profissional, seja com estudantes ou seus pares.

Dito isto, a pesquisa ramifica-se a partir de referencial epistemológico e narrativas de docentes homens-masculinos, na tentativa de reelaborar e apreender questões alusivas ao ser/estar professor na Educação Infantil. Obviamente que as relações que se estabelecem não estão dissociadas da sociedade e culturas, de modo que é na própria escola, e a partir dela, que muitas das questões de gênero e de sexualidade se colocam.

Tal estudo não busca ter uma certeza absoluta e totalizante sobre este panorama educativo-cultural, mas fazer com que se possa compreender, parcialmente, que os discursos estabelecem a concretização de imagens e opiniões sobre a docência por vieses difundidos de forma, por vezes, equivocados e estimuladores de uma “ideologia de gênero”. Entender como a “ideologia de gênero” e a atuação masculina na educação infantil se entrelaçam em seus

---

repertórios é o plano de fundo para que esta pesquisa se embase e se edifique, fazendo com que se possa compreender como se dá esse entrelaçamento e suas influências em vários âmbitos. Muitas outras informações, pesquisas, temáticas e discussões irão se engrandecer no decorrer da constituição do estudo, porém o enfoque central será este. Fomentar e fazer com que essa discussão seja trazida para as pesquisas torna-se fundamental para entender quão nociva pode se tornar uma ideia ou a idealização de um sujeito professor.

Um dos principais objetivos que elaborei desde o princípio da organização desta pesquisa, foi o de agregar outras vivências, pensamentos e perspectivas de colegas docentes, cada um a partir de sua realidade para discutir, problematizar e aprender. Neste contexto, procurei reunir narrativas de três docentes masculinos, que também atuam na Educação Infantil, com o intuito de narrarem o vivido de suas trajetórias pessoais e profissionais, abordando diferentes e semelhantes perspectivas a serem discutidas com minha própria realidade.

Foi pensando na organização de um documento, não formal, em que os participantes pudessem me enviar, em formato de carta (escrita a punho ou digitada) sobre suas percepções no que tange suas experiências na Educação Infantil. Para construir esta carta, foram formuladas questões basilares, visando uma melhor organização de ideias e estruturação deste documento. As narrativas docentes se construíram com base nas seguintes questões, de modo que cada um pudesse perguntar para si: *a) Como foi minha trajetória formativa?; b) Presenciei situações de preconceito na condição de professor de infâncias?; c) Como que a comunidade escolar (professoras/es, gestoras/es, estudantes e famílias) acolheu/acolhe minha presença na escola?; d) Como que eu analiso algumas questões de gênero e de sexualidade na escola? Percebo diferenciação no tratamento entre professoras e professores das infâncias?*

Com isso, as percepções individuais de cada profissional foram sendo sublinhadas e assim foi-se criando uma matriz de narrativas, focalizando o docente masculino no espaço das infâncias. De algum modo, “[...] os sujeitos são desafiados a um olhar, sentir, escutar a si mesmos; a vasculhar subjetivamente percepções, imagens, autoimagens, valores, emoções e sentidos, sendo possível uma reflexão e formação em processo” (COSTA, 2013, p. 31).

Estes profissionais docentes atuam no âmbito da Educação Infantil, vivem e trabalham na região Sul do Brasil, sendo identificados como *Professor 1*, *Professor 2* e *Professor 3*. Com isso, a partir de então, irá ocorrer uma análise e um entrecruzar de experiências narradas. Nesta mesma perspectiva,

[...] demarca-se que as narrativas não são meras ilustrações de fatos, são os desenhos dos tempos, de modo que o narrador transita livremente pelos traços e laços que

constituem os “enredos” de suas histórias, compreendendo o *vivido* e o *experienciado* como esqueleto de suas tramas. (COSTA, 2013, p. 41, grifos do autor)

Logo, nossos achados de pesquisa perpassam as masculinidades e dos modos que estabelecemos o diálogo com as narrativas de alguns sujeitos de pesquisa. Mediante nossa pergunta-problema “*Como corpos de professores homens/masculinos na educação infantil são agenciados e interditados, de modo a se produzir maquinarias discursivas de gênero-norma?*” e das narrações endereçadas nas cartas pelos três docentes, propomos como unidades de análise a ‘masculinidade autorizada’, a ‘masculinidade afeminada’ e a ‘masculinidade desobediente’ como discursos-potência das maquinarias e discussões a serem estabelecidas.

#### 4.1 MASCULINIDADE AUTORIZADA

Anteriormente foi possível compreender como a questão da masculinidade se estrutura, tanto em uma percepção histórica, política, cultural e econômica, assim como a sociedade encara essa parte de ser masculino. A partir de agora vai ser possível relacionar a masculinidade e a docência, tendo como pano de fundo, o homem que está autorizado a desempenhar sua ação, seu movimento, sua função, mas isso com uma aceitável habilitação. Entender as formas como se dá a escolha, a percepção da realidade e a atuação dentro de um contexto educativo, com certeza é uma tarefa que qualquer docente vai experienciando ao longo do tempo, mas para um docente masculino na esfera das infâncias, essa realidade se mostra muito mais aguçada, para não dizer abrupta. Desde a escolha da área das infâncias no contexto educativo, é muito comum ouvir pessoas indagando e questionando o porquê desta escolha, qual o real intuito. Na minha realidade, sendo um indivíduo que compreendo minha sexualidade e que faço parte da comunidade LGBTQIAPN+, entendo o quão difícil e árduo será encarar a realidade de uma sociedade já repleta de preconceitos, pensamentos rotulares e com estereótipos já definidos. Essa compreensão e aceitação não é fácil, mas eu já consigo me definir, achar meu nicho, compreender meus valores e o que eu quero, mesmo que seja na base da luta, do grito, do protesto, da resistência. Esses elementos de resistência compõem minha vida, minha trajetória, minhas lutas diárias pessoais e sociais, pois esta é minha realidade e eu aprendi a entender a mesma. Mas quanto aqueles outros profissionais docentes masculinos, como se apresenta essa realidade? Essa é minha real indagação, muitas vezes.

A realidade de outros colegas homens de profissão, tendo essa ênfase na Educação Infantil, é um dos propósitos que sempre busquei ao estruturar minha pesquisa, pois gostaria de

saber outras vivências, sendo essas também mais próximas do que eu vivo. Como foi esse processo de escolhas de área que eles tiveram? Como chegaram até o curso de pedagogia ou acesso ao curso de magistério? Suas realidades foram plenas e bem acolhidas? Tiveram dificuldades, percalços, dúvidas sobre o profissionalismo deles? Sofreram acusações, preconceitos, estigmas, estereótipos somente por suas escolhas no âmbito educativo das infâncias? Essas realidades, no meu ver, permeiam e creio que possam contextualizar, atravessar e agregar juntamente com os meus relatos, no decorrer da construção deste trabalho investigativo.

Entender que apenas uma visão, dentro do âmbito das infâncias em conjunto com a docência masculina na Educação Infantil se possa ter ênfase e atravessamentos, pois cada história também se estrutura com suas conjunturas próprias. Nenhum docente trilhou o mesmo caminho ou teve as mesmas dificuldades, embora também possam ser relatados casos contrários, o de que sim, algumas vivências tornaram-se muito semelhantes ou com mesmos atravessamentos. Isso tudo acaba sendo muito positivo e agregador, do ponto de vista da constituição da narrativa de tal trabalho, para que não apenas prevaleça a questão da minha própria trajetória, mas sim ter a contribuição de outras vivências, contextos, trajetórias, percalços, obstáculos, dificuldades, alcances e resistências no que se refere a presença do masculino nos espaços de infâncias dos âmbitos educacionais.

O tópico sobre masculinidade autorizada se relaciona exatamente com essa permissão, aceitação, validação do que um indivíduo – homem – pode se tornar dentro de um espaço escolar. Desde tempos seculares, a profissão docente já foi dominada por homens, cabendo a eles a hegemonia da arte do saber e do ensinar, mas ao longo do tempo, essa realidade foi mudando, se transformando. Nesta mesma perspectiva, é relatado que:

Nos séculos XVIII e XIX, o ensino era visto como uma profissão respeitável para um homem. Mas a ideologia de gênero que vigorou a partir de meados do século XIX e “pregava a separação das esferas” implicava retirar as mulheres das arenas de emprego, e elas logo começaram a ver a educação fundamental como um modo de satisfazer tanto suas aspirações profissionais quanto suas funções domésticas de cuidado maternal. (KIMMEL, 2022, p. 237)

Essa autorização masculina dentro do espaço educacional ainda é permitida, não há uma exclusão, mas isso vai se tornando mais evidente com o trabalho docente com adolescentes e adultos, não com crianças pequenas, ou seja, com áreas como a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O número de professoras diminui à medida que os estudantes avançam as etapas acadêmicas. A maioria dos professores homens trabalha no ensino secundário ou pós-secundário, ao passo que a maioria das professoras permanece nas turmas do básico. (KIMMEL, 2022, p. 237)

Devido a questões de ordenar o ensino básico para as mulheres, as questões de falta de valorização e baixos salários para com elas – exigências e realidades impostas pelo sistema capitalista – a única área onde os homens não se extinguiram totalmente nas instituições educativas, foram as partes administrativas, de orientação, direção e coordenação. Conforme Kimmel (2022, p. 237), “ensinar se tornou um “trabalho de mulher”, mas obviamente não a administração da escola, que permaneceu em larga medida uma arena masculina”. Ainda segundo Kimmel, havia uma grande preocupação de que uma área antes atribuída aos homens, agora fosse dominada por mulheres e o quão influenciável esse ensino norteadado pelo feminino poderia afetar a masculinidade de meninos, desde a infância. Acreditava-se que a docência feminina poderia infligir “violência à natureza”, conseqüentemente, isso levaria os estudantes meninos a uma “masculinidade feminizada, emocional, ilógica, não combativa” (KIMMEL, 2022, p. 237). Essa preocupação com a masculinidade alheia, em especial aquela voltada às crianças, sempre pairou e ainda paira em muitos espaços, inclusive nas escolas. Mas isso não fica restrito apenas às crianças, estende-se aos docentes masculinos também. Mas qual masculinidade se fala? Qual a masculinidade que é autorizada nas escolas? Como estudantes e alunos podem ser considerados indivíduos masculinos que são reconhecidos e autorizados nestes ambientes educativos? Sempre haverá uma cobrança, mesmo tendo uma possível e relativa masculinidade autorizada no espaço da docência, pois:

[...] podemos pensar que o homem na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais é o homem fora do lugar ou no lugar errado. Quanto mais ele é visto como homem – heterossexual, viril, forte, impulsivo, enérgico, mais ele é temido na sala de aula. E mais ele se garante como homem aos olhos dos outros homens. E quanto mais ele abandona essas características, em favor de uma homossexualidade pouca viril, delicada, temerosa, de voz mansa, igualmente mais ele é temido, embora em grau menor, por conta da associação com o feminino. (XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 244)

Com as análises coletadas através das cartas endereçadas pelos participantes, trouxe duas questões que auxiliam nas percepções a respeito de uma masculinidade autorizada dentro dos âmbitos escolar, tendo ênfase na Educação Infantil. A primeira questão foi essa: *a) Como foi minha trajetória formativa?* Diante desta questão é possível notar como as contextualizações e conjunções a respeito das constituições históricas de cada participante se torna mais evidente, pois cada um possui a sua singularidade e realidade. O *Professor 1* relata uma formação

acadêmica mais tranquila, bastante enriquecedora, embora houvesse alguns tipos de estranhamentos, mas não que esse espaço fosse excludente ou altamente preconceituoso, fazendo com que o tempo, também auxiliasse no sentido do acolhimento por parte de sua turma, mesmo composta por um número expressivo de mulher na carreira de pedagogia.

O *Professor 2* utiliza do detalhamento muito sincero e enriquecedor, compondo uma ordem cronológica de suas aprendizagens e vivências, fazendo com que se possa compreender como ocorreu toda essa sua formação pré docência. Seu relato também proporciona entender que sua vontade de ser docente sempre esteve presente e diante de alguns indagamentos, questionamentos e contextos desafiadores como aluno e indivíduo, foram grandes propulsores para seguir como docente.

Comparando com minha realidade, acredito que a mesma se achesse por ambas as identificações, passando pelo estranhamento maior de início, especialmente entre as colegas mulheres e pela sociedade como um todo, assim como esse nivelamento e atenuação destas problemáticas ao longo da graduação e com as pessoas me conhecendo melhor com o tempo. Interessante mencionar que da mesma forma que o *Professor 2*, sempre se viu, brincou e compreendeu esse universo da docência – seja em decorrência da proximidade que tivemos de nossas mães como professoras, ou como uma habitualidade do gosto pelo ensinar – isso fez toda a diferença a seguirmos nossas carreiras como docentes/pedagogos. Novamente a ideia de demonstrar o acolhimento é algo que faz uma ponte sobre a afeição, o cuidado, algo que de certa forma possa aproximar ao que elas entendem como o cuidado materno. Novamente surge a fórmula de aproximar a docência de algo relacionado a feminilidade, afastando da masculinidade que a sociedade estereotipa e autoriza. Corroborando com esta reflexão, segundo Xavier e Seffner (2022, p. 230-231), “a construção dessa feminilidade dócil, do ponto de vista cultural e social, se faz em direta oposição a uma masculinidade viril, racional, impetuosa, que pode chegar ao abuso, situada na mão contrária do cuidado materno”. Apesar das adversidades que estavam se apresentando ou que ainda surgiriam, ter essa motivação com certeza é um grande diferencial para continuar a jornada formativa, sem esmorecer e se deixar levar pelo senso comum.

O *Professor 3*, trouxe importantes relatos, ao qual me identifico bastante, seja pela trajetória, muito semelhante à minha, como pelas situações ao qual se viu envolvido, confrontado ou até mesmo questionado durante seu período formativo. Ele relata que inicialmente uma das coisas que mais o chocou foi realmente a pouca presença de colegas homens na turma de Pedagogia, algo que também sempre percebi e também já fazia com que

refletisse muito sobre essa questão. Outro fato que ele traz, é sobre as poucas oportunidades destinadas aos docentes masculinos, desde o período de estágio ou emprego como auxiliares de classe dentro de sala de aula. Isso é muito relevante trazer, pois é a realidade que se expõe sobre a desconfiança de ter a presença de homens adultos próximos de crianças, mesmo se tendo um aparato de outros servidores, docentes e meios de vigilância dentro das instituições. Acredito que as desconfianças para com o trabalho dele ainda foram mais duras, pois já se apresentaram neste período, algo que comigo foi ocorrer mais adiante, durante minha procura por experiência como regente de classe e em um centro urbano maior. Justamente por atuar em uma cidade de pequeno porte e onde me criei e me conheciam mais, creio que foi decisivo para que portas não fossem fechadas e oportunidades ceifadas, mesmo que muitos também pudessem corroborar com os empecilhos das questões de gênero.

Outro ponto trazido pelo *Professor 3*, foi sobre a iniciação na docência, a “possível desistência” diante dos dilemas e a regência e estabilidade nas turmas das infâncias. Penso que nesse sentido, novas realidades se tornam mais semelhantes, justamente pelo fato de pensar e ter vivenciado cada um desses dilemas e questionamentos. Minha iniciação na docência também foi muitas vezes ‘adiada’ ou sem oportunidades, justamente pelo fato de não me adequar com o gênero mais materno, acolhedor e sutil, características realçadas para com o sexo feminino, ou seja, como professora. Essa mesma impressão e realidade, o *Professor 3* passou, o fazendo muitas vezes em abandonar e/ou a recriar novas perspectivas e pensamentos a respeito de sua atuação como professor. Essa parte de “abandonar” a docência, diante dos percalços de aceitação do professor homem dentro das escolas, deve ser algo bastante comum, porém cada indivíduo ressignifica essa vontade estar presente naqueles espaços, mesmo esses sendo hostis e nada inclusivos. O professor relata que a entrada em uma escola particular não foi possível, por não se adequar e só teria a oportunidade ao adentrar em um concurso público e cumprir seu estágio probatório.

Fazendo uma análise com minha própria trajetória, a grande maioria das instituições escolares onde exerci minha função como professor na Educação Infantil são de cunho público, sendo minha integração atribuída a uma aprovação por processo seletivo público ou concurso público. Assim que tendo a segurança necessária, a nossa regência, nosso enfrentamento dos desafios, se tornam mais eficazes e fortes. Foi exatamente o que ocorreu com o *Professor 3*, embora ele no início tenha tido de exercer de forma solo a regência em classe – preferindo desempenhar o auxílio direto para com as colegas professoras – foi ganhando segurança com o tempo, em assumir a responsabilidade, sendo amparado pela segurança de ser servidor público.

Sendo servidor público, os profissionais docentes homens não ficam isentos de sofrerem preconceitos, segregações, desconfianças e hostilidades vindas de vários meios sociais, porém se tem a segurança de ter sua presença e atuação assegurados por um ingresso universal e público. Pensando dessa maneira, diante dessas desconfianças “as construções impostas sobre masculinidades – homossexuais ou heterossexuais – fazem com que professores homens, em especial os que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, sejam colocados sob vigilância constante e vistos como suspeitos” (XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 231). Essa experiência eu também passei e creio que é a partir de então que podemos ser quem somos dentro desse âmbito escolar, propor planejamentos mais compostos por nossas percepções e repletas com nossas personalidades, criações e ideias que possam realmente contribuir com o currículo escolar.

