



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS

SUSY KELLY AZEVEDO DE MELO

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE GÊNEROS
E SEXUALIDADES EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE
IMPERATRIZ/MA**

IMPERATRIZ
2025

SUSY KELLY AZEVEDO DE MELO

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE GÊNEROS
E SEXUALIDADES EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE
IMPERATRIZ/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura

Linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

**IMPERATRIZ
2025**

SUSY KELLY AZEVEDO DE MELO

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE GÊNEROS
E SEXUALIDADES EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE
IMPERATRIZ/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura. Presidente e Orientador

Doutor em Educação pela Universidade São Francisco (USF)
Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Joelson de Sousa Morais. Membro Titular Interno

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profª. Drª. Adair Mendes Nacarato. Membro Titular Externa

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Professora da Universidade São Francisco (USF)

Prof. Dr. Roney Polato de Castro. Membro Titular Externo

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Melo, Susy Kelly Azevedo de.

Narrativas de professoras da educação infantil sobre gêneros e sexualidades em uma escola pública municipal de Imperatriz/MA / Susy Kelly Azevedo de Melo. - 2025.
173 f.

Orientador(a): Jónata Ferreira de Moura.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz/ma, 2025.

1. Gêneros. 2. Sexualidades. 3. Trajetórias Docentes. 4. Educação Infantil. 5. Método Biográfico. I. Moura, Jónata Ferreira de. II. Título.

À Izaulina Azevedo, minha avó.
À Antônia Azevedo, minha bizavó.
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Esta caminhada não começou no dia da aprovação no curso de Mestrado, tampouco no momento em que escolhi o tema desta pesquisa. Começou muito antes, entre as mulheres da família Azevedo, lugar onde aprendi ouvindo histórias e também silêncios. À elas, o meu primeiro agradecimento. Carrego comigo a firmeza, a doçura e a curiosidade de cada uma delas.

À minha mulher, Pâmela, com quem partilho a vida, os sonhos, os anseios e as descobertas. Sua fé em minha jornada me fortaleceu quando tudo ao redor parecia incerto.

À família que me escolheu, à qual também escolhi, por me oferecer raízes — e não grilhões.

Às amigas e aos amigos que acompanharam minha travessia com escuta, risos e incentivo nos momentos em que tudo parecia emperrar. Vocês foram respiro.

À Universidade Federal do Maranhão por viabilizar esta etapa formativa. Minha trajetória nesta Universidade começou em 2006, quando iniciei meus estudos na graduação. Sou grata por retornar a este cenário, onde me sinto potente.

Às professoras e aos professores que compartilharam seus saberes, ajudando-me a ter novos modos de olhar, formas de perguntar e, principalmente, a arte de escutar. Vocês deixaram marcas em minha formação e em minha maneira de enxergar o mundo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura, por ser uma bússola em meu caminho, sempre tão afetuoso à sua maneira singular e cativante. Honra-me ser sua orientanda.

À banca examinadora, pelo aceite e disponibilidade em contribuir com minha jornada formativa desde a banca de qualificação. Agradeço à professora Adair Nacarato, ao professor Roney Polato e ao professor Joelson Moraes pelo cuidado, rigor e carinho dedicados à leitura de meu texto e contribuições valiosas para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas de turma do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão, com quem dividi alegrias e angústias. Somos memória viva uns dos outros.

À Secretaria Municipal de Educação, por autorizar a realização desta pesquisa em uma das escolas da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA.

À Escola Municipal de Educação Infantil Jair Rosignoli, onde atuo, que foi também laboratório vivo para minhas inquietações. À equipe gestora e colegas de trabalho que

confiaram no meu percurso e me ofereceram espaço para crescer, mesmo quando minhas ideias ainda estavam em esboço.

Em especial, às quatro professoras que, com muita confiança e desprendimento, aceitaram meu convite para narrarem suas trajetórias e às duas professoras que participaram voluntariamente da etapa piloto deste estudo.

Ao Grupo de Pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), que muito contribuiu para meus avanços na escrita e compreensão sobre os estudos acerca das narrativas e do método biográfico.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidades nas Práticas Educativas (Gesepe), que por meio do Curso Corpos e Diversidade na Educação, se mostrou fundamental para a abertura do meu texto e renovação do meu fôlego para prosseguir o movimento de escrita.

Agradeço aos que vieram antes de mim, especialmente àquelas cujas vozes foram apagadas ou silenciadas na história. Este trabalho é, também, um gesto de escuta.

À fé, que nunca falta e me projeta em cada passo.

E dedico um pensamento afetuoso a quem virá depois — que estas palavras possam abrir caminhos, fazer coro ou simplesmente oferecer uma fresta de luz em meio aos questionamentos e contingências do dia a dia.

À leitora e ao leitor, que agora me acompanham neste texto, deixo meu agradecimento mais sensível. Que você se encontre aqui, mesmo que seja nas entrelinhas.

E, por fim, a quem eu, por lapso ou impossibilidade, não consegui nomear: minha gratidão também vai até você. Toda travessia é coletiva, mesmo quando parecemos estar sozinhos.

A vida não é o que a gente viveu, e sim o que a gente lembra, e como lembra de contar.
(Gabriel García Márquez, Viver para contar)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema as trajetórias de vida e formação de professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA e suas relações com as discussões sobre gêneros e sexualidades. É um estudo vinculado ao grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), que se justifica pelos desafios enfrentados por docentes na condução de questões relacionadas às sexualidades e aos gêneros dentro e fora do ambiente escolar. A questão investigativa é: Como as relações de gêneros e sexualidades constituem as histórias de vida, formação e práticas pedagógicas narradas por professoras da Educação Infantil de uma escola pública da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA? Os objetivos são: (a) Mapear as memórias dos processos constitutivos de gêneros e de sexualidades nas narrativas sobre as trajetórias de vida e de formação produzidas pelas professoras participantes; (b) Relacionar as percepções das professoras participantes sobre gêneros e sexualidades às suas narrativas sobre como abordam questões de gêneros e sexualidades no cotidiano da Educação Infantil. A pesquisa é biográfico-narrativa, com a geração de Entrevistas Narrativas para produção dos dados. As participantes da investigação são quatro professoras da Educação Infantil de uma escola pública municipal da zona urbana de Imperatriz/MA. As entrevistas gravadas e depois transcritas, são analisadas pela proposta de Fritz Schütze. Adotou-se dois eixos de análise: 1) A representação de infância das professoras e suas experiências como criança, os tempos de estudante, as marcas de gêneros e sexualidades na trajetória de vida e formação; 2) a presença das relações de gêneros e sexualidades em sala de aula, a atuação como professora da Educação Infantil e as estratégias encontradas para lidar com questões pouco problematizadas nesta etapa da educação básica. Foram identificadas marcas de gêneros e sexualidades nas trajetórias de vida e formação, tensões em relação às sexualidades, diferentes concepções de gêneros e sexualidades expressas nas narrativas, práticas que se direcionam para a ruptura com estereótipos, a formação permanente como fator de transformação e a escola como espaço marcado de contradições. Como produto educacional apresento um audiovisual do tipo curta-metragem, fruto do entrelaçamento das histórias de vida e formação das participantes, disponibilizado gratuitamente na Internet.

Palavras-Chave: Gêneros; Sexualidades; Trajetórias Docentes; Educação Infantil; Método Biográfico.

ABSTRACT

This research focuses on the life and educational trajectories of Early Childhood Education teachers from the public school system of Imperatriz/MA and their relation with discussions about genders and sexualities. It is a study associated with the research group *Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática* (Hifopem), justified by the challenges experienced by teachers in addressing issues related to sexualities and genders inside and outside school environment. The research question is: *How do genders and sexualities relations shape life stories, academic background, professional development and pedagogical practices narrated by Early Childhood Education teachers from a public school in the local system of Imperatriz/MA?* The objectives are: To map the memories of the constitutive processes of genders and sexualities in narratives about life trajectories and continuing education produced by the participating teachers. (b) To relate the participating teachers' perceptions of genders and sexualities to their narratives about how they address these issues in the daily practice of Early Childhood Education. The research has a biographical-narrative approach, generating Narrative Interviews for data collection. The participants in the study are four Early Childhood Education teachers from a municipal public school in the urban area of Imperatriz/MA. The interviews were recorded, transcribed, and subsequently analyzed using Fritz Schütze's approach. Two axes of analysis were adopted: 1) The representation of childhood of the teachers and their experiences as children, their time as students, the marks of genders and sexualities in the trajectory of life and education; 2) the presence of gender and sexuality relations in the classroom, the performance as a teacher of Early Childhood Education and the strategies found to deal with issues that are little problematized at this stage of basic education. Marks of genders and sexualities were identified in life and educational trajectories, including tensions regarding sexualities, diverse conceptions expressed in the teachers' narratives, practices aimed at overcoming stereotypes, professional development as a transformative factor, and the school as a space marked by contradictions. As an educational product, an audiovisual short film is presented, resulting from the intertwining of the participants' life stories and educational trajectories, made freely available on the Internet.

Keywords: Genders; Sexualities; Educational Trajectories; Early Childhood Education; Biographical Method.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – Fotografia: Eu criança e Eu adolescente.....	24
Ilustração 02 – Quadro 1: Perfil das professoras participantes da pesquisa.....	44
Ilustração 03 – Mapa de Localização 1: Zona Urbana de Imperatriz/MA.....	52
Ilustração 04 – Mapa de Localização 2: UFMA e UEMASUL.....	55
Ilustração 05 – Tabela: Matrículas no Ensino Básico em Imperatriz/MA (2024).....	56
Ilustração 06 – Mapa de Localização 3: EMEI Jair Rosignoli.....	57
Ilustração 07 – Quadro 2: Fases principais da Entrevista Narrativa.....	61
Ilustração 08 – Quadro 3: Questões exmanentes (disparadoras).....	63
Ilustração 09 – Quadro 4: Dados da Entrevista Narrativa.....	65
Ilustração 10 – Quadro 5: Elementos da Entrevista Narrativa.....	67
Ilustração 11 – Quadro 6: Análise formal da Entrevista Narrativa.....	69
Ilustração 12 – Quadro 7: Esquema para análise da Entrevista Narrativa.....	71
Ilustração 13 – Quadro 8: Semelhanças e singularidades das Entrevistas Narrativas.....	73
Ilustração 14 – Quadro 9: Processos Estruturais do Curso da Vida.....	75
Ilustração 15 – Quadro 10: Recorte de roteiro do audiovisual.....	149
Ilustração 16 – Quadro 11: Criação de personagens.....	150
Ilustração 17 – Convite Pré-lançamento do filme “Marcas”.....	151

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Art	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIRI	Coordenação da Educação da Igualdade Racial de Imperatriz
CF	Constituição Federal
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GDE	Gênero e Diversidade na Escola (curso)
HIFOPEM	História de Formação de Professores que Ensinam Matemática
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binários e demais pessoas
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEPE	Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RASEAM	Relatório Anual Socioeconômico da Mulher
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDES	Secretaria de Desenvolvimento Social
SEGOV	Secretaria de Governo e Projetos Estratégicos
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 É HORA DA HISTÓRIA	20
1.1 Minha infância e a relação com o giz	20
1.2 Uma pedagoga e sua trajetória de formação	25
1.3 Pesquisadora iniciante e o tema de pesquisa	30
1.4 Encontrando-me com o método biográfico no mestrado	33
2 OS BASTIDORES DESTA HISTÓRIA	37
2.1 O tema da pesquisa, o tipo de investigação e seus objetivos.....	38
2.2 As mulheres desta história.....	41
2.3 Imperatriz e seus habitantes	50
2.4 A entrevista narrativa e suas possibilidades.....	58
2.5 A análise da entrevista narrativa.....	64
3 O QUE NARRAM PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE A INFÂNCIA E SUA FORMAÇÃO?	78
3.1 A infância: entre brincar e trabalhar.....	78
3.2 A docência e a conexão com a infância.....	85
3.3 As lacunas da formação e a necessidade apresentada no cotidiano	92
4 TEM CRIANÇA CURIOSA AQUI! E AGORA, O QUE EU FAÇO?	103
4.1 As relações de gêneros e sexualidades na narrativa das professoras	104
4.2 Criança não namora! O não saber o que fazer.....	131
4.3 Temos que falar sobre isso! A saída vislumbrada.....	139
5. NARRATIVAS TRANSFORMADAS EM FORMAÇÃO	145
5.1 Desdobramentos Criativos: o filme como produto das narrativas.....	146
5.2 A construção do produto-filme	148
6. ESTA HISTÓRIA NÃO TERMINA AQUI.....	155
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	171
APÊNDICE B – SINOPSE DO FILME “MARCAS”	172
ANEXO A – ACEITE À SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO.....	173

APRESENTAÇÃO

Para quem quer se soltar, invento o cais, invento mais
que a solidão me dá, invento lua nova a clarear, invento
o amor e sei a dor de me lançar.