A masculinidade autorizada na área da educação se apresenta como uma maneira de aceitar a presença do homem com suas características e perpetuar a mesma, tendo foco no ensino para com as crianças (os meninos). Porém, a mesma conservação da masculinidade, para ela ser autorizada dentro da docência, é preciso apresentar uma aceitação por parte dos integrantes da comunidade escolar, mesmo que isso signifique avançar a ‘linha tênue’ que estabelece a separação do feminino com o masculino. Entende-se que embora reconhecida, a autorização da masculinidade, requer certos arranjos entre gêneros e normas, para que assim o docente seja visto como parte integrante e não um possível suspeito em espaço repleto de crianças em seu início de formação educacional. Resumidamente, diante dessa linha de raciocínio, se “os discursos que posicionam os homens em um lugar privilegiado e produzem as masculinidades hegemônicas, em grande parte, são os mesmos utilizados no estranhamento de um homem como professor de crianças” (XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 243). Se em um mundo social onde há privilégios masculinos em muitos âmbitos, em toda regra existe uma exceção, e nesse caso a presença do docente masculino na Educação Infantil é essa exceção.

#### 4.2 MASCULINIDADE AFEMINADA

As masculinidades podem ser múltiplas, e aqui reside nossa tentativa de construção. Neste momento, a “masculinidade afeminada” se encontra numa espécie de ‘encruzilhada’ discursiva. Essa ‘encruzilhada’ encontra-se pelo fato de a masculinidade afeminada ser “autorizada” em alguns âmbitos, enquanto em outros espaços é vista como não tolerada, aceitável, desobediente com as questões de gênero-norma. Mas em quais momentos/espacos que ela é aceita? Quando a masculinidade afeminada pode ser considerada desobediente? Ser

masculino e ter características femininas, parecem ser coisas tão distintas para o senso comum, que seria um absurdo para muitos fazer tal associação. Mas sim, ela existe, é presente, é constante, e faz parte da realidade de muitos homens, seja em suas vidas pessoais e profissionais. Quando pensamos na questão da docência, ela também está presente. Consoante com essas ideias:

A naturalização do feminino como pertencente a uma suposta fragilidade do corpo da mulher e a naturalização da masculinidade como estando inscrita no corpo forte do homem fazem parte das tecnologias de gênero, que normatizam condutas de mulheres e de homens. (LAURETIS, 1987 *apud* SAFFIOTI, 2015, p. 81)

Quando pensamos em uma masculinidade afeminada, logo nos vêm a imagem de um homem afeminado, com “trejeitos de mulher”, um homem homossexual, gay afetado, homem com características femininas em sua maioria. O menino, a criança, o indivíduo, o homem, o professor que é considerado afeminado está em um degrau social abaixo, deslocado, não pertence e até considerado um abjeto dentro da sociedade. Seja por valores moralistas, opiniões religiosas e questões políticas, o indivíduo afeminado será segregado e o preconceito para com ele destacado. Mas todo o homem afeminado é homossexual? Uma masculinidade pode ser afeminada? Pois então, em ambas as respostas são Sim e Não. Um homem com trejeitos femininos não o torna necessariamente homossexual, assim como um homem que se identifica como heterossexual, mas possui características menos masculinizadas, pode ser afeminado. Quem dita o que é afeminado ou não, dentro do contexto masculino, são os estereótipos e estigmas que a sociedade estabelece por suas normatividades, por suas ideias do que é gênero e sexualidade. A quem cabe decidir ou não quanto a seus trejeitos, é de escolha própria de cada sujeito, de sua personalidade e identidade. Pensando neste sentido Kimmel (2022, p. 24) diz que “[...] há grandes números de homens afetivos e emocionalmente expressivos e de mulheres agressivas e fisicamente fortes”. Mas isso não é algo fácil ou claramente aceitável, justamente pelas questões conservadoras e de gênero-norma que são expostas e cobradas diariamente, a todo instante para com todos, inclusive os homens afeminados.

Para outros, tornar-se masculino ou feminino é uma tortura interminável, um pesadelo no qual devemos brutalmente suprimir algumas partes de nós mesmos para agradar os outros – ou, simplesmente, para sobreviver. Para a maioria de nós, porém, a experiência recai em algum lugar no meio: há momentos que amamos e dos quais não desistiríamos e há outros momentos em sentimos sermos forçados a exagerar um lado às custas do outro. (KIMMEL, 2022, p. 123)

Quando estendemos essas normatividades para com a questão da docência, tais cobranças não deixam de existir, porém há certas ressalvas, justamente por ser uma área

sensível ao trato, ao afeto, a formas e maneiras de agir muito ligadas ao feminino, especialmente no âmbito das infâncias.

Pensando nessa ideia, trago a segunda questão para com os participantes da pesquisa, para contribuir com estas reflexões, que foi essa: *b) Presenciei situações de preconceito na condição de professor de infâncias?* Através do questionamento é possível adentrar dentro do contexto do enfrentamento ao diferente, ao excludente, em situações em que poderiam ser relatadas situações e realidades aos quais os docentes participantes puderam ter passado ou observado ao acompanhar suas e outras trajetórias. Para o *Professor 1*, essa situação de preconceito com sua atuação como docente na Educação Infantil ocorreu, sendo mais comum tal ocorrência com as próprias colegas mulheres. Esse estranhamento ao homem é algo bem comum mesmo, no qual também já passei, sendo possível acompanhar que isso também, no meu caso, variou de cidade, instituição de ensino de atuação e da comunidade escolar como um todo. Algo diferente que ocorreu comigo, foi que foram poucas as colegas que não me acolheram ou que observei tratamentos mais excludentes para comigo, sendo que tais atitudes vinham mais das famílias/comunidade escolar, ainda mais quando essas não me conheciam, pois era um literal estranho ou “forasteiro” dentro da localidade onde atuava. Cidades menores tendem a criar e difundir atitudes do tipo, o que pode ser algo propulsor para o profissional docente continuar na carreira ou ser um empecilho inicial e bastante decisivo para o mesmo atuar em tal instituição, escola, município e/ou localidade. Os professores homens têm os seus mínimos gestos e movimentos pensados, quando transitam pelo âmbito escolar (XAVIER; SEFFNER, 2022).

Na perspectiva do *Professor 2*, sua realidade foi totalmente o oposto onde o mesmo foi bem recebido, tanto pelos colegas educadores, quanto pela comunidade escolar como um todo, o que torna uma realidade que primordialmente foi muito positiva e estimulante. Essa realidade se torna possível pelo acolhimento, pelo zelo, pelo incentivo e motivação para com o profissional, não fazendo maiores distinções entre seu gênero e sim para com a formação do docente como uma ação profissionalizante potencial, que irá contribuir com a instituição de ensino. É muito interessante analisar esta jornada inicial do *Professor 2*, pois é algo que todo educador homem na Educação Infantil, especialmente, gostaria de ter, de ser motivado, estimulado, acolhido em vários âmbitos. Creio que minha trajetória inicial também não houve maiores empecilhos, assim como ocorreu no decorrer da minha regência nas turmas, podendo ser isso pelo fato de eu ser estagiário ou de a comunidade conhecer o trabalho que já realizava ou por me conhecer como pessoa. Porém, trazendo em questão o relato do *Professor 2*, também

acredito que essa experiência, quando proximal e incentivadora, também faz com que o profissional se sinta bem em desempenhar sua função, assim como confiar na equipe e assim poder ter a própria autonomia e qualificação dentro desse ambiente escolar.

O *Professor 3*, novamente traz a reflexão sobre as situações ao qual teve, especialmente as relacionadas quando no período em que buscava oportunidades de emprego na área da docência, em instituições escolares particulares. Quando procurou pela iniciação concretizada na área educacional, como professor, não se adequou aos padrões e requisitos exigidos. Isso foi algo bem comum em minha realidade, como já mencionei em outras ocasiões aqui neste trabalho, tornando-se evidente essas situações. Um olhar de curiosidade, misturado com apreensão, assim como simplesmente um ar de desdém e sem interesse, mesmo que possamos nos mostrar bastante interessados e motivados por tal vaga. Essas sensações são próprias minhas, em situações em que fui deixar meu currículo, em uma instituição escolar particular. Essas ou uma, duas dessas mesmas percepções poderiam também serem sentidas pelo *Professor 3*. Ainda se tem muitos pensamentos que reforçam “os discursos que constroem o magistério como espaço ideal para atuação das mulheres, enfatizando a ideia de uma assexualidade e de uma natureza maternal, parecem isentar as professoras que atuam com crianças da associação à pedofilia, abuso ou violência infantil” XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 230).

A sensação de descrédito tornava-se ainda mais perceptível, quando na hora da entrega do currículo, eu estivesse acompanhado de outras colegas, docentes e mulheres, sendo que elas ou algumas delas eram chamadas para uma inicial avaliação, entrevista ou ainda ter consigo a tão desejada vaga. Isso era bastante frustrante, decepcionante e nos tirava qualquer motivação para tentar uma vaga dentro de uma escola particular. Acredito que a mesma dificuldade que encontrei se assemelha a realidade que o *Professor 3* também relata. Sendo assim, somente se evidencia a forma de como a grande maioria das escolas, em especial as escolas particulares de ordem religiosa, ainda vêem o profissional homem como docente, ou melhor, como ainda faz a distinção de homem/mulher na docência. Com isso, “a escola, especialmente aquela dos anos iniciais, termina por ser vista como continuidade dos valores familiares. O mito do amor materno parece apagar qualquer possibilidade de desejo, paixão e sexualidade das professoras mulheres” (XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 241). Qual o caminho a seguir? Abandonar a ideia de ser professor na Educação Infantil? Readequar nossas perspectivas dentro da atuação como pedagogo? Realizar outro ingresso em outra área da docência? Essas indagações, totalmente alinhadas com o descrédito e negativas de seguir atuando como docente na área das infâncias

minaram meus pensamentos e também pode encontrar similaridade com as perspectivas que o próprio professor também passou neste início da procura por experiências profissionais.

Entendo que as dificuldades também podem ser propulsores essenciais para mudanças e também para reorganizações a respeito de nossas trajetórias. Com o relato do *Professor 3* também encontro outra similaridade com nossas vivências, onde sua ideia de seguir atuando como docente se voltou a procurar oportunidades em escolas públicas, onde o ingresso ocorre através de um processo seletivo ou concurso público. Querendo ou não, nestes espaços a discrepante diferenciação entre os gêneros dos docentes atuantes não se torna tão evidente ou como se diz em uma linguagem bem popular, teriam que nos “aturar”, “engolir”. A segurança de atuar como docente e de ser você mesmo dentro deste espaço de ensino, são formas primordiais de sua presença ser vista e entendida como uma forte resistência e que sua conquista se dá através de seus méritos e empenho, acima de tudo.

Creio que em ambas as considerações dos participantes é importante o frisamento do quanto a boa convivência, o ato de incentivar e integrar o profissional é fundamental para que o mesmo possa se sentir dentro deste espaço e que desempenhe da melhor forma sua atuação. Sem nos sentirmos acolhidos, nos sentirmos parte da escola ou de qualquer outra instituição de ensino, como poderemos nos sentir bem ou atuar da melhor forma dentro de nossas competências? Como seremos estimulados a continuar a realizar descobertas, pesquisar, estarmos envolvidos com os demais docentes e, especialmente, com nossos discentes, que são a força motriz para estarmos ali, estando na condição de professores? São perguntas do tipo que ficam pertinentes sempre, fazendo com que nos faça refletir sobre nossas realidades e do quanto elas influenciam nossas futuras trajetórias e nossas escolhas profissionais diante destas mesmas realidades. Um início promissor na docência é um meio fundamental para seguirmos crédulos, esperançosos e confiantes de que atuarmos na Educação Infantil não nos limita a questão de gênero masculino ou feminino, e que isso será algo a mais, um diferencial que com certeza terá muito mais a agregar do que a segregar. As crianças em saberem que não apenas um gênero pode estar presente dentro das salas de aula na infância, possibilita a elas compreenderem que o mundo é diverso, rico de pluralidades e diferenças, algo que em documentos, estudos, formações em que nós, docentes, estamos sempre vendo, aprendendo e aprimorando em nossas realidades, dentro e fora de sala de aula. Que mais profissionais possam se sentirem acolhidos, especialmente os docentes masculinos presentes na Educação Infantil.

Outro questionamento que disponibilizo agora, a contribuir neste tópico, foi a terceira questão feita aos participantes ao construírem seus relatos nas cartas, que foi essa: *c) Como que*

a comunidade escolar (professoras/es, gestoras/es, estudantes e famílias) acolheu/acolhe minha presença na escola? Tal questão refere-se ao acolhimento dos docentes masculinos num âmbito mais amplo, não restrito apenas a instituição escolar apenas, mas a comunidade escolar, que é toda aquela rede de apoio e de participação ao qual a escola está envolta e que interage diretamente na funcionalidade da mesma. Assim como uma instituição escolar que acolhe bem um profissional docente, uma comunidade escolar também tem ampla influência no que tange ao bem estar e confortabilidade no espaço do docente. Também é de grande valia, entender que a comunidade escolar, apesar de grande importância, também precisa valorizar cada educador que faz parte integrante da escola e suas realidades, percepções, construção social e história como um todo. Mas será que cada um dos docentes participantes, tiveram os mesmos caminhos nesses momentos de recebimento por parte da comunidade escolar de suas respectivas escolas?

Conforme o *Professor I*, o mesmo relata que sempre foi muito bem recebido, integrado a comunidade escolar, dando ênfase para características a esse acolhimento, como zelo, carinho e amor, o que é algo muito benéfico e afirmativo para qualquer profissional docente, ainda mais quando inicia em um ambiente escolar. Entretanto, ele também revela que não descartou, nestes momentos, atitudes ou pensamentos que poderiam vir por um lado mais preconceituoso, ou seja, de que o preconceito estivesse presente em meio a toda afetuosidade inicial que lhe foi dirigida. Eu, de acordo com o relato do *Professor I*, acredito que esses momentos da comunidade escolar podem estar sempre percorrendo um caminho da ambiguidade, pois em meio a boa receptividade, também pode estar mascarada ou mesclada várias atitudes que possam constituir pré-julgamentos a nosso respeito. Sinto que em minha trajetória, também não tive maiores dificuldades de relacionamento e/ou recebimento por parte da comunidade escolar em minhas experiências iniciais. Fui recebido com carinho e zelo por grande parte da comunidade escolar, seja em minha trajetória em Alegrete (RS) e em Manoel Viana (RS), cidades onde atuei como estagiário. Como já mencionado na questão anterior, pode ser que por não ser um professor regente, essa forma acolhedora tenha sido mais tranquila, mas isso seria uma percepção pessoal mesmo. Penso que nesse período, algumas famílias e educadores em geral, gostavam de ter profissionais homens auxiliando a uma professora e demonstrando uma composição de professores diversificada em uma sala de aula.

Quando tive minha experiência como professor regente, também tive uma boa acolhida por parte da comunidade escolar e isso fez total diferença para que continuasse a querer estar ali naquela turma, com aquelas crianças, prezando por uma melhor formação profissional. Mas isso também deu-se por conta da escola onde atuava naquele período, o modo como a gestão

conduzia essa ligação entre escola e a comunidade escolar de forma afirmativa, tendo os docentes como agentes atuantes fundamentais para o funcionamento da mesma e elo de suma importância neste meio. Mais uma vez, a forma como a equipe gestora atua nestas mediações e comunicação é primordial para que a comunidade escolar possa conhecer o profissional e que pré-julgamentos e interpretações não sejam criados e disseminados. No decorrer de minha trajetória pude entender isso, pois cada nova entrada em uma escola, é um novo recomeço, e as experiências não foram como essa, mas focando nestas primeiras experiências, essas foram as percepções entendidas quanto a isso.

Com relação ao relato do *Professor 2*, o mesmo demonstra uma pujante e promissora trajetória dentro dos espaços escolares e isso é muito interessante de observar, pois mesmo com todas as desconfianças e dúvidas voltando ao docente masculino nos espaços infantis, suas experiências foram a base para constituir uma qualificação sólida. Desde sua passagem por uma escola particular, sendo regente de turma, já é uma grande conquista, pois estabelece um vínculo de confiança para com esse educador, ultrapassando barreiras e limitações sociais, culturais e, acima de tudo, morais que são estabelecidas pela comunidade como um todo. É muito válido também observar que logo sua passagem volta-se à mesma escola onde teve início sua trajetória formativa como pedagogo, não sendo apenas o primeiro estagiário homem, como também o primeiro professor homem desta unidade de educação infantil. Aqui muitos atravessamentos ocorrem com minha trajetória formativa e profissional igualmente, onde também tive a oportunidade de ser o primeiro estagiário homem da escola de Educação Infantil em minha cidade e que depois, vieram mais e mais homens auxiliar as professoras ao longo do tempo, até a atualidade. Outro ponto, mas já se encaminhando pelo lado oposto, é que não obtive o mesmo sucesso ao iniciar minha vida profissional em uma escola particular, pois seriam as primeiras opções que os docentes recorrem para iniciar sua vida docente profissional. Mesmo tendo o diploma, cursos, formações e demais meios que puderam me qualificar ainda mais na carreira como pedagogo, nunca fui sequer chamado para uma entrevista nestas instituições, onde em grande parte – senão as maiores instituições – são redes religiosas, especialmente as cristãs.

Em relação ao restante do seu relato, o *Professor 2* conseguiu se tornar servidor público em uma cidade pequena do estado do Rio Grande do Sul, e como docente na Educação Infantil. Mais uma vez é muito interessante observar sua ascendência dentro destes espaços educativos, mesmo que em uma cidade pequena e, creio, que não o conhecia. Não somente professor, mas o *Professor 2* também atuou como supervisor escolar, mais um cargo que requer muita confiança e também é mais um desafio, pois estará tratando diretamente com a equipe diretiva

e os seus colegas docentes. Importante frisar que essas experiências também não se limitaram à Educação Infantil, como também a uma instituição de Ensino Fundamental a sua experiência de supervisor. Esse alcance todo se deve a sua capacidade, competência, dedicação e confiança que cada equipe teve com o professor, não estabelecendo barreiras que pudessem fazer que todo seu profissionalismo fosse experienciado e mostrado. Foi um exemplo claro que ao longo do tempo as equipes, de ambas as escolas, o que mais pesou foi sua atuação dentro dessas instituições, não o restringindo ao seu gênero masculino, mas ao seu profissionalismo.