(Milton Nascimento e Ronaldo Bastos, 1972)¹

Neste texto discuto² as trajetórias de vida e formação de professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA e suas relações com as discussões sobre gêneros e sexualidades³. O motivo de enveredar por este caminho vem de minhas inquietações quanto à abordagem das relações de gêneros e sexualidades dentro do ambiente escolar, na maneira como docentes conduzem suas práticas educativas em torno destas discussões e da observação de que o assunto, por vezes, é evitado, o que me leva a questionar que contingências estão envolvidas neste processo? E quais as perspectivas da escola e da docência neste processo?

Há, também, um interesse pessoal, pois sou mulher, pedagoga, integrante da comunidade LGBTQIAPN+, e percebo os desafios de estabelecer discussões sobre gêneros e sexualidades, em especial, no contexto da Educação Infantil. Reconheço que este é um território sensível, necessário e urgente, pois vivemos nos últimos seis anos um retrocesso político e pedagógico no campo dos direitos humanos e das diferenças, e ainda não conseguimos avanços significativos, isto nos convoca a reafirmar, mesmo aquilo que está dito nas entrelinhas.

Esta investigação traz camadas de minha própria existência em três traços de implicação: epistemológica, metodológica e política. A partir de minha posição, contextualizo à leitora e ao leitor de onde parte meu olhar, ou seja, a minha perspectiva e meu comprometimento com as questões que me afetam e como se relacionam com os saberes do

¹ Compartilho com a leitora e o leitor um pouco das inspirações poéticas que conduzem minha subjetividade de modo a trazer ao texto ainda mais fluidez e aproximação com o campo das narrativas.

² A escrita se faz na primeira pessoa visando dar um tom narrativo ao texto e por considerar as vozes que aqui se apresentam. Esta escolha se pauta no caminho metodológico e também em consonância com os dispositivos escolhidos para a produção dos dados.

³ Os conceitos de gêneros e sexualidades trabalhados nesta escrita estão alinhados com os trabalhos da pesquisadora brasileira Jane Felipe (2019, p. 240), que gêneros demarca “as expectativas culturais, sociais e históricas em torno da ideia de ser homem ou ser mulher” que “direcionam nossos modos de ser e estar no mundo, afetando nossas escolhas – profissionais e pessoais” e sexualidades “referem-se basicamente ao modo como direcionamos nossos desejos afetivo-sexuais, ou seja, se sentimos desejo por pessoas do outro sexo diferente do nosso (heterossexuais), se por pessoas do mesmo sexo (homossexuais), se por ambos os sexos (bissexuais) ou se não sentimos nenhum desejo por ninguém (assexuais)”.

que Miguel Arroyo (2017) vai chamar de “outros sujeitos”⁴. Assumo uma perspectiva de feminismo interseccional, estabelecendo uma análise que compreende o entrecruzamento de opressões de gêneros, sexualidades, raças e classes (hooks, 2022).

Ao escolher o método biográfico, o tipo de entrevista e as participantes da pesquisa, me coloco como sujeito que escuta de dentro de uma instituição escolar, que compartilha do cotidiano pedagógico e que analisa juntamente com as narrativas as entrelinhas da prática docente. Do lugar que escuto e escrevo, arrisco-me a pensar que reconheço códigos, afetações, implicações que, vistos de fora poderiam não ser tão claramente percebidos, o que considero favorecer a relação de confiança necessária na interlocução destas narrativas. Finalmente, proponho uma desestabilização no “ideal de pesquisadora e pesquisador”, que se posiciona de forma neutra. Pelo contrário, ainda que na possibilidade de resistências institucionais ou epistemológicas, proponho novos deslocamentos.

Como anunciado no trecho da música Cais, composta por Milton Nascimento e Ronaldo Bastos, sei a dor de me lançar, pois o campo das relações de gêneros e sexualidades me atravessa duplamente, tanto como sujeito⁵, quanto como profissional. Ao longo desta escrita compartilho em meu memorial formativo, inquietações e disparadores que tecidos em uma conjuntura de experiências me trazem até as escolhas adotadas para esta pesquisa.

As relações de gêneros e sexualidades se apresentam em diferentes situações do cotidiano escolar e convidam à discussão quando por exemplo, uma criança começa a demonstrar curiosidade por seus órgãos genitais, ou faz perguntas sobre algo que presenciou e/ou ouviu, ou mesmo quando nas brincadeiras manifesta interesse por brinquedos e/ou apresenta comportamentos que escapam ao enquadramento cisheteronormativo⁶.

⁴ Para Arroyo, “outros sujeitos nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. Remete-nos também a suas crianças e adolescentes. Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação da terra, de poder/saber. Fazendo-se presentes não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, e se fazendo presentes como atores na cena escolar, social, política, cultural e na produção de saberes.”

⁵ Adoto para esta escrita a concepção de sujeito com foco na subjetivação, poder de decisão e de pensar por si próprio, que está ancorado em Maria da Conceição Passeggi (2016) e que não conflita com a concepção de Foucault (2022c), a partir da compreensão da fase ética, em que sua concepção de sujeito se volta para a relação do indivíduo consigo mesmo e com as práticas que o constituem como sujeito ético. Essa fase, que se desenvolve a partir dos anos 1980, busca compreender como o indivíduo se torna sujeito moral, através de práticas de si que envolvem o cuidado de si e a construção de uma ética pessoal.

⁶ A cisheteronormatividade representa um conjunto de normas e valores culturais consolidados, que definem padrões de comportamento e condutas a serem seguidos. Trata-se de uma força moral impositiva que recai sobre todas as pessoas e, como consequência, impacta a maneira como os indivíduos se interpretam e interagem com os demais. (Monteiro e Soares, 2025).

Desde o projeto de pesquisa busquei desenvolver o estudo em meu local de trabalho, meu campo de atuação, a escola de Educação Infantil⁷. Para mim, o mestrado profissional faria mais sentido se eu pudesse, o quanto antes, aproximá-lo do meu exercício profissional. Entra aí a práxis, conceito atribuído à filosofia aristotélica e aprofundado pelo filósofo e economista alemão Karl Marx: “a práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático” (Vázquez, 2007, p. 169). No campo da educação, é Paulo Freire (2019) quem vai lançar mão do conceito de práxis para ligar ação e reflexão visando a transformação da realidade.

Nesse sentido, apresento nesta pesquisa intitulada *Narrativas de professoras da Educação Infantil sobre gêneros e sexualidades em uma escola pública municipal de Imperatriz/MA*, as vozes de quatro professoras que desenvolvem sua prática pedagógica na pré-escola, segunda fase da Educação Infantil. Por meio destes relatos, questiono se há marcas das relações de gêneros e sexualidades presentes nas vivências destas professoras e discuto sobre a relevância de promover este debate dentro do espaço escolar formal. É neste espaço que compartilho as contribuições do método biográfico, o qual não conhecia antes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, cujo contato tive à princípio, junto a meu orientador e ao grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem).

A questão investigativa é: Como as relações de gêneros e sexualidades constituem as histórias de vida, formação e práticas pedagógicas narradas por professoras da Educação Infantil de uma escola pública da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA?

Apresento, para isto, os seguintes objetivos: (a) Mapear as memórias dos processos constitutivos de gêneros e de sexualidades nas narrativas sobre as trajetórias de vida e de formação produzidas pelas professoras participantes; (b) Relacionar as percepções das professoras participantes sobre gêneros e sexualidades às suas narrativas sobre como abordam questões de gêneros e sexualidades no cotidiano da Educação Infantil.

Proponho uma pesquisa biográfico-narrativa e para tanto, utilizo a Entrevista Narrativa proposta por Fritz Schütze (1992; 2011) como dispositivo de produção e análise de dados. A

⁷ A Educação Infantil no Brasil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo composta pela creche (não obrigatória) para crianças de zero a três anos e pela pré-escola (obrigatória) para crianças de quatro e cinco anos. A pesquisa aqui apresentada tem como foco professoras da pré-escola, escolhidas com base em dois critérios: 1) trabalharem na mesma escola; 2) serem do mesmo turno (vespertino) e segmento (pré-escola). A referida escola tinha à época da pesquisa um total de dezoito turmas, das quais, dez eram do segmento creche, sendo turmas do turno parcial e integral, e oito turmas do segmento pré-escola, todas de turnos parciais, ou seja, quatro do turno matutino e quatro do turno vespertino, onde apenas a professora Púrpura trabalhava à época nos dois turnos.

análise das narrativas das participantes mostrará se há marcas presentes, quais, e ainda, se foram norteadoras de sua práxis pedagógica, na abordagem das discussões sobre gêneros e sexualidades.

Ainda que minha trajetória pessoal e formativa se entrelace com as histórias das professoras que integram esta investigação, escolho, neste momento, não discutir diretamente os modos como nossas histórias se entrelaçam, embora tenha reservado a seção intitulada *É hora da história* para compartilhar com a leitora e o leitor minha trajetória pessoal e formativa. Nesse sentido, materializo nossas vozes e coloco-me em posição de escuta atenta e de escriba comprometida na tessitura de sentidos que emergem das narrativas destas mulheres.

Esta dissertação está estruturada em seis seções escritas em primeira pessoa, alinhadas com a escrita biográfica, uma vez que apresenta as histórias de vida e formação das participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, reafirmo que, embora traga meu memorial formativo e esteja envolta na tessitura destes relatos, uma vez que trabalho com as professoras entrevistadas, é a partir das vozes delas que desejo desenvolver a escrita. Esta jornada possibilita invenções de si e oferece espaço para aquelas/aqueles que estão dispostos a se soltar, sem garantias. Aqui, apresento a origem do estudo, sua contextualização, delimitação do problema de pesquisa e estruturação do trabalho dissertativo, além de anunciar o caminho metodológico que será adotado na pesquisa.

Na primeira seção intitulada *É hora da História*, escrevo meu memorial formativo, a partir de minha infância e a relação estreita com o brincar e o educar – pilares da Educação Infantil – neste texto, representados simbolicamente pelo giz. É nesta seção que compartilho minha vivência como pedagoga na Educação Infantil e discuto sobre os desafios iniciais da pesquisa, meu objeto e meu encontro com o método biográfico.

Na segunda seção, *Os bastidores desta história*, descrevo o caminho metodológico, apresentando as participantes desta pesquisa, situo-as no contexto geográfico da cidade de Imperatriz/MA e dialogo com o papel da Universidade pública na formação de cada uma delas, bem como da rede de ensino municipal. É nesta seção que descrevo as etapas de produção e análise dos dados, evidenciando aspectos importantes para a construção e análise de Entrevista Narrativa, sob a perspectiva de Schütze (2011).

Na terceira seção, *O que narram as professoras da pré-escola sobre infância e a formação?*, destaco suas percepções sobre infância, a relação que estabelecem entre a docência e suas próprias infâncias, e evidencio seus trajetos de formação acadêmica e

permanente⁸, que, presentes em suas narrativas, questionam o que fazer diante das necessidades apresentadas cotidianamente a respeito de gêneros e sexualidades.

Na quarta seção, *Tem criança curiosa aqui! E agora, o que eu faço?*, discuto os conceitos de gêneros e sexualidades e problematizo sobre os desafios de trabalhá-los na Educação Infantil, especificamente na fase da pré-escola, espaço onde se constrói a presente pesquisa. É nesta seção que discuto os entraves e saídas encontrados pelas professoras e como elas têm exercitado suas práticas educativas acerca das relações de gêneros e sexualidades.

A seção cinco intitulada *Narrativas transformadas em formação* se destina a discorrer sobre o produto desta pesquisa, como se deu seu desenvolvimento e seu contorno. O objetivo foi contribuir para a práxis das professoras, estabelecendo-se como dispositivo potencializador da formação permanente destas profissionais. Por haver um compromisso ético de oferecer uma devolutiva às participantes da investigação, protagonistas deste enredo, me dispus a compartilhar com todas em primeira mão, este produto, sem, entretanto, ter como compromisso realizar a análise da recepção delas, ou seja, trata-se de um momento de desfrutar e celebrar o que foi construído a partir de suas narrativas.

Finalmente, na seção seis, *Esta história não termina aqui...* retomo à questão inicial da pesquisa, os objetivos e evidencio os principais achados e contribuições que este estudo oferece para aprofundamento das discussões sobre gêneros e sexualidades na Educação Infantil.