Com esta segunda parte do relato do *Professor 2*, também me ponho a pensar sobre como nossas caminhadas também se assemelham e que ao longo dessa caminhada, ambos estiveram em escolas voltadas apenas para o público infantil, como também voltada majoritariamente aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. O município, como já mencionado anteriormente neste estudo de pesquisa, é pequeno, interiorano, com características sociais, culturais e morais bem-marcadas, assim como a grande maioria dos municípios do interior do estado gaúcho. O professor teve um ótimo recebimento e trajetória dentro desses meios educativos e que são parte deste município com tais características já relatadas. Pensando na questão que tange a minhas experiências, é notório que tivemos impressões mais divergentes, mas isso é o relato que cabe de cada um.

Creio que minha passagem pelo município, desde o início foi visto com mais cautela, receios e dúvidas, o que pode ser algo totalmente normal, pois diferentemente de minha trajetória em Manoel Viana (RS), ali ninguém me conhecia, quase ninguém já tinha conversado ou acompanhado minha vida, frisando isso mais na questão da personalidade que a comunidade gostaria de ter estabelecido. Mas mesmo com tudo isso, penso que o gênero masculino não seja apenas a demanda determinante, mas sim unir a isso a questão da sexualidade estar envolvida. A ideia da sociedade local seria essa: aceitar um professor homem na educação infantil seria sim possível, mas um professor homem gay? Isso já seria uma forma de conduzir ao entendimento de que a sociedade do município não estaria tão aberta às diferenças e a pluralidade do cunho sexual e cultural. Posto isto, conforme Xavier e Seffner (2022, p. 240-241):

Podemos pensar que o fato de o professor ser assumidamente gay e, então, despreocupar os pais, [...] pode ter uma relação com a compreensão que ainda compõe a visão, em alguns contextos sociais, sobre homens gays, de que são homens que querem ser mulheres.

Também poderia ser algo compreensivo, diante do ambiente ao qual os habitantes foram criados, frutos do meio, mas a pessoa que sente ou sofre sentimentos de segregação, indiferença, preconceito mesmo, não é obrigado também a aceitar ou achar isso comum, habitual ou algo simplesmente do “meio cultural” da cidade. Tudo isso me faz pensar que quanto mais as diferenças estão se apresentando, mais difícil fica de aceitar determinadas situações. Exemplificando seria o seguinte: toleramos um professor homem na Educação Infantil, mas um professor homossexual na educação Infantil, já seria um possível problema. Sendo assim, “embora a possibilidade da presença de um professor gay não seja vista no primeiro momento como ‘problema’, recairá sobre essa figura um conjunto de discursos de ordem normalizadora e preconceituosa. (XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 241). O sentimento que senti, com certeza difere do que o *Professor 2* sentiu, mas é assim que são constituídas as percepções pessoais de cada um, o que é relevante de cada singularidade e vivência.

Com o relato do *Professor 3*, o mesmo revela que, inicialmente, quando as famílias e a comunidade escolar não o conhecem, acaba por receber olhares, gestos e atitudes em geral de incômodo e desconfiança. Entretanto, isso não é algo que lhe tira o ânimo e o estímulo para desenvolver o seu trabalho, atualmente. Ele relata que isso serve como um fortalecimento para lutar por sua colocação, sua posição como docente e sua resistência dentro do espaço escolar, mesmo diante do desconhecimento, descrédito e suspeitas por parte da comunidade escolar como um todo. Ele, como educador, costuma utilizar essas próprias desconfianças e falta de credibilidade por parte do senso comum – especialmente às famílias das crianças –, como um propulsor para trabalhar esta temática e plataformas de socialização e aprendizagem em relação à presença de profissionais masculinos no universo das infâncias. Sendo assim, o trabalho de conscientização e integração com as famílias se inicia e mostra-se ter um resultado bastante positivo, visando não conhecer apenas o trabalho do docente, mas suas ideias, seus posicionamentos e considerações em relação a sua própria presença naquele espaço. Essa certeza de posicionamento e convicções sobre a prática docente e a respeito da quebra de estigmas em torno do gênero masculino no âmbito da Educação Infantil, promove um maior acolhimento parte dessas famílias e que se expande gradualmente ao longo do ano letivo.

Esse relato do *Professor 3*, revela muitos traços coincidentes com minha realidade como docente também, principalmente com a questão das desconfianças que se têm com minha presença e, conseqüentemente, com meu trabalho a ser desenvolvido no ano letivo. Na verdade, fico pensando se realmente o trabalho seja considerado como algo a ser conhecido pelas famílias, como sendo algo primordial em relação a mim, quando na verdade é minha presença

que é o incômodo inicial e constante. Obviamente, a questão da presença do docente masculino predispõe a muitas dúvidas e indagações ao meu respeito, ainda mais quando minha sexualidade ainda torna-se mais relevante, porém a questão de como conduzo e organizo meu trabalho soma-se a tudo isso, como em uma espécie de “combo da suspeita”. Se a questão de compreender, indagar e explicar sobre o meu trabalho, meu histórico pessoal/profissional, meu planejamento e meu currículo não me incomodam. Em consideração a isso, entende-se que:

O ‘ser homem’ é tanto uma produção da cultura como por ela mesmo temido por diversos fatores, entre eles, o temor da agressividade, da violência, da suposta ausência de jeito de lidar com crianças, da homossexualidade e como anuncia essa categoria analítica o temor em relação à pedofilia. (XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 239)

O que causa incômodo é realmente tornar-se uma “fachada” para tudo aquilo que eles – famílias, comunidade escolar, colegas e a escola – se incomodam com minha presença e resistência dentro daquele espaço.

Outro fator que nossas vivências possuem coincidentes atravessamentos é sobre o ingresso no âmbito da Educação Infantil através de processos seletivos e concursos públicos, onde nosso foco foi ter não somente estabilidade financeira – algo que esses processos oportunizam – e uma maior estabilidade em nossas ações e atuações nas dinâmicas escolares. Com certeza isso não é algo atingível a todos, dependendo do lugar onde se encontra, disponibilidade, vagas dentro desses espaços e se o poder público oportuniza tais seleções/concursos. Pensando e refletindo desta forma, isso acaba sendo uma atitude recorrente para com docentes masculinos da área da Educação Infantil que querem ingressar neste âmbito educacional. Medo? Receio? Julgamentos? Essas são exemplares de palavras chaves que surgem nesta condição de querer exercer algo que lhe faz bem, lhe traz sentido e que também agrega uma maior potencialidade em ser visto, respeitado e resistente dentro de um lugar que direta ou indiretamente pode ser acolhedor e hostil ao mesmo tempo.

Todas as vivências aqui trazidas, com este questionamento aos professores, permitem entender que cada trajetória tem suas singularidades, pontos a serem observados e compreendidos em torno do quanto a sociedade enxerga os docentes masculinos. Cada um trouxe o que passou e o que buscou diante desses espaços, o que fez com que cada lidasse de uma forma para se integrar e trabalhar nestas comunidades escolares. A realidade pode ter sido mais favorável e compreensível para uns e para outros mais difíceis, instigantes, decisivas e reflexivas, porém todas são somativas em cada processo de formação como ser humano e profissional docente. Que todas reunidas, sejam formas de promover sempre a continuação e

luta pelo espaço do docente masculino dentro das infâncias, como um espaço a mais para desenvolvermos de forma livre nosso trabalho, sem estigmas, estereótipos e segregações já tão recorrentes no passado.

Uma masculinidade afeminada ainda é considerada uma exata exclusão do meio masculino, uma vergonha ser equiparado ao feminino para muitos homens, pois isso seria ‘menos homem’. Na verdade, assumir uma personalidade afeminada dentro do meio masculino é se afirmar, sem medo de julgamentos, enfrentar as normas que ditam o qual gênero cada sujeito deve escolher e o qual sexualidade decidir e ser aceito por essa. Em face do exposto, enuncia-se que:

Mas, para além da rígida dualidade de sexo e gênero, existe efetivamente grande diversidade de identidades e experiências. Talvez o sexo e o gênero binários funcionem bem para a maioria das pessoas, mas quem somos nós para impô-los às pessoas para as quais eles não funcionam? (KIMMEL, 2022, p. 143)

Embora, no meio social seja esta a visão, no que tange à docência, ser afeminado não é tão mal visto, sendo um tanto aceitável. Mas isso não oferece um espaço de livre exposição de ser quem é ou de aceitação plena. Os julgamentos estão presentes e as regras de condutas também, ou seja, não deixa de externar toda a toxicidade que o gênero-norma exala e impera dentro da sociedade.

Ademais, reitera-se que a masculinidade afeminada está numa encruzilhada: ela é “autorizada” desde que faça rir ou gere entretenimento (caricato!), ela é “obediente” desde que não seja “tão afeminada” (discreto!), ela é “desobediente” quando irrompe o gênero-norma e coloca em xeque a performance esperada à um homem, à um professor de infâncias. Aqui temos um contraponto interessante, uma vez que o feminino é sempre reforçado como o oposto do masculino e como uma fraqueza, fragilidade. O que se quer é sublinhar uma masculinidade com “s”, que uma masculinidade afeminada não é um descuido, um deslize, uma falha de rota, mas uma outra performance de masculino, uma outra masculinidade em operação, talvez desobediente aos gêneros-norma instituídos.

#### 4.3 MASCULINIDADE DESOBEDIENTE

Quando se pensa em uma masculinidade desobediente é possível ter uma visualização de algo transgressor, algo fora do comum, que foge à regra, seja transviado e que não seja limitado por normas. E é exatamente neste sentido que esta abordagem tem como interesse, o de analisar essa masculinidade transgressora que enfrenta sempre o gênero-norma e está em busca de reconhecimento e respeito em todos os seus espaços. E esses espaços são cada vez maiores e diversos, entre os quais está o espaço escolar. Como visto em outros tópicos, a masculinidade apesar de sempre ser pensada no ‘ser homem’, ela pode se subdividir, criar outras ramificações, agregar a diversidade e não ser algo homogêneo. Muito se fala o que pode e o que não pode ser característico do indivíduo masculino, ditado por pessoas que, em seus próprios sentidos, criam e recriam as características físicas e comportamentais quanto ao masculino, seja por fórmulas repassadas por crenças culturais ou por reproduções automáticas que se perpetuaram sobre definições do ‘ser homem’. Mas através da análise desse estudo, é possível ver que embora existam as masculinidades autorizadas, também há as masculinidades, que também são transgressoras, por já entrarem em embate com algo que é totalmente o oposto do que se considera masculino, que é o feminino. Um ‘ser homem’ afeminado, já provoca uma grande afronta ao que se entende pela normatividade do gênero masculino. E se pensarmos em torno de uma masculinidade desobediente, o que agregaria esse contexto? Que indivíduos estariam abrangidos como masculinos desobedientes?

Ser desobediente significa ser rebelde, irregular, infrator, transgressor a algo, a uma regra, a uma norma. Um sujeito masculino desobediente foge à regra. Foge de alguma norma imposta ou que é relativamente ainda aceita. A masculinidade autorizada, como propriamente já diz, autoriza sujeitos e espaços, reforçando suas posições de privilégios. A masculinidade afeminada, vem cada vez mais ganhando espaço, sendo vista, não é algo de todo aceito, mas se faz presente e faz parte de vivências, assim como pode ser aceita e autorizada em muitos espaços. A masculinidade desobediente reúne características que provocam um maior incômodo, está em espaços não masculinos, consegue mesclar particularidades do dito masculino e feminino, ou melhor, não se define nem por um e nem outro gênero. Um exemplo claro do que é um sujeito masculino desobediente é o indivíduo *queer*. Quando pensamos em docência e espaços escolares ligados à infância, também podemos ver que o professor homem também é exemplo clássico de masculinidade desobediente, pois burla a norma de somente

mulheres estarem presentes neste âmbito. Sobre a questão de gênero e espaços sociais, reitera-se que:

As instituições sociais de nosso mundo – local de trabalho, família, escola, política também são instituições de gêneros específicos, lugares onde definições dominantes são reforçadas e reproduzidas, e os "divergentes", disciplinados. Nós nos tornamos pessoas com gêneros em uma sociedade de gêneros. (KIMMEL, 2022, p. 25)

Outro ponto a ser considerado é a questão das performances de gênero impostas, especialmente em instituições escolares. Os docentes masculinos na Educação Infantil estão agregados como desobedientes, porque performam masculinidades fluidas e diversas, criando outras possibilidades de ser homem-masculino, como gay/veado ou como um homem heterocis mas que também pode ser afetuoso, carinhoso e afeminado. Sobre isso, afirma-se que:

Nós aprendemos a performance de gênero na primeira infância e ela permanece conosco praticamente durante toda nossa vida. Quando nossas identidades de gênero se mostram ameaçadas, geralmente recuamos para exibir uma masculinidade ou feminilidade exageradas. E quando nosso senso sobre a identidade de gênero dos outros é perturbada ou deslocada, ficamos ansiosos, até mesmo violentos. (KIMMEL, 2022, p. 143)

Com relação a afetividade que professores homens podem transmitir aos estudantes, as crianças, é outra parte delicada que burla as normativas de masculinidades, mas que tem grande influência para com os comportamentos destes dentro das escolas. O motivo é que “os professores homens são vigiados, havendo, nesse movimento, também uma autovigilância” (XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 243). Um homem demonstrar sua afetividade já é visto como algo não naturalizado do ‘ser homem’, pois isso pode os tornar a tomar atitudes femininas, afeminadas. Com relação aos docentes isso também ocorre, mas ainda acrescenta-se o fato de isso ser motivador de que uma excessiva afetuosidade, carinho e aproximação, é algo ligado a abuso, assédio e/ou a pedofilia. O que se pede dentro do espaço das infâncias nas escolas é acolher, demonstrar afeto, tornar a sala de aula uma extensão da casa de cada criança que ali estará iniciando sua iniciação no ensino. Mas esse ato de acolher se restringe às professoras, mulheres, femininas, que são como se fossem “mães”. Os professores homens, em seu cerne trabalhista, acabam por ser um corpo contido, restringido, apático, com o intuito de desempenhar seu papel de docente e não de uma ameaça para com seus estudantes. Neste sentido:

Uma atitude aparentemente comum de demonstração de afetividade, como a troca de beijos e abraços entre as crianças e das crianças com os adultos, transforma-se num tema quando há homens atuando em creches. Parece mesmo que a troca de afetos fica restrita às crianças e às mulheres. [...] Por exemplo, embora os homens geralmente acreditem na importância de demonstrar calor e empatia para com as crianças, eles

são frequentemente impedidos de ter contato físico pela desconfiança endêmica quanto aos seus motivos. (SAYÃO, 2005, p. 140-142 *apud* XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 238)

Auxiliando neste pensamento Xavier e Seffner (2022, p. 237) revela que professores homens “têm consciência de que pequenos desvios podem produzi-los como monstros morais e, por conta disso, se policiam. Os corpos vistos como ameaça, se tem contato com as crianças, devem ser anulados, são transformados em corpos-contidos”. O docente masculino age dessa forma, muitas vezes, para não surtir o incômodo, a ira da sociedade conservadora, das famílias, da escola. A atuação docente acaba se tornando cerceada. A normatividade perante a masculinidade acaba imperando para com esses docentes. Então:

Seus corpos não podem deslizar do seu eixo de atuação professoral, frio, intocável, massa corpórea pensada enquanto vazia de afeto, de sentimentos puros, são reduzidos a uma espécie de receptáculo preenchido de uma sexualidade perversa, que, se não controlada e vigiada, termina por transgredir as fronteiras do morale do ético – comete o crime. (XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 237)

O professor homem que estabelece um vínculo, que acolhe a criança, que interage com elas sem receios e medos, é um indivíduo masculino desobediente. O docente que preza por uma masculinidade desobediente, se impõe, antes de tudo, como um ser humano empático, que demonstra seus afetos, seu carinho, seu respeito para com essas crianças, estão agindo sem medo de rótulos e acredita em um mundo que não se afasta por padrões de gêneros, por normas impostas, mas sim por um contato e interação entre humanos. Com certeza sempre haverá receios, medos e, infelizmente, violências, abusos e a pedofilia. Mas para com estes casos, existem rostos, existem corpos, existem padrões em comum? Respondendo tal questionamento:

Não há nas pessoas pedófilas nenhum sinal físico, nenhuma marca, por mais que a imprensa sensacionalista se empenhe em desenhar tipos padrão. A suspeita dessa monstruosidade cairá, sobretudo, sobre algumas identidades culturalmente construídas e os sujeitos serão vigiados, regulados nas suas condutas e trajetórias. Os homens serão privilegiados nessa vigilância. (XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 235)

Não, não existem padrões e esses podem estar em qualquer espaço social. O que não é haver perseguições e estigmas para com qualquer indivíduo, principalmente os professores masculinos na Educação Infantil. Seja esse docente um homem heterossexual, seja esse docente um homem homossexual, seja esse homem afeminado ou não, seja esse docente um homem *queer*, o que não pode haver é a corroboração de padrões de gênero-norma, seja nas escolas, nas infâncias, em qualquer outro espaço social. Que os docentes masculinos, nesta perspectiva, sejam sempre ‘ser homem’ desobedientes.