⁸ A partir dos estudos de Moura (2019), amparado em outros pesquisadores, utilizo o termo *formação acadêmica* em substituição ao termo *formação inicial*, para me referir à etapa formativa que ocorre nas instituições de ensino superior, uma vez que, a profissão docente é *sui generis*; todo/a professor/a, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício profissional, já conviveu várias horas com a figura do/a professor/a durante o seu percurso escolar. A partir disso, o termo *formação inicial* é compreendido como etapa da formação ocorrido nas instituições escolares quando as professoras eram crianças, adolescentes e jovens. O uso do termo *formação permanente* em substituição à construção *formação continuada*, está apoiado na concepção de formação docente intrinsecamente ligada à noção de educação permanente de Paulo Freire (1997, p. 20): “A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí”. Ou seja, formação permanente é proveniente do conceito da condição de inacabamento do ser humano e da consciência desse inacabamento, por meio do movimento permanente de ser mais, profissionalizando-se em serviço, em cursos/seminários/congressos por iniciativa própria ou institucionalizada. Com isso, a formação permanente se estende por toda a vivência e, em razão disso, torna-se crucial numa profissão que lida com saberes e com a formação humana.

1 É HORA DA HISTÓRIA

E mesmo sem te ver, acho até que estou indo bem. Só apareço, por assim dizer, quando convém aparecer ou quando quero. Desenho toda a calçada, acaba o giz, tem tijolo de construção que a chuva apagou. Quero que saibas que me lembro, queria até que pudesses me ver. És parte ainda do que me faz forte e pra ser honesto só um pouquinho infeliz. Mas tudo bem... Lá vem, de novo... Acho que estou gostando de alguém e é de ti que não me esquecerei.

(Renato Russo, Eduardo Villa Lobos, Marcelo Bonfá, 1993)

Escolhi a música Giz, composição de Renato Russo, Eduardo Villar Lobos e Marcelo Bonfá (1993) para abrir esta seção pois o movimento persistente de desenhar na calçada após a chuva remete à tentativa de preservar memórias. Esta era uma brincadeira que fazia parte do meu cotidiano na infância e da qual hoje, ao rememorar, percebo o fio condutor da influência duradoura do passado no presente e a sua projeção para o futuro. Como afirma Denise Catani et al (2003, p. 22): “só pode resistir à tentação da memória quem é excluído de seu conhecimento”. A memória está sempre às voltas em nosso presente reconstruindo o passado, os afetos e por vezes trazendo sofrimento. Só é possível resistir à memória estando fora dela. Dessa forma, lembrar é ser tomado pela memória e não lembrar inevitavelmente implica em não resistir a seu chamado.

Nesta seção apresento minha infância e a relação simbólica com o giz que delineia minha escolha profissional, compartilho sobre minha trajetória de formação como pedagoga, em seguida me apresento como pesquisadora iniciante e exponho meu tema, objeto deste estudo, situando como foi o meu encontro com o método biográfico durante os estudos do mestrado.

1.1 Minha infância e a relação com o giz

Faço aqui o exercício de trazer um pouco de minha infância e a relação com o giz escolar que por muito tempo simbolizou o cotidiano docente. Feito do calcário retirado de rochas sedimentadas, o giz foi usado para escrever e desenhar durante muito tempo nos quadros negros, como marca de uma tecnologia própria da escola moderna. Entretanto, de acordo com a pedagoga brasileira Valdeniza Barra (2013), há indícios de que o giz tenha sido encontrado em pinturas rupestres que datam de 40.000 a.C, no período paleolítico, quando era usado em desenhos ou debuxos. Nesse sentido, é um material que testemunhou inúmeras transformações sociais, culturais e históricas.

A infância é cenário para a imaginação e para o inventivo, onde o tempo, apesar de sua efemeridade, como os desenhos projetados na calçada, se torna atemporal e nos acompanha ao longo de nossa jornada, trazendo por vezes saudade de quem éramos, do que ficou para trás, porém de quem jamais nos esquecemos. Torna-se um misto de distanciamento e aproximação, de saudade e de esperança, de memória e recomeço, e uma dualidade entre desejo e capacidade. É da infância que rememoramos por exemplo, interesses, repulsas e é também de lá que retiramos algumas pistas do que nos tornamos.

Tenho em minhas memórias de infância o giz como uma constante. Ele estava presente no trabalho de minha avó, que sendo costureira, usava este instrumento para a marcação de tecidos, moldes e roupas. Também se fazia presente nas brincadeiras coletivas quando desenhávamos o sol, em resistência à chuva que se apresentava. O giz estava sobretudo na brincadeira de sala de aula, onde eu era a professora e meu primo era o único aluno de minha turma, que era muito organizada, diga-se de passagem. Anos mais tarde eu me tornaria professora, portadora do giz escolar, e posteriormente seria, juntamente com minhas colegas de profissão, quem usaria o giz na Educação Infantil não para escrever no quadro, mas para traçar no chão desenhos, jogos e brincadeiras que eu mesma brincara na infância e que contribuíram para o meu desenvolvimento integral.

Minha pesquisa aborda as trajetórias de professoras da Educação Infantil e suas relações com gêneros e sexualidades. Nesse sentido, minha própria infância é desafiada a estar frente a frente com estas discussões. Para tanto, recorro à minha memória e às memórias de minha mãe. Catani et al (2003, p.39) afirmam que “não há apenas um conceito, mas houve e há vários conceitos de gênero, ao longo da história, em diferentes culturas e até mesmo em uma dada sociedade, no mesmo momento histórico”, por isso não uso os termos no singular, pois entendo-os pluralmente, além de cultural e historicamente situados.

Neste sentido, situo minha infância, aos quatro anos de idade (1991) em um contexto socioeconômico de redemocratização e instabilidade econômica no Brasil, sob o governo de Fernando Collor de Melo. É também neste ano que acontece a dissolução da União Soviética, evento que tem desdobramentos em todo o mundo quanto ao *modus pensanti, operandi e vivendi*. No contexto educacional, o Brasil é marcado pela criação, em 1990, do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de universalizar o Ensino Fundamental e combater o analfabetismo, e pela criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que visa mensurar a qualidade do ensino das escolas públicas de Ensino Fundamental. As discussões sobre relações de gêneros e sexualidades, apenas vão começar a aparecer em meados da década de 1990.

Seguindo as palavras do sociólogo francês Maurice Halbwachs (1990, p.25) que afirma: “fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos permaneçam obscuras”, recorro às memórias de minha mãe e às poucas que tenho sobre esta faixa etária, e me vejo como uma criança que era experimentativa, curiosa e ativa. Sobre isto, posso afirmar que o tempo apaga as marcas, mas não completamente, tal qual ocorre com o giz, que sempre deixa seu rastro visível. Nesse sentido, a infância é um vínculo que resiste como presença simbólica.

Lembro-me de usar objetos que pertenciam à minha mãe, como seus sapatos, roupas, absorventes retirados da gaveta, bolsas, numa reiteração de atos performativos de gênero que Judith Butler (2003) discorre em seu livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Nele, a autora afirma que: “Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação” (Butler, 2003, p. 200). Nesse sentido, reencenamos o que já tem um significado social, ao passo que cada repetição contém em si, uma nova experiência, que se dá em um novo corpo, em um novo tempo, com outras intenções e consequentemente, outros efeitos, trazendo as referências do passado, mas também aberturas para o novo.

Em Butler (2003) depreendo que esta repetição tornada habitual vai nos orientando para uma ideia de “naturalidade” a qual é chancelada e dada como certa – é o que se deve esperar de uma menina – nesse sentido, a repetição cria, recria, atualiza e valida sentidos sociais profundamente arraigados em nossa cultura. Mas é justamente este movimento que dá espaço também para a desconstrução. Hoje avalio que mesmo imersa neste palco previamente montado, onde performei e performo fui desconstruindo e desfazendo algumas ideias tidas como naturais para mim e passei a rabiscar e desenhar outras formas de existir.

Ainda nesta idade, era frequente estar vestida somente de calcinha, um registro que aparece em diferentes fotografias minhas deste período. Ao questionar minha mãe a respeito, ela disse que era algo que a princípio não a incomodava, nem a ela e nem à minha avó, que era quem cuidava de mim enquanto minha mãe estava no trabalho fora de casa. Mas minha tia a alertara sobre a necessidade de me vestir para evitar aliciamento e violência sexual, já que eu era uma criança muito “formada”.

O historiador e sociólogo Jeffrey Weeks (2022) discute a intersecção corpo e sexualidade como construtos culturais com significados sociais. Estes construtos, segundo ele,

muitas vezes não são considerados sob o prisma de uma perspectiva biológica. Em sua análise, Weeks (2022, p. 46), argumenta:

embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo [...] a sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico.

Nessa perspectiva, o corpo é onde a sexualidade acontece, onde ela se materializa, mas sozinho, o corpo não é capaz de explicar a multidimensionalidade da sexualidade. Ao refletir sobre a postura de minha tia, frente a um corpo infantil em desenvolvimento, penso nos discursos que a levaram a ter não só um cuidado ou atenção para comigo, mas também a exercer, dentro de um dispositivo, um conjunto de regulações em torno do corpo feminino, corpo este que é cedo docilizado, cerceado e ao qual logo se atribuem aspectos sexuais.

O filósofo e historiador Michel Foucault (1999) em sua obra *Vigiar e Punir*, discorre sobre a disciplina como “anatomia política do detalhe” aponta para a vigilância, classificação e moralização ao qual o corpo é submetido como base para uma microfísica de um poder celular. Nesse sentido, o ato de “proteger” o corpo extrapola a lógica do cuidado e se amplifica na direção do estabelecimento de obediência e utilidade dentro de um sistema social pautado nas relações de poder, ou seja, o corpo é facilmente ensinado e é capaz de assimilar as condições impostas por nossos cuidadores, onde seguimos padrões impostos e alienados a condições do ambiente. As práticas sociais, portanto, se estabelecem no que Foucault (2022a) vai chamar de dispositivo, e elas se conjugam com o saber, em um movimento de assujeitamento, processo pelo qual vivemos nossas ações sobrescrevendo nossos desejos, seguindo regras que moldam nosso comportamento e identidade.

Durante muito tempo atribuí ao meu corpo e suas formas, a razão de despertar olhares, e fiz ora consciente, ora inconscientemente o exercício de “cobrir” este corpo objeto de desejo, como se ele fosse o responsável pelo comportamento do outro, eu já aprendera a me autopolicar, ou seja, a operar dentro do dispositivo. As imagens a seguir ilustram além de uma mudança de idade, uma mudança estética em meu modo de vestir.

Ilustração 01- Fotografia: Eu criança e Eu adolescente



Fonte: arquivo pessoal

A imagem da esquerda me retrata aos dois anos de idade, em casa. A imagem da direita me retrata na adolescência, por volta de 13 anos de idade, no rio Tocantins, acompanhada de minha mãe. As imagens indicam esta mudança de código de vestimenta. Apesar de estar na praia, não me sentia à vontade de, como a minha mãe, usar apenas biquini. Evidentemente, as questões que perpassam o universo adolescente contribuíam para este comportamento, mas especialmente o que influenciava de forma mais contundente era a internalização de que o corpo – o meu corpo – deveria estar coberto.

O corpo educado, disciplinado, escolarizado, que primeiro pensa para depois falar, o corpo que fala baixo, que se possível não fala e aprende em silêncio, conforme discute a pesquisadora Guacira Lopes Louro (2022). Todas estas estratégias de autocontrole, refletiram em um comportamento comedido em sala de aula. Ao rememorar minha infância na escola, percebo que deixei de falar, muitas vezes, por medo da inadequação ou de parecer incapaz. Levei muitas dúvidas comigo para casa, e embora eu quisesse saber mais e entender mais, desistia sempre.

Com este comportamento, entretanto, fui premiada. Ganhei muitas estrelinhas por bom comportamento. Mesmo quando o maior de todos os meus problemas acontecia, o adoecimento de minha avó, que era e é, para mim, minha primeira mãe, ninguém na escola soube o que se passava comigo, como resultado, uma nota vexatória em matemática, por ter trocado todas as operações de multiplicação por soma. Silêncio era minha moeda de ouro.

Porém, como narrar a partir do silêncio e do silenciamento? Como falar de gêneros e sexualidades sem “expor” as marcas do corpo? Como falar de formação e práticas educativas sem falar do giz? Embora a memória seja flutuante, composta de lembranças e de esquecimentos como discute a socióloga Christine Delory-Momberger (2010) e não assuma o compromisso de retratar um fato, mas de criar uma representação do passado, o qual norteia

nosso presente e aponta para nosso futuro, é essencialmente no ato de narrar, ou seja, de não silenciar, que imprimimos a nossa identidade, a nossa marca e a nossa história.