Validando com esta abordagem, exponho o quarto e último questionamento, que foi definido assim: *d) Como que eu analiso algumas questões de gênero e de sexualidade na escola? Percebo diferenciação no tratamento entre professoras e professores das infâncias?* Essa última questão então foi proposta aos participantes, sintetizando mais especificamente a temática central ao qual este estudo tem se voltado, ou seja, na questão de gênero e sexualidade com a docência no âmbito da Educação Infantil. Acredito muito importante esta questão, porque dá um enfoque principal a estas abordagens, sendo bastante direta neste sentido, fazendo com que o participante possa expor, de forma totalmente pessoal a sua visão quanto a essas abordagens em suas próprias realidades e experiência. Também é relevante trazer o fato de que independente das respostas, todas partem da percepção pessoal de cada um, até para entender suas interpretações e como conduziram sobre estas abordagens, seja em suas próprias vidas, no profissional e também dentro de sala de aula, junto com seus alunos.

O *Professor 1* analisa a questão de forma pautada no respeito e na igualdade, acima de tudo, contribuindo que não constata nenhuma diferenciação, desmerecimento ou segregação por parte de suas colegas de profissão. Porém, mais uma vez também deixa uma ressalva, fazendo com que não seja descartado, de qualquer modo, que haja algum preconceito não velado vindo daquelas pessoas ao qual tem convívio na docência. Isto é até então compreensível, pois diante de muitas informações, meios de comunicação e de maiores formações e exemplos que temos diariamente, a respeito da diversidade, das diferenças, da exaltação da pluralidade de pessoas, personalidade, culturas e pensamentos, é bastante difícil as pessoas exporem algo que seja de cunho segregador ou discriminatório. Quanto à questão de gênero e sexualidade, isso embora seja ainda pouco pautado, também já se tem conhecimento que qualquer opinião pode trazer muitos prós, assim como também pode acarretar em muitos contras, igualmente. Não estou querendo dizer que as colegas do *Professor 1* sejam realmente indivíduos dotados de preconceitos enrustidos ou pré concebidos através de algumas atitudes, porém é válido pensar que não será claramente que opiniões contrárias, divergentes que serão expostas de forma direta para com o colega.

Trazendo esse relato do *Professor 1*, no tocante de suas percepções sobre a referida questão, creio que nenhum ato segregador ou preconceituoso lançado ou percebido por mim foi direto, exposto, falado abertamente. Esses comentários, olhares, incômodos podem ser tão sutis, mas como também podem transparecer até pela respiração, postura, feições e gestos.

Nesse sentido, nos manuais não escritos, mas rigorosamente aprendidos e ensinados e circulantes nos corredores das escolas, na sala de direção, nas reuniões de professores, parece estar prescrito o modo de como e quando os professores homens podem, por exemplo, abraçar a criança e manter qualquer espécie de contato físico, aceitando ou não os gestos de carinho que eventualmente vêm das próprias crianças. (XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 237)

O *Professor 1*, ao mesmo exemplo do que foi referido ao *Professor 2* na questão “C” dos relatos apresentados, também não é um indivíduo masculino assumidamente homossexual, e isso traz mais uma segurança sobre possíveis confrontos entre escola, comunidade escolar e demais educadores como um todo. Em minha perspectiva, acredito que por ser um homossexual assumido e estando na posição de professor regente, já seria um afronta, um embate, um confronto para com aqueles que se sentem incomodados não só com a presença de um homem na Educação Infantil, mas um homem gay, homossexual, uma bixa afeminada. Essa afronta existiu, continuará existindo e que assim persista, independente de mim ou de outros professores que ainda ocuparão esse cargo.

Com a vivência relatada pelo *Professor 2*, ocorre aquilo que eu poderia mencionar como a ‘realidade que deveria sempre existir’, aquela realidade que agrega, que acolhe, que te faz sentir bem, parte daquele meio, essencial para a constituição daquela unidade escolar e daquela comunidade escolar como um todo. O *Professor 2*, embora não tenha tido grandes embates ou incômodos com a questão de gênero a ser trabalhado na escola e por aqueles educadores que estão atuando na escola onde ele é diretor atualmente. Isso revela uma mentalidade aberta, precisa, inclusiva e de empatia para com quem está começando na docência, especialmente profissionais homens na Educação Infantil, fazendo com que os mesmos saibam das diferenças, mas que lutem em outro sentido, no da diversidade de gêneros docentes no âmbito escolar.

O ponto crucial neste processo inclusivo é o estimular a presença desses homens dentro das salas de aula, fazendo não mais uma distinção, mas sim um pertencimento agregador. Se uma professora é considerada uma espécie de “mãe” dentro de uma sala de aula, porque um professor homem não pode ser considerado uma espécie de “pai”? Hoje se fala tanto em não responsabilizar apenas a questão da maternidade, então porque não estimular também a positividade que a questão da paternidade também traz consigo. Atestando neste sentido, Xavier e Seffner (2022) dizem que “o desejável seria que pudesse aprender na escola o cuidado masculino, ao lado do cuidado feminino. Mas tal condição se perde, e o jogo da vigilância e pânico moral se estabelece” (p. 243).

Trazer todas essas referências me fazem repensar sempre como a sociedade encara ainda o “masculino” como algo de oposição a tudo que representa o “feminino”, não estando a questão da docência masculina a parte dessa esfera de ideias, pensamentos e sentidos que se criaram sempre em torno do assunto. E aqueles indivíduos que caminham, se apresentam, estão envolvidos nos dois universos, o do masculino e o do feminino, sem se importar, sem ligar para estereótipos, pensamentos e costumes que estão presentes a tanto tempo dentro dos meios sociais? Esses indivíduos estão errados, são deslocados dentro de um espaço sem qualquer indício de maleabilidade para desconstruir essa dualidade de oposições de gênero? Reflexões deste modo que pairam em meus pensamentos e me faço recorrentemente essas indagações. Pensando dessa forma, Silva (2017, p. 953-954), revela que:

Cada vez mais as crianças tem contato com gays lésbicas, bissexuais, dentro da família, na vizinhança, e até mesmo dentro da própria escola, e como vivemos numa sociedade de informações, eles acabam de alguma forma encontrando explicações errôneas, e preconceituosas a respeito da orientação sexual desses indivíduos (SILVA, 2017, p. 953-954)

A grande satisfação de entender toda essa contextualização que o *Professor 2* compartilha, através de seu relato, é que atualmente, na condição de gestor de uma instituição de ensino pública, ele pode proporcionar uma nova perspectiva para educadores/docentes masculinos. Todas as experiências anteriores, independente de serem positivas ou negativas, instigantes ou não, fizeram com que o *Professor 2* encontrar um caminho de apoio, incentivo e acolhimento para com todos aqueles profissionais masculino pudessem se sentir parte da escola, da creche, da escolinha, da sala de aula, do ambiente escolar como um todo. Com certeza toda sua trajetória fez total diferença para a constituição desse olhar mais atencioso e aceitação com meninos, adolescentes homens e homens adultos que gostam e se espelham na carreira docente. Com as infâncias na educação? Melhor ainda, pois assim eles têm a motivação necessária para decidir e poder experienciar sobre qual área atuar, não ficando limitados ao que convém socialmente e sim pelo que eles mais gostaram, se identificaram.

Todas essas percepções advindas do relato do *Professor 2*, nos faz crer em mais homens na Educação Infantil, atuando como estagiários, auxiliares, docentes e gestores, presentes e que façam a diferença no âmbito em que estão e estarão atuando. Essa é a esperança de um futuro promissor e de inclusão, mesmo que os discursos maquinários sociais e morais ainda tenham a pretensão de fazer com que todas essas conquistas do masculino dentro da docência infantil ainda sejam vistas como algo incomum e sem perspectivas positivas. Ter

exemplos de profissionais masculinos gestores na área das infâncias, com certeza é um grande passo e que abre muitos outros caminhos para novas ideias e estruturas dentro de um sistema organizacional da educação ainda arcaico e sem maiores dinâmicas com o “novo”. Mesmo que o sistema patriarcal esteja presente em muitos vieses e âmbitos sociais, dentro da escola, mais especificamente na Educação Infantil, isso não ocorre e nem é difundido, por isso que o exemplo de vida pessoal e profissional do *Professor 2* torna-se algo a ser espelhado, conhecido e difundido. Que os caminhos do *Professor 2* seja ainda mais próspero e repleto de conquistas para ele e todas as representações docentes dentro do âmbito da Educação Infantil.

Através do relato do *Professor 3*, ele revela que por parte do corpo docente, da escola onde atua desde 2020, tem tido uma grande preocupação em não somente discutir sobre as questões de gêneros, mas também uma procura do mesmo para saber mais a respeito da temática. Ele tem sido procurado neste sentido, por ser uma referência no educandário a debater sobre essas temáticas que envolvem as questões de gênero e como a escola pode trabalhar com as mesmas, tanto no currículo escolar como para com as famílias e a comunidade escolar como um todo. Isso demonstra um importante avanço, nesta perspectiva, de fazer com que entre em voga essas discussões para com o grande grupo de professores, não restringindo-se apenas aos docentes/educadores masculinos que estão nesse âmbito escolar. Outro ponto levantado em seu relato é que essas formações não ficaram apenas incumbidas de serem restritas apenas com a questão de gênero, mas também de sexualidade. Trabalhar essa temática com o corpo docente, não apenas o surpreendeu, como também o oportunizou de o próprio *Professor P3* trazer suas pesquisas e estudos nesta área para dentro da escola e assim promover maiores debates e discussões em torno de tal tópico, que vem ganhando espaço e interesse por parte das instituições escolares. É bom frisar que a escola onde o professor atua localiza-se em uma cidade de maior porte do estado de Santa Catarina, onde as discussões em torno dos assuntos que envolvem gênero e sexualidade, consideravelmente estão mais avançadas em comparação com as escolas localizadas mais no interior e que são de porte menor. Assim mesmo, é muito significativo ver o quanto a realidade do desprezo ou esnobe para tais abordagens que envolvem essas temáticas vem se transformando dentro dos âmbitos escolares, tendo uma transformação totalmente oposta, pois causa interesse e estudos para com todos os educadores presentes nestes espaços.

Outra questão que o *Professor 3* apresenta através de sua narrativa é sobre o quanto sempre foi bem acolhido, aceito e incluído dentro da instituição escolar em que atua, o que ocorre desde o ano de 2020. Ele informa que a gestão escolar, especialmente, nunca teve

qualquer diferenciação ao tratar com ele, demonstrando sempre o contrário, de o fazer pertencente a aquele espaço, aquele corpo docente e integrante das decisões que envolvem a todos, sem distinções. Também traz a questão de que ele não foi o único docente masculino integrante desta escola e que ao longo do período em que se encontra constituído nesta instituição, outros docentes masculino acabaram sendo integrados, não todos como regentes, mas também em outras funções e que envolvem variadas turmas e faixas etárias dentro da mesma. Esta reflexão relembra exatamente a questão do corpo contido do docente masculino dentro do âmbito da Educação Infantil. Conforme Xavier e Seffner (2022, p. 239) alegam que “o corpo se constitui como lugar das marcas de disciplinarização e normalização. Se o corpo como alvo principal da punição penal desapareceu nos nossos dias, o corpo será alvo das imposições e repressões de gênero”. Ainda contribuindo nesta linha de raciocínio sobre isso, “é com o corpo como um dos seus instrumentos de possível acusação, mas também de defesa, que professores homens têm que mostrar e anunciar que são “normais” e não “monstros”, que sabem governá-los e, portanto, não representam ameaças às crianças” (XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 239).

Acredito que essas descrições que o *Professor 3* expõe são muito pertinentes e motivadoras, pois mostram uma realidade ao qual sempre quero ver, o de ter oportunidades para mais docentes masculinos, dentro de um espaço que agregue, que acolha, que promova a consideração dos profissionais pelo trabalho que realiza e não o distingue pelo gênero. Não sei quando essa realidade pode se transformar consideravelmente, mas o que ele mostra em suas narrativas neste processo de maior inclusão de professores masculinos dentro das infâncias é uma realidade animadora, incentivadora e geradora de esperança nesta perspectiva.

Concluindo a narrativa do *Professor 3*, o mesmo fala que além de ele não ter passado por qualquer situação que lhe gerasse desconfiança por parte da gestão e da equipe escolar como um todo, sua integração ocorreu de forma muito natural e saudável. Ele relata que atua na escola desde o ano de 2020, e durante todo esse período em que se encontra exercendo a docência neste espaço, nunca teve embates, indisposições ou tratamento inadequado e/ou ofensivo por parte das famílias das crianças. Seu relato revela que apesar do ‘estranhamento’ e desconfianças iniciais, nunca teve episódios e momentos em que tivessem que enfrentar e se defender das famílias e da comunidade escolar. Ele expõe que, juntamente com a gestão escolar, quando conseguia perceber qualquer situação que envolvesse maiores desconhecimentos e desconfianças por parte das famílias e da comunidade escolar, logo tratavam de trabalhar com essa questão. As medidas em que eles buscavam era através da conscientização sobre a

importância do acolhimento dos docentes, independente do gênero e do quanto esses poderiam contribuir para com a escola e com as vivências com as crianças. Além disso, mostravam o quanto a questão desse segregamento de professores homens, das professoras mulheres não era algo saudável e sim excludente, que docentes masculinos poderiam sim atuar dentro dos espaços escolares e com a área das infâncias. Contribuindo, também são trabalhados o quanto a presença do profissional seria bastante representativa para a construção individual das crianças, assim como para com o desenvolvimento integral das mesmas como cidadãos dentro dos meios sociais.

Vejo a partir do relato do *Professor 3*, que sua atuação na instituição escolar onde se encontra foi super benéfica para ele assegurar sua confiança e sua inclusão dentro deste espaço relacionado às infâncias. Isso foi extremamente importante para ele se sentir associado, fazendo parte dessa docência e assim pudesse crescer, desenvolver suas habilidades e se impor como professor masculino e se tornar resistente nesse meio. O respeito ao qual garantiu, por parte da gestão primeiramente e, posteriormente, pelas famílias e a comunidade escolar também são exemplares do quanto a união segmento pertencente à escola foi decisivo para tornar essa vivência positiva em realidade. Justamente meu caso também se reflete na forma de resistir, insistir, adaptar-se, mas acima de tudo, impor respeito, seja por uma ocasião ou a longo prazo. Diante disso, fico pensando o quanto isso é importante, determinante para nossa atuação docente ser reconhecida, vista e respeitada dentro da área da Educação Infantil. Isso, quando percebido, observado e analisado, nos proporciona uma sensação de orgulho e determinação constante, embora seja algo que possa ser sempre lembrado seja anualmente, mensalmente ou quando surge uma oportunidade de retomar tudo de novo e ter de se impor novamente, isso também se torna desgastante. Esse desgaste se dá mentalmente, fisicamente, moralmente e socialmente, estabelecendo formas de expor estes tipos de cansaços de alguma forma. Em meu caso, pensava muito sobre onde estou dentro da docência, qual caminho tomar e surgia a dúvida se algum dia estarei sempre forte, rígido, fortalecido contra essas ideias de exclusão de docentes masculinos na Educação Infantil ou se algum dia sucumbiria a tudo que já havia lutado, a tudo que já tinha conquistado ou estava conquistando. Pensamentos, ideias e questionamentos do tipo não sei se fizeram parte também das experiências do *Professor 3*, mas das minhas sempre foram constantes, tornando-se evidentes e recorrentes através de minhas últimas vivências na área das infâncias. Contudo, também analiso que oportunidades e conquistas como o *Professor 3* encontrou em suas experiências foram muito benéficas para com sua consolidação de atuação como docente, assim como foi comigo. Entretanto, minhas experiências tiveram mais percalços

e desafios, justamente por adentrar e experienciar diferentes instituições escolares, pensando no mesmo período em que ele menciona em seus relatos. Essa é a magia e o interessante da exposição do relato de cada um, pois por mais que tenhamos trajetórias semelhantes, nenhuma é igual, mesmo que o contexto desafiante seja o mesmo, independente do período de tempo e a localização geográfica. Que mais instituições escolares possam receber e acreditar no seu pessoal e docentes, assim como na instituição onde o *Professor 3* atua e se sente bem em estar integrando este espaço.

Penso que todas as colocações que os participantes compartilharam foram muito oportunos e diretos sobre como atualmente entendem os seus universos de atuação e ver como se organizam diante de seus contextos, recebendo ou não visões/opiniões distorcidas de seus trabalhos. Seja por questões de gêneros, moralidades, medos ou receios pertinentes ao senso comum, tudo revela o quanto precisamos avançar acerca de entender que o professor homem pode sim fazer parte de redes de ensino relacionadas com as infâncias. Os próprios professores que enviaram suas cartas relatando suas vivências demonstram, de certa forma, o quanto desafiante foram suas trajetórias na docência, alguns com mais percalços e obstáculos, outros mais integrados ao sistema. Embora não sejam trajetórias lineares e com equidades, todas revelam a motivação e incentivos próprios de atuarem na área das infâncias, enfrentando uma sociedade moralista e repleta de tabus com homens adultos em trabalhar com crianças pequenas. Independentemente de serem homens heteros, todos passaram por alguma desconfiança em suas realidades, seja de forma branda, moderada ou intensa, fazendo com que muitas reflexões a partir disso pudessem surgir e que ressignificassem sempre suas ações e movimentos dentro do âmbito da Educação Infantil. Se eles, seguindo todos os padrões de que esperam de um homem adulto masculinos e heterossexuais passaram por obstáculos, que pensar o que ocorre quando o professor de infâncias é um homem homossexual afeminado? Pensando em uma resposta para este questionamento, creio que sendo um homem heterossexual cisgênero, com certeza não teria tantas desconfianças a respeito de sua presença, conduta, moral e atuação na área da docência. Mas isso é um fator a mais e ainda tão agravante, embora somente a presença do masculino na área da infância de uma escola, já seja vista como incômoda e desconfortável ainda por boa parte da sociedade. Mesmo que isso se torne algo muito intrínseco dentro da sociedade, a presença de docentes masculinos é uma realidade no espaço das infâncias e isso deve ser encarado como cada vez mais constante e uma resistência a todos os prognósticos segregacionistas, negacionistas e desencorajadores daqueles que dizem que lugar de homem não é na docência infantil.