O ato de narrar nos desafia a voltar para o passado, para nossas marcas, para a presença que resiste ao tempo e que potencialmente nos direciona à reflexão de quem somos, quem nos tornamos e quem podemos vir a ser. Tudo isso, tenho construído em uma jornada que passa pela infância e atravessa minha vida até chegar na vida adulta. As experiências que me passam, que me tocam e se transformam em atos de significação (Larrosa, 2019) compõem minha identidade e se apresentam no meu exercício profissional, enquanto pedagoga na Educação Infantil. E é sobre isto que narrarei a seguir.

1.2 Uma pedagoga e sua trajetória de formação

Na infância, dentre as brincadeiras de faz-de-conta, a escola era, disparado, o cenário preferido. Era um terreno conhecido, afinal, íamos para a escola todos os dias. Deste ambiente trago inúmeras recordações. O barulho do salto da supervisora passando no corredor e se aproximando de nossa sala, a brincadeira de massinha de modelar em sala de aula, as cantigas de roda, as contagens a partir da tabuada, os treinos de caligrafia, as brincadeiras coletivas no parque, o vendedor de guloseimas na porta da escola, o uniforme com a saia de pregas, a espera para voltar para casa e tantas outras memórias.

Neste ponto, me volto para minha função atual, para a competência da/o pedagoga/o⁹. Não foram as decorações, as festas, os projetos, os eventos que me marcaram na escola como estudante, foi a brincadeira entre as crianças, foi a presença daqueles sujeitos que conduziam o processo educacional naquela instituição e foram as experiências boas e ruins que se fizeram formadoras para mim. É onde percebo a relevância da/o pedagoga/o, da necessidade desta/e profissional orquestrando as relações dentro do ambiente escolar e promovendo uma cultura de paz neste espaço de disputas e muitas tensões.

Mas como me tornei pedagoga na Educação Infantil? É preciso voltar no tempo. A escola onde passei os cinco primeiros anos da minha vida escolar foi a Unidade Integrada Marly Abdalla¹⁰, posteriormente fui estudar na Unidade Integrada Marly Sarney, vindo a

⁹ A flexão de gênero está presente em todo o texto dado o tema que está sendo trabalhado e como indicador de que a pesquisa está sendo realizada por mulheres – a que escreve e as que narram.

¹⁰ Em Imperatriz/MA, haviam duas unidades escolares do Serviço Social da Indústria (SESI), que por sua vez eram parte do Sistema S, criado no governo de Getúlio Vargas em 1942, em regime de colaboração com entidades empresariais. A Unidade Marly Abdalla, teve suas atividades escolares encerradas e anos mais tarde, em 2004, seu prédio deu lugar a Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão (Unisulma).

concluir o Ensino Fundamental no Colégio Frei Gil, em 2001, ano de aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação após a redemocratização do país.

Entre os anos de 2002 e 2004, cursei o Ensino Médio no Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Nascimento de Moraes. Todas estas escolas foram marcantes do ponto de vista formativo e tiveram sua contribuição para que despertasse em mim o desejo de retornar à escola como profissional. O giz é para mim, este fio condutor entre vida e formação, que traça por linhas não tão lineares os caminhos percorridos até aqui. A escolha, ainda no Ensino Médio, pela profissão, foi um exemplo de rota não linear em direção à licenciatura.

Ao conversar com minha mãe, aos 17 anos de idade, sobre o vestibular, eu ainda não tinha clareza de qual profissão seguir. Para mim, o caminho lógico era continuar estudando, pois, era esta, uma rota conhecida, desse modo, qualquer profissão apontada por minha mãe estaria bem para mim. Então, ela me deu alguns critérios práticos de tomada de decisão: o primeiro, escolher dentre as duas universidades públicas da cidade, pois nossa família não dispunha de recursos financeiros para que eu estudasse em outra localidade ou em uma faculdade particular, e o segundo, não cursar licenciaturas pois para ela, haviam cursos que dariam maior projeção financeira, como o curso de Direito, que ela própria havia sonhado em cursar após ter tido uma experiência de trabalho na Junta Comercial do Maranhão¹¹.

Diante desta trama, escolhi fazer vestibular para o curso de Agronomia na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Direito na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Passei no primeiro, fui reprovada no segundo. Mas o ano era 2005, era possível estudar em duas universidades públicas¹² ao mesmo tempo. Contrariando, pela primeira vez, a orientação de minha mãe, me inscrevi no curso de Pedagogia – à época, a UFMA de Imperatriz contava com três cursos: Pedagogia, Direito e Ciências Contábeis. Entrei e levei os dois cursos – Agronomia e Pedagogia – por dois anos.

¹¹ Foi criada através da Lei estadual n.º 649, de 31 de março de 1913, e reorganizada pela 1.244, de 15 de abril de 1925. Extinta em 26 de junho de 1941, por força do Decreto n.º 503, cedeu lugar ao Departamento Estadual de Indústria e Comércio – DEIC, extinto, por sua vez, pela Lei 2.829, de 10 de maio de 1958. Referida lei, regulamentada pelo Decreto n.º 3.994, de 13 de julho de 1969, restabeleceu a Junta Comercial do Estado do Maranhão – JUCEMA, ao tempo em que a vinculou à Secretaria de Indústria, Comércio e Turismo, pelo Decreto 4.011, de 26 de abril de 1971. No mesmo ano, através da Lei 3.161, de 26 de julho, regulamentada pelo Decreto 46520, de 27 de julho, foi transformada em autarquia, sendo, mais uma vez, reorganizada pela Lei 4.389, de 10 de dezembro de 1981, regulamentada pelo Decreto 8.396, de 15 de maio de 1981, mais uma vez regulamentada pelo Decreto 9.868, de 07 de agosto de 1985, por força da Lei Delegada n.º 194, de 19 de julho de 1984. Em 1994, através da Lei 5.939, de 29 de maio, foi outra vez reorganizada (Meireles, 2006).

¹² A Lei 12.089/09 proíbe, atualmente, que uma mesma pessoa ocupe, como estudante, duas vagas simultaneamente em cursos de graduação em instituições públicas de ensino superior no território nacional.