Quando estabelecemos a relação entre Educação, infâncias e perspectiva *queer*, estamos articulando não apenas a temática de informar e estabelecer que há diferenças e singularidades quanto a gêneros, mas também de refletir ações efetivas de reconhecimento de sujeitos. Nesse ínterim, pode-se pensar a partir do termo-noção *infâncias queer*.

[...] entendemos infâncias queer como todas aquelas que escapam às normas de gênero e sexualidade, produzindo fissuras nos regimes de poder que naturalizam o lugar do masculino e do feminino, desenhando linhas de fuga nos extratos e territorialidades que operam para capturar, normalizar, controlar e hierarquizar os corpos e os modos de vida infantis. (SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 130)

As infâncias *queer* reúnem vivências e experiências de crianças viadas, dada a trajetória e movimentos em que elas fazem, na desconstrução de normatividades de gênero e suas regulações, desafiando e enfrentando a sociedade conservadora, reacionária e moralista. Portanto,

[a]s crianças viadas e suas infâncias queer, dissidentes das normas regulatórias de gênero e sexualidade, atestam, desde suas existências, que “uma movimentação de placas tectônicas”: nos últimos anos, colocou em xeque, de modo irreversível, “hierarquias tradicionais de raça, gênero, família, espécies, saberes, modos de relação com o tempo, a memória, o corpo, a terra, o invisível, a infância e o currículo” (PELBART, 2019, p. 16 *apud* SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 138).

Essas crianças que escapam desse gênero-norma e sexualidade, na medida em que se posicionam contra essa normatividade de seus corpos e vidas, criam espaços “heterotópicos *queer*”. Essas heterotopias *queer* “são locais de empoderamento” e elas “existem em oposição aos espaços heteronormativos e são espaços onde os indivíduos procuram interromper os discursos heterossexistas” (JONES, 2009 *apud* SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 139). Heterotopias *queer* são formadas no currículo inventado, a partir das crianças que se juntam para dançar, conversar, interagir de alguma forma que estimule a partilha umas com as outras um modo de vida, fora dessas identificações em relação às normas de gênero e sexualidade que são instituídas para com seus corpos (SILVA; PARAÍSO, 2020). Mesmo que existam essa vigília de perto para com esses espaços, esses guetos da infância *queer* estão em constante observação, põe em ação para verificar e punir, se necessários, os/as responsáveis, o que isso torna-se uma “polícia de gênero” (PRECIADO, 2013 *apud* SILVA; PARAÍSO, 2020).

Embora haja uma questão de anulamento das diferenças por parte do currículo e seus poderes, assim mesmo existem e persistem resistência e criação. Apesar de todos esses percalços entre aceitar, respeitar e separar os corpos, as sexualidades, os corpos e as infâncias, esses espaços insistem em resistir, pelos entrelugares, intervalos e por brechas. É por meio desse

modo de vida infantil transgressor, transviado, *queer*, que essas crianças nos transmitem que nada se encontra garantido, concluído, fechado e determinado. Pois justamente enquanto tivermos essa disposição de ainda construir heterotopias, as possibilidades de se trabalhar e aprender mais sobre gêneros e sexualidade dentro dos currículos escolares, dentro do meio educacional e na vida como um todo, não terão maiores espaços e aprofundamentos (SILVA; PARAÍSO, 2020). Se dentro do currículo essas reproduções do senso comum se fazem presentes de variadas formas, os trabalhos e esforços para que o ‘ideal’ de masculino e feminino também se manifestam de diversas formas, desde gestos sutis a comportamentos bastante enérgicos e coléricos, voltados a criar os velhos estereótipos em torno dos gêneros. Com esta exposição, seguindo a linha de pensamento, segundo Silva e Paraíso (2020, p. 133), “o raciocínio de que é preciso treinar a masculinidade é divulgado, no currículo escolar, por um discurso de gênero que institui, naturaliza e reitera comportamentos, gestos, atitudes e expressões como características inerentes ao corpo designado como masculino”.

Seja qual for o grupo social em que um indivíduo esteja inserido “respeitar o outro, sim, constitui um dever do cidadão, seja este outro mulher, negro, pobre” (SAFFIOTI, 2015, p. 83). Se no passado, poucas informações e muitos preconceitos existiam tanto nas expressões verbais habituais, hoje precisamos e devemos pensar e analisar, sabendo que outro ser pode e vai se sentir ofendido de alguma forma. Quem nunca teve um apelido ou denominação pejorativa? Quem nunca sofreu por brincadeiras, ditas sem maldade, mas que ofendiam? Isso é o que muitos dizem, principalmente se algum indivíduo tiver passado pela adolescência nos anos de 1980 e 1990. Parece ser isso um traço de que “tudo aguentou-se”, “tudo foi vivido”, mas “nada me abala”, “nada me ofendeu”, “nada me desestabilizou”. Isso é o que alguns falam, mas não quer dizer o que todos passaram e sentem até nossa contemporaneidade. Chamar alguém de “bixa”, “boiola”, “viadinho”, “sapatona”, “caminhoneira” e outras tantas denominações pejorativas, também se torna, para alguns, um troféu do quase sempre repetitivo bordão: “Eu aguentei e você também vai aguentar”.

No currículo cartografado, as crianças nomeadas e classificadas pelas demais como sendo “bichinhas”, “sapatão”, “mulherzinhas” e “Maria-homem” fazem bando para sobreviver e resistir. Um bando, na perspectiva que assumimos aqui, é um devir coletivo, que escapa ao controle e engendra novas possibilidades de vida. (SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 138)

Essas reuniões e junções sociais de crianças com uma realidade semelhante e com trajetórias que engendram contextos aos quais se identificam, tornam-se um momento de fugir

das heteronormatividades presentes dentro do ambiente/currículo escolar e onde de alguma forma, elas podem ser elas mesmas e dividirem experiências que as aproximam. Posto isto, “crianças com histórias e trajetórias escolares diferentes, mas que se conectam a partir do momento que se reconhecem em um entrelugar de gênero, raça e sexualidade” (SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 138).

É preciso entender que hoje há uma preocupação e discussão em torno do *bullying*, mas ainda é preciso de mais conversas, reflexões e entender o porquê se sofrer uma ofensa gratuita, sem sentido. Essas agressões que desestabilizam não somente sua condição e integridade perante os outros, mas sim o seu próprio eu, sua própria condição sexual, sua vida interna e que você sabe que é o melhor a ser seguido por você mesmo. Conforme Miskolci (2015), entender essa parte de o quanto influencia alguém chegar e julgar o outro por suas escolhas, independentemente de qualquer coisa, também obtém uma resposta negativa de qualquer forma, seja da aceitação ou não no grupo, em família, na escola, trabalho.

A ideia não é apenas descobrir a forma correta de chamar alguém, mas, antes questionar esse processo de classificação que gera o xingamento: a primeira experiência com relação à sexualidade de todo mundo, seja daquele que foi rejeitado e aprendeu que não era normal, seja de quem adotou as normas e se inseriu socialmente de uma forma mais fácil, digamos assim, é a experiência da injúria. (MISKOLCI, 2015, p. 32)

A questão da sexualidade sempre se torna algo muito sensível aos nossos ouvidos, principalmente quando questionados ou expostos publicamente e isso ocorre com muita frequência, especialmente em espaços educativos. Independente da faixa etária ou a condição e posição que esteja – sendo docente ou discente – tal exposição se torna algo incômodo e não deixa despidos de nossas particularidades. Algumas pessoas sabem e compreendem sobre sua sexualidade, mas outras ainda não ou preferem manter algo ‘tímido’ ou simplesmente, ‘discretas’ nesta relação, mas quando expostos, independentemente de qualquer dessas posições anteriormente citadas, todos estamos vulneráveis, sofrendo um famoso “exposed”. Anteriormente, durante a construção desta pesquisa, já foi mencionado sobre a questão do abjeto, seu significado e como uma pessoa se sente ao ser tipificado nesta denominação por parte dos outros e isso se atrela ao que estamos discutindo nesta contextualização. Quando estamos nos sentimos como seres tipificados em abjetos, estamos entrando em um processo de nos diminuirmos e acabamos por nos sentirmos “personas non gratas” seja em qualquer âmbito social. Segundo Miskolci (2015, p. 41) “Quando alguém xingar outro de algo, por exemplo, quando chama essa pessoa de “sapatão” ou “bicha”, não está apenas dando um “nome” para esse outro, está julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo”. Este seria um dos

piores sentimentos, de ser classificado e julgado como alguém nojento, ainda mais quando se fala sobre algo que é inerente ao seu ser, a sua orientação, a sua condição de vida.

É preciso entender que ninguém é totalmente aceito ou que irá agradar a todos em todo o momento e – mesmo que também caia sempre no clichê, mas que é sempre bom ser reforçado – também é preciso reiterar que o respeito deve sempre ser reafirmado, seja em qualquer espaço social e coletivo. Utilizar da menção ao que a palavra abjeto revela, é como se não apenas o indivíduo lutasse para não se diminuir de forma pessoal, mas também contra a sociedade que já o julga, discrimina e exclui. Entendo mais ou menos essa questão de como a sociedade ao invés de incluir, exclui grupos minoritários, especialmente aqueles que não seguem certo “padrão” que o mesmo meio social determina, compreende-se que a perspectiva *queer* busca exatamente quebrar, suplantar, desconstruir essas normativas e fazer com que as pessoas se sintam parte desse contexto, sendo elas mesmas e com suas próprias singularidades compreendidas e respeitadas.

É pensando nessa quebra de normatividade que a teoria *queer* busca, a de ultrapassar e promover uma desconstrução geral dessas padronizações, ou seja, não evidenciar e dar força a ideia criada a partir da “ideologia de gênero”. Mas quem cria esses padrões? Onde se estabelece este tipo de padrão? Como também já referido anteriormente, essa questão que envolve padrões de comportamento e da sexualidade, conseqüentemente, é determinada pela heteronormatividade. A heteronormatividade nada mais é do que um regime estritamente visível, sendo mais específico, um modelo social, que regula como as pessoas devem se relacionar, conforme diz Miskolci (2015), determinado como algo aceito e dito “normais”, aquela relação homem-mulher. Esta relação se apresenta desde os primórdios como a mais aceita, entre animais, ditado pela questão de relações entre macho e fêmea. A sociedade desde o princípio das civilizações e depois com o poder e influência da Igreja, foram regulando essas relações e impondo que apenas o homem e mulher, relacionando-se entre si, podem ser aceitos, respeitados, tidos como indivíduos “normais”. Mesmo assim, a questão da heteronormatividade é muito implícita até a nossa contemporaneidade, pois a “[...] a sociedade ainda exige o cumprimento das expectativas com relação ao gênero e a um estilo de vida que mantêm a heterossexualidade como um modelo inquestionável para todos/as” (MISKOLCI, 2015, p. 43). Contribuindo ainda mais com este pensamento, Miskolci (2015) acaba por agregar o real sentido da perspectiva *queer* no contexto educacional, assim como para outros âmbitos sociais, para que esse tipo de comportamento padronizado e perpetuado a muito tempo, seja superado e transformado.

Em uma perspectiva *queer*, a educação pode evitar, ou pelo menos contribuir, para que todos, quaisquer que sejam as suas decisões sobre as suas relações amorosas e sexuais, não adotem irrefletidamente preconceitos por meio da adesão a modelos comportamentais. (MISKOLCI, 2015, p. 44)

Continuando com tais contribuições sobre este mesmo pensamento, complementa que “[...] a heteronormatividade é o grande alvo *queer*, pois ela não é apenas restrita aos heterossexuais. A heteronormatividade é um problema inclusive entre homossexuais” (MISKOLCI, 2015, p. 44). Mas, por que os homossexuais também auxiliam a perpetuar a heterocisnormatividade? Diante disso, Miskolci (2015) revela que para também serem aceitos, muitos gays, lésbicas, transexuais, etc., visam se ‘padronizar’ conforme a sociedade di ta, para serem mais bem aceitos. Digamos que um casal homossexual, por exemplo, seja composto por homens com feições másculas, viris, sem dar muita ‘pinta’ de que são homossexuais, esses serão mais bem aceitos que um casal formado por dois homens afeminados, extravagantes – “bem bichas!”. Estes últimos, ao performar uma feminilidade, tendem a serem colocados à margem, como corpos abjetos. No âmbito escolar acaba-se por seguir a linha de produção de conhecimento e de comportamento baseada no ideal heterossexista (MISKOLCI, 2015).

Uma outra face da perspectiva *queer* é a abrangência para com os/as sujeitos transgêneros, os/as quais não se reconhecem no espectro binário masculino/feminino, podendo se reconhecer cmo não-binaries (NB) e/ou gênero *queer* (GQ).

Pessoas sob a categorização transgênero são incrivelmente diversas. Termos como não binário (NB) e gênero *queer* (GQ) intentam abranger indivíduos que sentem as categorias “homem e “mulher” – e/ou "masculino" e "feminino – como insuficientes para descrever o modo como eles vivenciam seu gênero e/ou o modo como eles o apresentam externamente. (KIMMEL, 2022, p. 143)

Tais sujeitos compartilham uma compreensão de que os sistemas binários, tanto quanto a respeito da sexualidade e de gênero apenas limitam, restringem, geral maiores problemáticas que provocam um maior desalinhamento do que a normatividade exige do que realmente a pessoa se identifica (KIMMEL, 2022). Além disso, indivíduos NB e GQ – discordantes de gênero – almejam espaços que os acolham e respeitem, algo que a escola (sendo um desses espaços) poderia disponibilizar. Um currículo baseado na perspectiva *queer* e/ou que tenha um olhar mais atencioso e especial para com essa realidade, seria importante para que os mesmos se sintam parte e não há margem dentro desses espaços educativos.

Outra questão que a perspectiva *queer* busca problematizar é a abordagem acerca da sexualidade, gênero e orientações sexuais no geral, a limitar-se no que se refere apenas a saúde sexual. Uma das críticas de Miskolci (2015), é de que as falas acerca da Educação Sexual sejam

restritas apenas à área da saúde e por profissionais de saúde, isso mesmo em âmbitos escolares. Por que um/a educador/a não pode falar a respeito? Por que se falar sobre a questão da sexualidade ainda seja um ‘tabu’ existente e persistente até mesmo entre profissionais docentes?

Cabe à educadora ou ao educador buscar um equilíbrio entre o oferecimento de informações sobre saúde, doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), contracepção e outros temas, sem impor, juntamente com elas, padrões morais e comportamentais rígidos, conservadores e antiquados. Reduzir a sexualidade, o desejo e o prazer a imperativos de saúde pública pode ser uma forma de violência com relação aos diferentes anseios individuais. (MISKOLCI, 2015, p. 46)

É importante frisar que abordar questões de gênero e de sexualidade no contexto escolar é um terreno complexo e desafiador, de algum modo não há um único modo e/ou perspectiva. A perspectiva *queer* contribui para isso, fazendo com que essas abordagens ocorram de maneira responsável, que abranja públicos de diversas faixas etárias e que estejam presentes na escola, desde tenra idade.

Como é visto, até abordagens com a finalidade de informar, acabam por seguir normas ditadas por uma sociedade ainda machista e heterossexista, onde até mesmo falar sobre uma temática muito relevante nos dias atuais, como a da orientação sexual, também sofre grande influência do conservadorismo. Justamente, a perspectiva *queer* vem em contra destas normativas e vem pra desconstruir, até mesmo em simples falas informativas, do quanto se perde em que espaço para discussões maiores e por diversos profissionais de diferentes áreas, possam desconstruir tabus e levar fontes informativas relevantes, especialmente para dentro das escolas.

A desconstrução dessas normas, assim como das presentes convenções culturais, que acabam embutidas em nossa realidade e vivências, é o real sentido que a teoria *queer* busca, para fomentar um caminho para a transformação cultural (MISKOLCI, 2015). No sistema educacional, abrangendo todos que deles participam, trazer as ditas “novidades” em que a teoria *queer* busca, torna-se algo temeroso, pois apesar de falido, este sistema arcaico, fundamentado no que havia e há de mais conservador e moralista, jamais pensa em que se torne parte da atual conjuntura e realidade que está se tornando o meio social. “Na esfera das práticas sociais, em particular na educação, uma perspectiva subalterna exige essa atenção ao que os processos educacionais antigos mais temiam: a diferença, o inesperado, o criativo, o novo, o que realmente pode mudar a ordem do poder” (MISKOLCI, 2015, p. 51). Sendo assim, o ideal do que se espera de um professor, de uma imagem, de uma idealização do que é esse perfil docente, especialmente nas infâncias, cai por terra diante da perspectiva *queer*, onde a diferença é levada em conta, justamente para quebrar estes paradigmas e padronizações, justamente o que este

trabalha busca ter enfoque e discutir sobre. O professor da Educação Infantil precisa ter um padrão? Se a sociedade, embora carente de maiores vivências, compreenderá essa quebra de padrão? Como fazer a sociedade enxergar, discutir e compreender sobre isso? Tais enfoques, são exatamente o que os estudos *queer* nos traz em voga, enaltecendo a diferença, a despadronização e a buscar novos caminhos que possam incluir e compreender os sujeitos e suas contextualização, especialmente no que se refere a sua sexualidade, gênero e identidade sexual.

Um ponto, bastante interessante e citado anteriormente, menciona sobre a teoria *queer* dar enfoque a uma palavra em específico: diferença. É bastante curioso essa discussão que Miskolci (2015) acaba trazendo, onde faz essa distinção das terminologias diversidade e diferença. Quando se fala em identidade sexual e sobre os grupos sociais, em específico o grupo dos LGBTQIAPN+, a palavra diversidade sempre esteve atrelada a esta sigla, a este público. A palavra diversidade sempre foi um expoente ao que se refere ao grupo LGBTQIAPN +, trazendo muitas questões, debates, inclusões nos meios discursivos, mas conforme Miskolci (2015), seu significado perante os estudos *queer* acabam por tornar caminhos distintos do que essa perspectiva busca.

Enquanto a perspectiva da diversidade tenta inserir diferentes na sociedade evitando contatos em nome de uma questionável harmonia, a perspectiva das diferenças nos convida sempre ao contato, ao diálogo, às divergências, mas também à negociação de consensos e à transformação da vida coletiva como um todo. (MISKOLCI, 2015, p. 51)

A nomenclatura diversidade traz consigo a integração de forma harmônica nos espaços, vivências e isso foi o seu intuito, o que não merece ser depreciado ou menosprezado, porém os estudos *queer* vão de encontro com o oposto, com o outro lado, o de expor, desacomodar, deixar desconfortável para assim ir se inserindo nos contextos. Justamente por essa dificuldade na compreensão ou mesmo no diálogo, foi o fator fundamental para que os estudos *queer* visam trazer a questão do incômodo. Esse incômodo transparece com a convivência com o gay afeminado, com a sapatona “machorra”, com a travesti espalhafatosa, com a transexual com suas descobertas e com outros tantos variados estilos, comportamentos, orientações e condições que a sexualidade permite e cada vez mais está se permitindo vivenciar, experimentar, descobrir, transbordar e se aceitar, fora de qualquer padrão que possa ser estabelecido. Essa esfera que a sexualidade, do desejo, do ser que se mais presente, ainda tem muito resistência, justamente pelo que Miskolci (2015) menciona ser sobre o que denomina “currículo oculto” presente nas escolas, onde a ênfase maior sempre foi dado ao heterocentrismo, seja através de programas educacionais, seja através das questões

arquitetônicas e visuais criadas, passando pela perspectiva altamente heterossexista. Os estudos *queer* trabalham com o propósito de desvendar isso e descentralizar essa questão da heterossexualidade universal, assim como essa centralidade ocasiona, principalmente pela questão das violências, agressões morais e físicas, que se veem reveladas através do crescente casos de homofobia<sup>15</sup> que ocorrem no Brasil e, também, pelo mundo.

Se somos capazes de perceber que as pessoas cada vez menos cabem em binários como homem-mulher, masculino-feminino, hetero-homo, é porque mal começamos a compreender como as pessoas transitam entre esses pólos, ou se situam entre eles de formas complexas, criativas e inesperadas. (MISKOLCI, 2015, p. 58-59)

Antes entendermos o quanto a sociedade é heterossexista, é preciso compreender o mundo como muito além de indivíduos que se limitam nos binarismos homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade, pois os estudos *queer* nos mostra exatamente essas ideias ultrapassadas e que apoiam essas padronizações e centralizações. “A demanda queer é a do reconhecimento sem assimilação, é o desejo que resiste às imposições culturais dominantes” (MISKOLCI, 2015, p. 65). Trazer as temáticas que envolvem questões da comunidade LGBTQIAPN+ é algo que provoca muito incômodo e este, conseqüentemente, revela a homofobia velada em muitos âmbitos sociais, como Silva (2017) revela:

Falar sobre a homossexualidade, transexualidade, uniões homoafetivas, adoção homoparental entre outros assuntos referentes à diversidade sexual ainda são tabus em nossas escolas, causando as mais diversas reações desde surpresa, horror, vergonha, risos, desconfiança ou desdém. Uma coisa é certa, homofobia incomoda e produz sérias conseqüências psicossociais na vida de muitas pessoas que sofrem com o preconceito. (p. 948)

Mas porquê de tanta raiva e desconhecimento reunidas nessa terminologia, homofobia? O indivíduo que se identifique com a comunidade LGBTQIAPN+ e a comunidade *queer* que não tenha passado por alguma situação que houvesse sido importunado, ofendido, agredido ou desacreditado pelo simples fato de não se identificar com a classe heteronormativa, pode se considerar privilegiado. Essas características agressivas e ofensivas mencionadas anteriormente são próprias de um sujeito identificado como homofóbico, aquele que aplica e difunde a ideia de homofobia. Os homofóbicos estão presentes em várias instituições sociais, cada vez mais evidenciados e orgulhosos, mesmos que as conquistas sociais aplicadas a comunidade LGBTQIAPN+ e a comunidade *queer* em geral, inclusive dentro das próprias

---

<sup>15</sup> O termo homofobia está relacionado às práticas de violência e preconceito contra indivíduos homossexuais (FACCHINI, 2005).

instituições escolares. Mas o que é homofobia? Segundo Silva (2017, p. 951) “homofobia é resultado de uma produção histórica cultural onde teorias são criadas, defendidas, justificadas nas ciências e leis, e a escola inserida nessas condições históricas as reproduz e reafirma o que a sociedade exige dela”. As instituições escolares têm se tornado ambientes excludentes, opressores, hostis contra indivíduos “diferentes”, “anormais” as condutas de sexualidade e de identificação de gênero. A homofobia e o bullying neste sentido surge como ‘aliadas’ para tornar o ambiente escolar repressor e conflitivo com aqueles que são tidos como desviados da dita normalidade, sendo punidos com o abandono, o descaso e a exclusão, se não outros meios e formas agressivas e hostis de perseguição e preconceito (SILVA, 2017).

O bullying não é apenas praticado contra os considerados desviados das condutas de gênero e sexualidade, sua amplitude é muito maior e influencia todos os indivíduos que sejam fora dos padrões físicos e comportais da sociedade. O bullying associado com a homofobia, para com a questão de perseguição contra homossexuais, lésbicas, transgêneros, bissexuais e *queers*, é mais um agravante a se combater dentro dos espaços sociais como um todo, inclusive e principalmente nos espaços escolares. Diante disso, para entendermos melhor sobre a terminologia do bullying, é trazido aqui algumas considerações:

O termo *bullying* foi adotado universalmente em virtude da grande dificuldade em traduzi-lo para outras línguas [...] A palavra "bullyer" significa "valentão", o autor das agressões. A vítima, ou alvo, é a que sofre os efeitos delas. Quando isso ocorre, na maioria dos casos, os/as alunxs, vítimas do bullying ficam em silêncio, por se sentirem envergonhados ou com medo de novos ataques, por parte dos agressores. (SILVA, 2017, p. 952)

A questão dos estudos *queer* busca não apenas trazer novas experiências e incluir aqueles que de alguma forma se sentiram ou ainda se sentem excluídos de alguma forma quanto a seus gêneros e sexualidades. Nos espaços escolares, onde está em ênfase a questão de ainda persistir a questão das normativas sexistas e heterossexistas, novamente é frisado: qual modelo de masculino devemos ter nos espaços escolares? Qual o modelo de masculino impera no meio docente dentro dos espaços escolares, mais especificamente dentro das infâncias? O que os estudos *queer* podem contribuir para desconstruir essa normativa de gênero em âmbitos educacionais? Essas dúvidas pertinentes voltam a trazer em questão de que a demanda *queer* tem muito a contribuir, assim como diz Miskolci (2015), que não podemos dar ênfase à questão de vigiar, controlar e punir aqueles indivíduos que não se enquadram nas normas. É preciso que seja trabalhado a questão de ressignificar esta experiência em torno da abjeção e a partir disso abrir um leque de outras ressignificações. Estas poderiam se dar através do ressignificado do

anormal, do estranho, do dito “fora” do meio, e buscar através disso um propulsor através de uma mudança social e oportunidades futuras de um novo pensamento, ideias e vivências. Conforme Louro (2004, p. 87) “aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou de sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados “próprios” de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes”.

Essas fronteiras delimitam espaços que acabam por ser hostil e totalmente tóxicos, e as escolas podem ser claros exemplos desse dimensionamento do punitivo, do impositor, do segregador, excludente para com os considerados diferentes, os transviados, as aberrações.

Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou, na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção. Possivelmente experimentarão o desprezo ou a subordinação. Provavelmente serão rotulados (e isolados) como “minorias”. Talvez sejam suportados, desde que encontrem seus guetos e permaneçam circulando nesses espaços restritos. (LOURO, 2004, p. 87)

Indivíduos que padecem dessa perseguição de estar dentro de um gênero-norma “natural”, heteronormativo, sofrem justamente por tentarem ou serem obrigados a estarem coerentes com essa dita normativa aceita pelo meio social. “A coerência e a continuidade supostas entre sexo-gênero-sexualidade servem para sustentar a normatização da vida dos indivíduos e das sociedades” (LOURO, 2004, p. 88). A tão promovida normalidade de viver os gêneros se dá na constituição de família, criando papéis do binário marido/esposa e, conseqüentemente, na sustentação acerca da reprodução sexual, sendo assim, da heterossexualidade (LOURO, 2004). Essa cobrança em estar dentro da normalidade, da aceitação social, do natural e heterossexual, faz com que sujeitos da comunidade LGBTQIAPN+ e indivíduos *queer* estejam em constantes embates e dificuldades em várias esferas, fazendo esforços para serem reconhecidos e resistentes dentro dessas. Através disso, Louro (2004, p. 88) diz que:

Os custos cobrados desses sujeitos são altos. São-lhes impostos custos morais, políticos, materiais, sociais, econômicos, mesmo que, hoje, a desobediência a essa ordem e o desvio dela sejam mais visíveis e até mesmo mais “suportados” do que em outros momentos.

Em concordância com a masculinidade desobediente, é preciso que, o espaço do transcender e do transgressor tenha vez e seja reconhecido e reafirmado. Não é um gênero e suas normatividades que deve limitar a atuação de um profissional e nem ser limitador da

questão identitária de um indivíduo. Assim o mesmo serve para com a questão do binarismo feminino-masculino, isso seria a restrição para qualquer sujeito? Não, as imposições do gênero-norma não devem ser taxativas, especialmente para quem não se define por essa dualidade. Em conformidade com isso:

Mas, para além da rígida dualidade de sexo e gênero, existe efetivamente grande diversidade de identidades e experiências. Talvez o sexo e o gênero binários funcionem bem para a maioria das pessoas, mas quem somos nós para impô-los às pessoas para as quais eles não funcionam? (KIMMEL, 2022, p. 143)

Quando se pensa em sair fora dessas normatividades, dentro e fora dos espaços escolares, pensamos em indivíduos que não estão conformados com essas normas de gênero. E isso se inicia desde o começo de nossas vidas, estão presentes em todos os lugares, inclusive nas escolas, onde há lugar para se exporem e serem quem elas são. No caso, tenho como referência as crianças, mas as crianças viadas, que desde tenra idade já são indivíduos transgressores. Os meninos afeminados, as bichinhas, as mariquinhas, as crianças viadas, as infâncias *queer* que estão tomando espaço, ganhando atenção e reivindicando suas autonomias e reconhecimentos. Já não é possível ignorar esses sujeitos, que por menores que sejam, já demonstram que os espaços de gênero-norma já estão se tornando antiquados, arcaicos. A desobediência delas estão se tornando propulsores de novas ideias e realce de novas realidades.

A bicha está saindo do armário cada vez mais cedo. As crianças estão se empoderando e assumindo, com resistência criativa, as divas que de fato são. Destemidas e determinadas, juntam-se umas com as outras, fazem motim, organizam o bando. Utilizam, para resistir, aquilo que conhecem muito bem: a cultura digital, a formação de redes e o brincar como possibilidade de viver. (SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 137)

Essas crianças, com suas infâncias “ariscas e corajosas, em seus rastros na poeira do tempo e do espaço praticado, deixam pistas pelos caminhos por onde passam e somem, e nos ajudam entre riscos e esperanças com um outro mundo possível” (RODRIGUES, 2018, p. 8 *apud* SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 142), esse mundo pode ser mais amoroso, colorido, sensível. Ainda pensando dessa forma, “as crianças viadas de nosso tempo já não aguentam o sufoco da dominação adulta, dos armários normativos e dos currículos que trabalham para regular os seus corpos e performatividades dissidentes” (SILVA; PARAÍSO, 2020, p. 143). A exemplo dessas crianças, é possível pensar em fórmulas que priorizem a perspectiva *queer*, para assim empoderar e reafirmar as desobediências quanto a masculinidade. Uma infância *queer* possibilita criar um currículo *queer* dentro dos espaços escolares, assim como acolher

indivíduos que dela se identificam e fazem parte, entre estudantes e professores. É através da escola, que essas transgressões têm vida e luz, além de perspectivas positivas e que agregam e não excluem. Conforme isso:

Uma cultura escolar penetrada pela saudável disposição *queer*, por um grau de atrevimento salutar, seria capaz de enfrentar o debate dessas questões, contribuindo para criar novas possibilidades de viver. Poderíamos ter um homem capaz de exercer o cuidado pedagógico e carinhoso das crianças sem o temor de ser visto como menos homem ou como abusador. Poderíamos ter, na sala de aula, um docente homem homossexual a ensinar para as crianças, dentre outras coisas, que essa é a modalidade viável de viver, um alargamento das possibilidades de vida para um homem. (XAVIER; SEFFNER, 2022, p. 244-245)

O novo, as novas possibilidades, as masculinidades desobedientes, essas são os ganhos que uma cultura *queer* oportuniza. Segundo Xavier e Seffner (2022, p. 245), “aposta-se nas teorizações queer e na confiança [...] para a construção de culturas escolares abertas à experimentação e ao novo, respeitadoras das diferenças e que possibilitem inventar a vida, ao invés de apenas repetir estruturas que amesquinham as possibilidades do humano”. Diante disso, pensa-se que as masculinidades desobedientes estão aí para provar que as questões de gênero-norma não definem e sim auxiliam para que mais crianças, jovens, adultos, professores, heterossexuais, homossexuais e demais outros indivíduos possam ser quem quiserem ser e assim mostrar a grande heterogeneidade de formas de viver e ser feliz. Não há nada melhor do que viver sem rótulos, sendo quem você é e servir de força e representatividade para tantos outros indivíduos que estão se descobrindo e que vivem como ‘reféns’ de normatividades impostas pela sociedade. Dessa forma,

[...] os estudos Queer são uma maneira de quebrar paradigmas nas questões de gênero, propondo um caminho para isto, sendo através da contrassexualidade, podendo ser entendida como um conjunto de categorias de identidade dos sujeitos que não seguem o padrão heterossexual ou do binarismo homem/mulher. (OLIVEIRA; MACHADO, 2018, p. 132)

As narrações aqui abordadas, são pequenos recortes de vivências de docentes que encaram as dificuldades de ser professor e os desafios de ser professor homem no contexto da Educação Infantil. O ‘ser homem’ neste contexto caracteriza uma desobediência, estabelecendo outras regras e reclamando por outras masculinidades.

## 4.4 NARRATIVAS TRANSCRITAS

Tabela 1 – Narrativa na íntegra: pergunta A

<i>a) Como foi minha trajetória formativa?</i>
<p><b>Professor 1</b> – Minha trajetória formativa foi bem tranquila. Mas com aquela troca de comentários das colegas, é coisa rara homem na Educação Infantil.</p>
<p><b>Professor 2</b> – No meu tempo de criança, a escola fez parte do meu imaginário e das minhas brincadeiras. Minha mãe, professora, possibilitou que desde pequeno eu tivesse acesso a elementos que enriqueciam ainda mais as minhas fantasias. Eram livros, cadernos de planejamentos, folhinhas soltas e muitas outras coisas que atreladas a minha concepção de criança sobre a escola, promoviam verdadeiras cenas do cotidiano escolar. Naquele tempo, compreendia a escola como o espaço para dar aulas, e em minhas brincadeiras representava um professor muito atento às minúcias do planejamento preparado outrora. Meus alunos, muito bagunceiros, careciam do meu pulso firme para prestar a atenção nas minhas explicações. A correção de provas e testes, mesmo que imaginária, era momento de pura satisfação. Sentir a caneta deslizar no papel e formar os “certos” e “errados” era algo fascinante, principalmente no momento de contabilizá-los e formar a nota final. No meu tempo de aluno, filho de professora, os olhares estavam sempre voltados as minhas atitudes. Fiz o Ensino Fundamental na escola em que minha mãe lecionava, mas não fui aluno dela, pois ela acreditava que as relações não poderiam se misturar. E em sala de aula, sempre procurei realizar as minhas tarefas e ficar atento as explicações da professora. Com um pensamento acelerado, as vezes logo que compreendia a matéria, já pensava de que outras maneiras o conteúdo poderia ser proposto de forma que fizesse mais sentido aos meus alunos imaginários e ao cotidiano que vivenciávamos. A criatividade sempre foi algo que tive a meu favor: formar frases, criar poesias e textos era gostosura no meu tempo de criança-aluno. Em uma oportunidade, estávamos estudando o gênero textual reportagem e a professora solicitou que inventássemos uma reportagem. Assim, o fiz, e eis que nasceu “Cabaré pega fogo e mata 100 pessoas”, o qual a dona do cabaré era a minha própria professora. A reportagem foi um sucesso, pois de forma engenhosa e criativa alcançou o propósito da atividade e ainda tirou boas gargalhadas da minha professora. Na quarta série, pela primeira vez participei de uma “rebelião”. Não achávamos justo sempre a turma 42 sair mais cedo quando faltava um professor, e nós da turma 41 ficávamos tendo aula. Assim, eis que um dia faltou uma professora, bateu para o término do recreio e nós ficamos parados no pátio da escola. A professora veio e nada. Vieram a Coordenadora e a Diretora, e por mais que esbravejassem, não saímos do lugar, sempre explicando o porquê de estarmos ali, parados. Por fim, a Diretora cedeu, e fomos embora para casa. Este fato é para mim marcante, pela importância de as vezes protestarmos por algo que achamos que esteja errado, e de nos unirmos em prol de algo que achamos correto, pois lembro que o que percebia com relação aos professores, da minha época, era um marasmo, o qual até sentiam a vontade de lutar por mudanças, mas logo se calavam frente as adversidades. No meu tempo de adolescente, fiz cursinho pré-vestibular em Santa Maria, e esta experiência me rendeu outra reflexão. Como foi possível aprender em dez meses o que eu não aprendi em três anos? Qual era a diferença daqueles professores para os professores que havia tido no Ensino Médio? Mas como podem tomar e formar caminhos tão diferentes? Dúvidas, dúvidas e dúvidas, que mais motivaram a escolha pela profissão professor. Mas professor com a dinamicidade e criatividade dos professores que tive no cursinho, que até pelo olhar, nos contagiavam a querer aprender. Será que foi isso que faltou na minha experiência estudantil? Professores que me motivassem a estudar através do seu olhar vigoroso e envolvente? Não sei. Mas compreendo que as dúvidas e questionamentos que pairavam nas minhas ideias foram grandes motivadoras da escolha que fiz, bem como a oportunidade de ter acompanhado as reflexões diárias da minha mãe com as suas colegas, que mais alimentavam a minha vontade em querer saber mais sobre a profissão e ser um bom professor. No meu tempo de acadêmico do curso de Pedagogia tive a oportunidade de desfrutar de diferentes experiências, sempre no propósito de ampliar a compreensão sobre as temáticas e conhecimentos propostos nas aulas. O primeiro dia de aula já foi um susto, pois tive como primeira tarefa a escrita de uma resenha. Sim, resenha! Sem eu saber o que seria uma resenha, e tão pouco compreendido as metáforas presentes no filme “O jarro”. E o susto continuou, pois os professores destes primeiros semestres parecem partir do pressuposto que somos alunos veteranos na universidade, e que, de imediato compreendemos o que está sendo proposto. Poucas foram as referências práticas de como tais conhecimentos estavam associados à prática educativa, e embora o bloco de disciplinas se chamasse Fundamentos da Educação, só as compreendemos de fato ao final do curso, quando tudo parece fazer um pouco mais de sentido. Quando passei no vestibular para Pedagogia, a opção escolhida na época foi para a etapa das Séries Iniciais, pois não me enxergava professor de crianças pequenas. Mas, ao vivenciar diferentes experiências profissionais, desde os Anos Iniciais, Educação Profissional, Jovens Infratores, acabei por estagiar no sétimo semestre do curso, na</p>

Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, na época Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, e tive a oportunidade de ter contato com a Educação Infantil.

**Professor 3** – Falar sobre minha trajetória formativa enquanto discente em Pedagogia não pode deixar de mencionar os paradigmas dos estereótipos de gênero encontrados nesse percurso. Durante meus quatro anos de formação em Pedagogia, enfrentei diversos desafios, começando com um "choque" ao entrar em uma sala e ver apenas três homens, sendo um deles eu. Mesmo ciente de que em outras turmas os números de discentes masculinos eram ainda menores ou inexistentes, sempre me senti motivado a continuar estudando no campo da Pedagogia, pois era algo que sempre me atraiu: estar em sala de aula, nesse constante movimento de aprender e ensinar. No decorrer do curso, sempre quis estagiar na área, mas, como sabemos, os obstáculos se mostraram mais fortes. Nunca esquecerei o dia em que fui me inscrever para um estágio e a mulher logo disse, após eu mencionar a vaga e o curso: "Essa vaga é exclusiva para mulheres." Foi um duro golpe que recebi naquele dia. A partir desse momento, iniciei várias reflexões, incluindo a pesquisa sobre a presença de homens na educação, especialmente na Educação Infantil, onde desejava atuar. Durante uma das leituras que fiz, descobri que éramos apenas 3% dos profissionais atuantes nessa área, resultado das construções de estereótipos de gênero enraizados em nossa profissão, ditos que somente as mulheres poderiam exercer. Muitas pessoas ainda mantêm a visão de que apenas as mulheres têm a habilidade e o carinho materno necessários para cuidar e educar, além das visões assistencialistas que ainda persistem. Outra oportunidade que quase tive foi em uma escola particular que me chamou após eu enviar meu currículo. Ao chegar lá e fazer a entrevista, a secretária disse que eu poderia apenas ajudar a servir as refeições para as crianças, pois os pais poderiam não gostar de ver um homem em sala de aula. Foi o meu segundo choque. Naquele momento, considerei desistir de tudo! Com o passar do tempo, iniciamos o estágio obrigatório na Educação Infantil, o local onde sempre quis estar. Durante o estágio, pude interagir muito com as crianças, planejar com minhas colegas, já que o estágio em sala não era individual. No entanto, quando chegava a hora de exercer a docência, devido aos choques anteriores, eu hesitava e apenas observava, auxiliando minhas amigas e as crianças. Na minha mente, já não me sentia à vontade para ter esse contato tão próximo com as crianças. No entanto, com o tempo, durante o estágio, as professoras regentes começaram a conversar comigo e me acolher de maneira calorosa, permitindo que eu me sentisse à vontade para participar da docência. Foi então que meu desejo de atuar na Educação Infantil foi fortalecido, mesmo ciente dos desafios que poderia enfrentar dali em diante. Após o estágio obrigatório, consegui uma vaga em um turno alternativo em uma associação de moradores para auxiliar as crianças com suas tarefas. Foi uma oportunidade muito enriquecedora, pois, além de ajudar as crianças, comecei a planejar atividades e recebi muitos feedbacks positivos das responsáveis pelo local. Portanto, este é um breve relato da minha trajetória formativa em Pedagogia.

Fonte: Carta dos interlocutores da pesquisa. A utilização de “(\*)” no decorrer das narrativas como forma de não identificar sujeitos e instituições.

Tabela 2 – Narrativa na íntegra: pergunta B

<i>b) Presenciei situações de preconceito na condição de professor de infâncias?</i>
<b>Professor 1</b> – Sim! Por algumas colegas e principalmente pelos pais/famílias.
<b>Professor 2</b> – Fui muito bem recebido, tanto pelos professores e equipe diretiva, quanto pelas crianças. Não notei nenhuma diferenciação quanto a questão de gênero, e aos poucos fui construindo as minhas relações com a escola e com as crianças. Quanto às famílias, com a grande maioria não houve estranhamentos, e com aquelas que demonstravam alguma inquietação quanto aos momentos de trocas de fraldas e ou levar as crianças ao banheiro, as professoras e equipe gestora estavam sempre postas a acolher a demanda e elucidar que todos que estão na escola, independente do gênero sexual, são profissionais aptos a realizar todas as tarefas, com cuidado, respeito e atenção. Aos poucos me descobri, também, professor de crianças pequenas, e pude observar o quanto a aprendizagem e o desenvolvimento estão associados ao processo lúdico, criativo e interativo da relação entre o professor e os seus pequenos alunos. Enquanto estagiário, tive ótimos referenciais de boas professoras.

Atenciosas, carinhosas e responsáveis, tinham no olhar aquilo que me instigava no tempo do cursinho: o desejo de ensinar e a motivação em estimular a aprendizagem dos seus alunos.

**Professor 3** – Como já mencionado, presenciei, sim, nos locais onde pedi oportunidades para atuar na Educação Infantil, que eram locais particulares. Hoje, após formado, não passei por preconceito, até porque faço processo seletivo e lá não é julgado por questões de gênero.

Fonte: Carta dos interlocutores da pesquisa. A utilização de “(\*)” no decorrer das narrativas como forma de não identificar sujeitos e instituições.

Tabela 3 – Narrativa na íntegra: pergunta C

<i>c) Como que a comunidade escolar (professoras/es, gestoras/es, estudantes e famílias) acolheu/acolhe minha presença na escola?</i>
<b>Professor 1</b> – Sempre me acolheram com respeito, amor e carinho. Mas o preconceito sempre teve, por mais que não seja declarado.
<b>Professor 2</b> – Neste tempo de professor, minha primeira experiência como responsável de turma foi na Educação Infantil, em uma turma de crianças com três anos de idade em outra escola. Uma oportunidade rara, pois as escolas particulares tem receio em contratar professores de educação infantil homens, por conta dos pensamentos contrários e preconceituosos de algumas famílias. Após essa primeira experiência profissional, logo tive a oportunidade de vivenciá-la dentro do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo: a docência em uma turma de crianças com quatro anos de idade. Fui o primeiro estagiário homem do Ipê Amarelo, assim como o primeiro professor. Tarefa árdua, pois desafiou-me a buscar compreender uma outra lógica de planejamento e organização de atividades pedagógicas, com base nos interesses e curiosidades das crianças. Algo muito motivador, pois me ensinou o quanto as crianças têm a nos ensinar, e o quanto é rico o universo das percepções infantis sobre a realidade e o mundo a sua volta. Após algum tempo, passei em um concurso na Prefeitura Municipal de (*), e lá fui viver outras experiências, agora como professor de educação infantil em uma turma de crianças com cinco anos de idade na EMEI (*) e, posteriormente, como Supervisor Escolar desta mesma escola. Ser supervisor escolar possibilitou-me analisar outra nuance da profissão de professor, pois antes eu pensava para vinte e cinco, e agora eu deveria estar atento a cento e noventa e duas crianças e um grupo de professores. A partir desta experiência, logo fui convidado a viver outra, agora como Supervisor Escolar de uma escola de Ensino Fundamental, e ao mesmo tempo em que sentia o frio na barriga, novos pensamentos e velhas memórias escolares voltavam à minha cabeça. Pois parecia que estava voltando para onde tudo havia começado, o meu tempo de criança. Com o tempo, passei no concurso público na Prefeitura Municipal de (*), e hoje estou Diretor de uma EMEI (*).
<b>Professor 3</b> – Minha presença na escola tem sido vista de forma positiva. Sempre fui bem recebido pela comunidade escolar em geral. Claro, às vezes percebo alguns olhares trocados ao saberem que um homem será o docente de seus filhos, mas isso nunca me intimidou; pelo contrário, me fortalece, pois vejo a importância de envolver a família e a comunidade escolar no acompanhamento do desenvolvimento da criança junto comigo. Sendo assim, nas reuniões de pais no início do ano, quando somos apresentados às famílias, abordo o tema relacionado à presença de professores do gênero masculino, pois percebo que também há um certo paradigma para elas, uma vez que a maioria das famílias tinha experiência com professoras atuantes.

Fonte: Carta dos interlocutores da pesquisa. A utilização de “(\*)” no decorrer das narrativas como forma de não identificar sujeitos e instituições.

Tabela 4 – Narrativa na íntegra: pergunta D

<i>d) Como que eu analiso algumas questões de gênero e de sexualidade na escola? Percebo diferenciação no</i>
---

<i>tratamento entre professoras e professores das infâncias?</i>
<b>Professor 1</b> – Eu analiso com respeito e igualdade. Não percebo diferenciações entre as colegas e eu. Porém, o preconceito é camuflado, pouco se fala e se nota.
<b>Professor 2</b> – “No decorrer da minha trajetória de professor da infância não tive grandes embates quanto às questões de gênero, para alguns houve um estranhamento, mas logo ele é superado, à medida que as relações com as turmas e ou os espaços escolares foram sendo construídas. Hoje, na escola que atuo, tenho estagiários homens em turmas de crianças bem pequenas, trocam fraldas, brincam e são muito participativos em toda a rotina escola, demonstrando que a atuação pedagógica e profissional está para além das questões de gênero.”
<b>Professor 3</b> – Atuo na mesma unidade educativa desde 2020, de lá para cá tenho visto professoras/es manifestar algumas dúvidas em questões sobre gênero, sexualidade, envolvidas na infância. Nesse sentido, em 2020 as docentes pediram formação sobre gênero e sexualidade na infância, a qual ministrei por ter especialização na área. Foi interessante poder auxiliar essas docentes em suas angústias e no mesmo modo fazê-las repensarem suas práticas sobre o tema. Portanto, pude observar que as questões de gênero e sexualidade estão sempre presentes nos espaços educativos, seja com as crianças ou com o corpo docente. Sobre perceber a diferenciação no tratamento entre professoras/es, posso dizer que no ambiente onde estou desde 2020 não teve por parte da gestão, até porque os professores homens que atuam lá, estão com os grupos maiores. Exceto agora em 2023 que temos um professor do gênero masculino com as crianças bem pequenas que são de 2 anos, onde de início tivemos certos olhares das famílias, mas, no decorrer do ano e dos diálogos foram tudo se tranquilizando. Sendo assim, nossa unidade educativa conta com 3 professores regentes de educação infantil. Depois temos mais 3 professores homens chamados professores de aras, por serem de música, libras e tecnologia e que todos transitam em todas as salas referências e tem contato com todas as crianças. Portanto, neste local que atuo desde 2020 não houveram tanta diferenciação entre gêneros de docentes (mesmo eu sabendo por outros colegas de outros locais os embates acontecidos por serem homens atuantes na educação infantil). Quando se percebeu que poderia haver por parte das famílias alguns estranhamentos, foram feitos diálogos acolhedores e mostrando que homens também podem atuar na educação infantil no desenvolvimento integral da criança e dada sua devida importância.

Fonte: Carta dos interlocutores da pesquisa. A utilização de “(\*)” no decorrer das narrativas como forma de não identificar sujeitos e instituições.

## CONSIDERAÇÕES EM DESOBEDIÊNCIA

Este trabalho foi constituído e organizado de forma a dar visibilidade, luz, ideias, reflexões, relatos e discussões em torno das vivências e experiências em torno daqueles que são docentes no âmbito da Educação Infantil. Como contribuição, foi muito oportuno e desafiante trazer minha realidade, minha trajetória e ‘revirar’ minhas memórias pessoais e profissionais em torno da minha formação como docente na Educação Infantil. Creio que desde o princípio quis escrever em relação ao que vivi, ouvi, falei e analisei ao longo da minha trajetória como professor no âmbito das infâncias. Minha trajetória não é a mais longa ou a mais experienciada, porém acredito que passei por ocasiões determinantes para que eu pudesse refletir o bastante para compreender que apesar de gostar de minha profissão, em muitas dessas ocasiões estive em lugares tóxicos, preconceituosos e um tanto quanto hostis. Além disso, unir não somente a minha própria realidade, como também trazer, revelar, discutir e atravessar muitas reflexões em torno de vivências de outros profissionais docentes que se encontram atuando no âmbito da Educação Infantil, foi essencial para dar vez e voz a esta dissertação que pensei e organizei a muito tempo.

Perceber o quanto o ambiente de sua profissão se torna tóxico requer muitas análises e reflexões, embora estes se mostram mais evidentes quando se encontram envolvidas questões referentes a gênero e a sexualidade no espaço das infâncias. Tal abordagem em simples planejamentos, espaços lúdicos e educativos já se tornam ‘ameaças’ quando trabalhadas esporadicamente ou pontualmente na Educação Infantil, então como será quando o próprio docente se evidencia como o exemplo dessas temáticas em sala de aula. É assim que muitas vezes me vi e me senti, como o próprio sujeito ameaçador no espaço com crianças pequenas. Isso analisando apenas o ponto da questão do gênero: o masculino na Educação Infantil. E se pensarmos quanto a sexualidade do profissional docente masculino na Educação Infantil? Com certeza, o ‘combo’ docência + gênero + sexualidade + Educação Infantil = embates, desconfianças, segregações e atos preconceituosos de várias formas e ambientes. Diante disso, o problema de pesquisa foi através do questionamento: Como corpos de professores homens/masculinos na educação infantil são agenciados e interditados, de modo a se produzir maquinarias discursivas de gênero-norma? As questões em torno do gênero-norma, para com os docentes masculinos na Educação Infantil, são percepções constantes, seja sobre o próprio indivíduo, assim como sua movimentação e atuação dentro desse espaço das infâncias.

O pensar em estar no lugar certo e na profissão certa, são bastante recorrentes e presentes. Com as contribuições dos meus colegas, durante esta pesquisa, pude perceber que não estava sozinho em muitas análises do tipo, que eles, de diferentes formas e contextos, passaram ou passam pelo mesmo. Obviamente, a questão que eles trouxeram foram referentes a questão de seus gêneros, masculinos, presentes no âmbito da Educação Infantil, porém aqui eu pude relatar, sem estigmas e receios, em referência a minha própria sexualidade, o de ser docente masculino homossexual no âmbito das infâncias. Entretanto, independente da questão de gênero ou sexualidade, todas as contribuições e relatos que os professores trouxeram, foram de grande valia e mostraram o quanto a presença do docente masculino na Educação Infantil ainda é vista com incredulidade, suspeita, insegurança e temores pelo meio social.

O discurso em torno desses estranhamentos para com o docente masculino na Educação Infantil não é algo novo, já vem de muito tempo, da construção social em que a sociedade brasileira se encontra embasada. A sociedade patriarcal, machista, heteronormativa está sempre em busca de proteger a família e os objetivos dessa, ou seja, o de também proteger as crianças. Estruturas e apoiadores desse sistema resistem, mesmo que o conhecimento, o estudo e a inclusão de temáticas que giram em torno da comunidade LGBTQIAPN+, seja através do respeito, da inclusão e da representatividade deste grande grupo que cada vez tem mais espaço e voz. Através de entender esses históricos e a questão da presença das políticas públicas e luta da comunidade LGBTQIAPN+, entendemos como a sociedade se comporta para receber a questão de gênero e da sexualidade para ser trabalhada no meio familiar e também escolar. Nesta última mencionada, se encontram as maiores resistências e discursos por parte da ala política e social conservadora, temerosos de que as crianças sejam manipuladas a favor do que se denomina pânico moral. O temor maior define-se no que será planejado em forma de currículo com as temáticas da educação sexual, feminismo e questão de gênero. Um dos maiores alcances dos estudos que este trabalho desenvolveu, foi através do questionamento sobre a referida “ideologia de gênero”, um sistema de *fake news* e agrupamento de discursos conservadores mal-intencionados e sem embasamento teórico algum, que visam distorcer e difamar as lutas e causas defendidas pelas minorias sociais, especialmente a comunidade LGBTQIAPN+. Embora sejam comprovadas tais distorções, o crédito que essas informações falsas, especialmente com o avanço tecnológico, tomaram grandes proporções e grande parte da sociedade brasileira acaba por acreditar e difundir ainda mais essas informações.

A questão da docência masculina na Educação Infantil sofre reflexos da mesma onda de conservadorismo que atinge as minorias sociais, em destaque as relacionadas ao grupo social

LGBTQIAPN+. A tão difundida “ideologia de gênero” defende que existem espaços determinantes para o feminino e o masculino estarem presentes, e ser docente na Educação Infantil é propriamente relacionado ao gênero feminino. Por tratar com crianças pequenas e essas tenham desde o nascimento uma relação mais estreita com o materno, conservadores e grande parte da sociedade acredita que o homem no âmbito da Educação Infantil não cumpriria tal função. Através de meus relatos e dos sujeitos participantes da pesquisa, foi possível termos ideia de que a docência masculina nas infâncias é algo presente e que pode sim ter sucesso. Obviamente, existem diversos fatores a favor e contra. Uma gestão escolar que confia no trabalho do docente, independentemente de seu gênero, que acredita no seu potencial e estimula a crescer e a se sentir confiante dentro de seu espaço de trabalho, com certeza poderá desenvolver melhor seu trabalho e criar laços de confiança e interação com as crianças. Mas se essa gestão escolar e/ou comunidade escolar como um todo, não confiar, promover ocasiões excludentes, discriminatórias, inseguranças e criar redes que não apoiam e/ou ainda estimulem desconfiança para com esse profissional, com certeza seu êxito ficará comprometido e não se sentirá parte deste espaço escolar.

A partir dos aprofundamentos destes estudos também foi possível entender sobre o quanto a cultura *queer*, cada vez mais embasada e pesquisada, tem um grande viés receptivo e inclusivo para com as diferenças dentro dos espaços escolares. A teoria *queer* surge para agregar todos aqueles indivíduos que não se limitam a gêneros, rótulos, estruturas sexuais concebidas pela sociedade e possuem a liberdade para transitarem em vários núcleos quanto à gêneros e identificações sexuais e como sujeitos sociais. Isto na escola é muito inclusivo, muito agregador para ser trabalhado tanto com os colegas docentes, assim como para com os adolescentes e as crianças, para que seja denotada a inclusão da diferença e das questões de gênero e da comunidade LGBTQIAPN+. Não obstante seja um tópico bastante controverso, ainda mais quando se fala sobre a Educação Infantil, trabalhar sobre as diferenças engrandece qualquer empatia e saber de todo ser humano, desde tenra idade.

Assimilar esta questão da docência masculina na Educação Infantil foi pensada e organizada de forma a trazer também diferentes experiências, de outros contextos e histórias. Cada uma revela conquistas, percalços, desafios, formações, descobertas, julgamentos, preconceitos, aceitação e resistências. Assim como trabalhar com os estudos *queer* e entender o indivíduo *queer*, essa resistência dos profissionais masculinos – independente de seus contextos sociais, de gênero, sexualidade –, demonstra uma luta árdua pela conquista de nossos espaços dentro da Educação Infantil. Todos os relatos demonstraram uma grande capacidade

resiliente para seguir em uma profissão que exige muito e é muito julgada, inclusive sendo considerado, pelo senso comum, como algo propriamente destinado ao feminino, ao materno. Estas mesmas narrativas proporcionam refletir e analisar que alguns tiveram mais desafios do que outros e que muitos contextos diferentes, também possuíam semelhantes trajetórias, questionamentos, dúvidas e adversidades. Mas unindo todas essas narrativas dos professores participantes em conjunto com minha própria narrativa, pode-se compreender que sim, a docência masculina tem potencial dentro das infâncias e deve ser exibida, explorada, divulgada e compreendida dentro da sociedade. Um professor homem pode atuar na Educação Infantil? Pode sim, como deve!

Através das percepções das masculinidades foi possível entender que elas são variadas, diversificadas. Seja uma masculinidade autorizada, uma masculinidade afeminada ou uma masculinidade desobediente, todas representam uma masculinidade, o 'ser homem'. Porém, os meios sociais assim não as reconhecem, pois é preferível continuar a propagar e acreditar que o masculino é um só, o homem que representa força, virilidade, o pai de família, o provedor de sustento a famílias e a outras tantas menções que giram em torno do masculino e perpetuados por uma sociedade conservadora. É preciso dar ênfase e vida para outros modos de masculinidades, porque esses padrões não definem e não restringem qualquer indivíduo de 'ser homem'. Mesmo masculinidades afeminadas e desobedientes, precisam ser vistas, compreendidas e respeitadas, pois servem de resistência, de renovação e do real significado de respeito. As masculinidades também possuem forte influências sobre a atuação dos professores masculinos na Educação Infantil, que por mais que seja autorizada, afeminada ou desobediente, o 'ser homem' dentro do espaço das infâncias, ainda é visto com desconfiança, medo, receios e autovigilância (dos próprios docentes). É hora de dar vez e voz para entendermos que a docência não é algo exclusivo do feminino e que o trabalho com professores homens tem muito a contribuir para com as crianças. Medos, receios, desconfianças sempre irão existir, isso é próprio do ser humano, mas não se deve criar um estigma ou perseguição somente a um único gênero, e sim participar, olhar e conhecer a respeito de todo profissional que atua na Educação Infantil, seja esse homem ou mulher. Para a docência masculina, isso depende de sua escolha, de seu bem-estar, de sua disponibilidade de estar à frente da regência de uma classe com crianças pequenas. Que os estranhamentos não os impeçam de seguir desempenhando suas funções de forma profissional, ética e de cooperação com a instituição e toda comunidade escolar.

Claramente, não apenas de positividade e de desejos bons se faz uma boa atuação na docência, mas para com a presença de homens no âmbito das infâncias é fundamental ter uma gestão escolar receptiva, participativa e que esteja ao lado desse profissional. Trabalhar esta questão da atuação do docente, apresentar o mesmo para a escola e comunidade escolar, enaltecendo seu trabalho e o auxiliando no que for necessário, com certeza torna-se um elemento fundamental para que o êxito dessa cooperação professor/escola esteja estabelecido.

Muitos foram os referenciais, estudos e orientações pesquisados e trazidos para agregar neste estudo e todos foram essenciais para a constituição do mesmo, assim como o aprendizado que se revelou através dos participantes e suas narrativas. O objetivo maior foi focar no quanto o docente masculino na Educação Infantil enfrenta dificuldades e desafios relacionados a discursos moralistas e conservadores, advindos de normativas de gênero concebidas pelo meio social e arcaico perante a todas as pesquisas e estudos recentes a respeito sobre as temáticas de gênero e sexualidade. As influências conservadoras podem e devem perdurar por muito tempo, mas é preciso que haja sempre resistências, lutas, pesquisas, estudos que refutem todas essas interpretações ultrapassadas e excludentes, dentro de uma sociedade que prega a aceitação, a inclusão e a resiliência para com todos. A luta é árdua, mas deve sempre existir e que assim como minha trajetória e a de meus colegas mostram, que sejamos resistência, mesmo que a sociedade e o conservadorismo digam o contrário. Os docentes masculinos existem e persistem nos seus objetivos de trabalhar com crianças, na esperança de um mundo melhor e que aceite todos como são, assim como o respeito esteja sempre em primeiro lugar, independente de gênero, sexualidade, raça, credo.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. 294 p.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydêe; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques. **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos Artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

ARAGÃO, Milena C.; KREUTZ, Lúcio. A Docência na Educação Infantil: Representações, Identidades e Práticas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 127-146, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/749/632>>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BENTO, Berenice. 2017. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 329 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BUENO, S.; LIMA, R. S.; & TEIXEIRA, M. A. C. (2016). Sujeito ou demandante? **Reflexões sobre o caráter da participação nos conselhos comunitários de segurança de São Paulo**. *Sociologias*, 18(42), 328-355. doi: 10.1590/15174522-018004214

BUTLER, Judith. Problemas de gênero. **Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

COSTA, Camila Carvalho da; LIMA, Martonio M. Barreto. **Impeachment de Dilma Rousseff: O golpe suave**. Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. Disponível em: <<https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/445>>. Acesso em: 24 out. 2023.

COSTA, Joacir Marques da. **Formação de Sistema Educacional: Montanha-russa discursiva, fugas de sentido**. Orientador: Sueli Menezes Pereira; Coorientador: Rosane Carneiro Sarturi, 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3512/COSTA%2c%20JOACIR%20MARQUES%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 out. 2023.

COSTA, Joacir Marques da. **A Narração de Si-Outro: Avaliação da aprendizagem e formação permanente de professoras(es) de Matemática**. Orientador: Celso Ilgo Henz, 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20497/DIS\\_PPGEDUCACAO\\_2013\\_COSTA\\_JOACIR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20497/DIS_PPGEDUCACAO_2013_COSTA_JOACIR.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 20 out. 2023.

FACCHINI, Regina. **Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FACO, Vanessa Marques G.; MELCHIORI, Lígia E.. Conceito de família: adolescentes de zonas rural e urbana. In: VALLE, T. G. M. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 120-135. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/krj5p/pdf/valle-9788598605999-07.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2023.

FOUCAULT, M. (2003). Mesa redonda de 20 de maio de 1978. **Estratégia, Poder-Saber**. (V. Ribeiro, Trad.) (pp. 335-351) Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1980)

FOUCAULT, M. (2010). Conversa com Michel Foucault. **Repensar a política**. (A. Pessoa, Trad.) (pp. 289-347) Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado 1980)

GUIA PARA EDUCADORES (AS). **Educando para a diversidade**. CEPAC. Curitiba, 2006.

HENTGES, Karine Jacques. **As relações de gênero e a docência masculina na educação infantil**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**; prefácio António Nóvoa; revisão científica e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Claudinho e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

KESSLER, C. S.; FOSSÁ, F. G. S.; COSTA, J. M. Gênero e Sexualidade: Como docentes podem combater preconceitos vividos por populações minoritárias em ambientes Educacionais? In: CORTE, M. G. D.; BOLZAN, D. P. V.; MELLO, G. B. **Contextos Emergentes - Singularidades da formação e desenvolvimento profissional na Educação Básica e Superior**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

KIMMEL, Michael. **A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas**. Trabalho traduzido por Andréa Fachel Leal. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71831998000200007>>. Acesso em: 03 nov. 2023.

KIMMEL, Michael. **A sociedade de gênero**. Tradução de Fábio Roberto Lucas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

LEITE, Vanessa Jorge. **Sexualidade adolescente como direito?** A visão de formuladores de políticas públicas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 127 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. Revista Estudos Feministas, vol.09, n.02, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v09n02/v09n02a12.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** - ensaios sobre sexualidade e teoria queer 1 - Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafraão**. Takes Cuts Close-ups. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MADALENO, Rolf. **Curso de direito de família**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Educação Sexual**: princípios para a ação. Doxa, v. 15, n.º 1, p. 75-84, 2011.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade e Educação Sexual**. UNESP, 2014. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155340/3/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d06\\_s03\\_texto02.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155340/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02.pdf)> Acesso em: 07 mar. 2023.

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. “Matando uma leoa por dia”: ideologia de gênero e de gênese na “cura” de travestis. **Revista Eletrônica Correlatio**. v. 17, n. 2 - Dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/view/9298>. Acesso em 25 out. 2022.

MIKLOS, Jorge; LORANDI, José Carlos; PEROTE, Ney Aluxan. “**Menino veste azul e menina veste rosa**”: Imaginário da Masculinidade Tóxica na Performance Discursiva da Ministra Damares nos Vídeos do YouTube. In: Encontro Virtual da ABCiber 2020, 2020, Virtual. Encontro Virtual da ABCiber, 2020. Disponível em: <<https://abciber.org.br/simposios/index.php/virtualabciber/virtual2020/paper/viewFile/669/577>>. Acesso em: 20 out. 2023.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer** : um aprendizado pelas diferenças / Richard Miskolci. – 2. ed. rev. e ampl. – Belo Horizonte : Autêntica Editora : UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2015. -- (Série Cadernos da Diversidade; 6)

MISKOLCI, Richard. **Batalhas Morais**: Política Identitária na esfera pública técnico-midiatizada. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares; SOUSA, Bruno Alves de; MONTEIRO, Caiala Mariana Quixadá; ROCHA, Rômulo do Nascimento. Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de conservadorismo político. In: SILVA, Iolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscilla (Org.). **Gênero, sexualidade e trajetórias de escolarização**. 1. ed. Salvador: Devires, 2022. p. 65-68.

NEGRI, Antonio. Para uma definição ontológica da Multidão. **Lugar Comum**, n. 19, p. 15-26, 2004.

OLIVEIRA, Ingrid. **Das 4.486 denúncias de violação infantil em 2022, 18,6% estão ligadas a abuso sexual**. CNN Brasil, 2022. Disponível em: <[www.cnnbrasil.com.br/nacional/2022-tem-4-486-denuncias-de-abuso-infantil-maioria-dos-casos-acontece-com-meninas/](http://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2022-tem-4-486-denuncias-de-abuso-infantil-maioria-dos-casos-acontece-com-meninas/)>. Acesso em: 20 abr. 2023.

OLIVEIRA, Kelly. **A verdade que não te contam sobre o abuso sexual infantil**. Veja Saúde, 2021. Disponível em: <[saude.abril.com.br/coluna/pediatria-descomplicada/a-verdade-que-nao-te-contam-sobre-o-abuso-sexual-infantil/](http://saude.abril.com.br/coluna/pediatria-descomplicada/a-verdade-que-nao-te-contam-sobre-o-abuso-sexual-infantil/)>. Acesso em: 20 abr. 2023.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de; MACHADO, Gabriella Elderetti. **O olhar do imaginário social sobre as representações de gênero permeadas pela pesquisa autobiográfica**. Conhecimento & Diversidade, Niterói, v. 10, n. 21, p. 124–136, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/229392887.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 274 p.

PEREIRA, Lucila Conceição. **Movimento Escola sem Partido**. Infoescola, [201-?]. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/escola-sem-partido/>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

PRECIADO, Beatriz. **Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”**. Tradução de Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveira. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, p. 11-20, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/yvLQcj4mxkL9kr9RMhxHdwk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 out. 2023.

PRECIADO, P. Beatriz. **Manifesto contrassexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Edições n-1, 2017.

PRECIADO, P. Beatriz. **Manifesto Contrassexual**. Políticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014. 223 p.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 237-256, maio 2014.

ROTONDANO, Érica Vidal. Sexualidade em disputa: os impactos do discurso da "ideologia de gênero" sobre a prática de uma docente de ciências numa escola municipal de Manaus. *In*: SILVA, Iolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscilla (Org.). **Gênero, sexualidade e trajetórias de escolarização**. 1. ed. Salvador: Devires, 2022. p. 197-220.

SAEZ, Javier; CARRASCOSA, Sejo. **Pelo Cu: Políticas Anais**. Tradução de Rafael Leopoldo. Belo Horizonte: Letramento, 2016. 191 p.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015. 160p.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Revista Educação e**

**Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. 15 p. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961>>. Acesso em: 13 nov. 2023

SANTOS, R. (2012). “Cidadãos de bem” com armas: Representações sexuadas de violência armada, (in)segurança e legítima defesa no Brasil. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 96, 133-164. doi: 10.4000/rccs.4851

SARAIVA, Eliane Saraiva de. **Pesquisas de gênero e sexualidade na educação infantil**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106572>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

SCALA, Jorge. **Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família**. Co-Edição: Katechesis e Artpress, São Paulo, SP, 2011.

SCHERER, Renata Porcher. **Formação de professoras, tradicionalismo e a feminização do magistério no Brasil: um estudo da obra de Aparecida Joly Gouveia**. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 41, 2018. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v15n41/2238-1279-reeduc-15-41-14.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2023

SCHUTZ, Litiéli Wollmann; MARTINEZ, Lucas da Silva; SALVA, S. **Discutindo Concepções sobre Sexualidade Infantil: Um tema delicado**. *Práxis Educacional*, v. 15, p. 452-470, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4682>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Infâncias queer no currículo escolar e a criação de modos de vidas transviados. In: RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (Orgs.). **Queer(i)zando Currículos e Educação: narrativas do encontro**. 11 ed., Salvador: Editora Devires, 2020. p. 129-145.

SILVA, Márcio Luiz da. Currículo e Ideologia de Gênero: Dialogando sobre a diversidade sexual na escola. In: MORGADO, J. C.; DIAS, H. N.; SOUSA, J. (org). **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares, v. 06**. Recife: ANPAE, 2017. p. 948 – 956. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/2-Coloquio/Serie6.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVEIRA, João Paulo de Paula. **Narrativas religiosas e a modernidade tardia: entre a adesão e a rejeição do mundo**. *Mneme - Revista de Humanidades*, v. 12, n. 29, p. 390-404,

2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/1020/>>. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVEIRA, Rocheli Regina Predebon. **Escola sem doutrinação”: um patrulhamento ideológico?** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

XAVIER, Antonio Jeferson Barreto; SEFFNER, Fernando. Professores homens em escolas da roça: De como as teorizações *queer* ajudam a entender possíveis significados. *In*: SILVA, Iolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscilla (Org.). **Gênero, sexualidade e trajetórias de escolarização**. 1. ed. Salvador: Devires, 2022. p. 228-247.

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. **Desigualdade racial, racismo e seus efeitos**. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 24, n. 3, p. 563-578, Set./Dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/fractal/a/Qnm4D67j4Ppzvz3tfb4kwx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 out. 2023

ZANETTE, Jaime Eduardo. **Coordenação pedagógica na educação infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193546>> Acesso em: 15 fev. 2023.