Neste ponto, reflito sobre o conceito de Ética trabalhado por Foucault (2022b) como cuidado de si e enquanto procedimento de subjetivação usado pelo sujeito para se libertar da sujeição – a liberdade aparece como prática de si, como exercício. É onde também percebo a ideia proposta por Foucault de sujeito histórico, onde você é o que você faz. Romper, portanto, com o desejo do outro, com as regras até ali claramente estabelecidas, constituiu para mim, um exercício importante de libertação, que se desdobrou em outras áreas da vida, para além da profissional.

Apesar de entrar no curso de Pedagogia, meu descrédito na profissão de pedagoga/o era um reflexo do pensamento que me cercava. Até os meus professores da educação básica achavam estranha a minha escolha profissional, viam como desperdício. Segundo Wivian Weller (2009), Schütze analisa elementos centrais que “moldam” as biografias dos sujeitos e tais elementos nos ajudam a compreender as posições e papéis ocupados pelos sujeitos dentro de uma estrutura social. Deste modo, percebo que a influência materna, bem como dos meus grupos-referência¹³ apesar de não terem sido determinantes, foram cruciais na forma como me coloquei diante da profissão, inicialmente.

Lembro-me de ser destaque quando precisava explicar algum assunto para meus colegas de Agronomia, estudava para traduzir da forma mais didática possível o assunto que eu deveria abordar nos seminários e apresentações de grupo. O mesmo empenho eu não tinha para as aulas de campo, e assim, fui me descolando progressivamente deste curso. Em contrapartida, ao chegar nas aulas do professor José Batista que ministrava a disciplina de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia e que dizia para a gente “cair fora se não quisesse ser professor”, cada vez mais eu queria ouvi-lo, cada vez mais envolvida por aquelas problematizações, por aquele fazer profissional, por aquele ambiente. Até que decidi sair do curso de Agronomia, para o qual nunca mais voltei, e esta decisão veio junto com a minha aprovação no estágio extracurricular do Senac¹⁴, para atuar na supervisão pedagógica.

¹³ Conceito trabalhado por Gilvete Gabriel (2011). A autora entende grupo-referência como sendo aquele que o indivíduo faz parte desde a mais tenra idade. Como exemplo de grupos-referência ela traz a família, a igreja, a escola, a comunidade e outros. Nesse sentido, para ela, os grupos-referência estruturam nossa forma de pensar e agir diante das situações, sendo, portanto, nossos referenciais: GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativas autobiográficas como prática de formação continuada e de atualização de si:** os grupos-referências e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente. Curitiba: CRV, 2011.

¹⁴ O Centro de Educação Profissional de Imperatriz “Rosário Nina” foi inaugurado no dia 26 de julho de 1981, sendo reinaugurado em 1990 e passando por nova reforma em 2009. O centro oferece cursos de formação profissional nas áreas de Comércio, Comunicação, Gestão, Imagem Pessoal, Informática, Turismo e Hotelaria e faz parte do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), entidade de educação profissional de direito privado, criada na década de 80 e que é parte do Sistema S, criado no governo de Getúlio Vargas em 1942, que compreende nove entidades: Senai, Senac, Sesc, Senar, Sebrae, Sesi, SESCOOP, Senat e Sest.

Lá eu convivía diariamente com uma outra professora do curso de pedagogia, a professora Marinalva da Silva. Sua postura profissional me impressionava. Firme e ao mesmo tempo cuidadosa, assertiva e criteriosa para com os alunos na universidade e para com os colegas de trabalho do Senac. Eu poderia destacar vários outros professores e professoras que me marcaram positivamente através de suas práticas educativas, mas estes dois, me inspiraram a querer ser uma profissional da educação. Sobre Identidade profissional, Antonio Bolívar (2006, p.46 – tradução minha) afirma: “A construção identitária é um processo relacional, ou seja, uma relação entre si e os outros, de identificação e diferenciação, que se constrói na experiência das relações com os demais¹⁵”. Penso que isto representa boa parte de minha identidade como pedagoga, este encontro com a/o outra/o, esta aproximação e distanciamento, traçados dia após dia.

Após esta primeira experiência na área educacional, fui trabalhar como professora na Educação Infantil, com crianças do 1º e do 2º período. Desta experiência, em uma escola que não contava com uma coordenação pedagógica, eu carregava algumas memórias estabelecidas entre mim e as crianças que estudavam ali. O passeio no entorno da escola com as crianças e a espantosa descoberta de um galinheiro na vizinhança, os piqueniques em um pedacinho de gramado, as brincadeiras de faz-de-conta das crianças no palco da igreja¹⁶, as rodas de conversa em torno do batistério¹⁷ sem água, os desfiles de moda em cima das carteiras da sala de aula e a comemoração do meu aniversário. Eu sentia falta de uma coordenação pedagógica naquela escola, sentia falta de direcionamentos, orientações e trocas profissionais. Como professora iniciante, muito do que fazia se pautava no que entendia como sendo o mais interessante para as crianças, para seu desenvolvimento, de acordo com o aprendido na academia, porém, de forma ainda muito insegura.

No ano de 2011 mudei-me para Marabá/PA e fui trabalhar com as turmas de 3º e 5º ano do Ensino Fundamental. Uma escola de periferia, com crianças carentes, algumas em vulnerabilidade social, mas uma comunidade fortalecida em seus ideais. O conselho escolar era atuante e ali havia coordenação pedagógica, planejamento e acompanhamento. Estava feliz por fazer parte daquele grupo. Neste espaço eu conseguia me perceber melhor como educadora, como parte de um coletivo.

¹⁵ “La construcción identitaria es un *proceso relacional*, es decir, una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación que se construye en la experiencia de las relaciones con los demás [...]”

¹⁶ A escola a que me refiro estava localizada dentro de uma igreja. Esta era uma prática recorrente quando se tratava de escolas municipalizadas em Imperatriz/MA.

¹⁷ O local da igreja onde se realiza o batismo, que pode ser uma capela dentro ou fora da igreja. No relato acima, o batistério se assemelhava a uma piscina em formato circular, com degraus e ao ar livre.

De todo modo, sentia falta da minha casa, Imperatriz/MA. Foi, então, que em 2012 retornei para minha cidade e também para o Senac, agora como supervisora pedagógica. Era um trabalho que fazia muito sentido para mim enquanto estagiária, mas que perdeu um pouco o sabor conforme me tornei supervisora. Embora tivesse boas memórias como estagiária, boas referências sobre a supervisão pedagógica, conhecesse de algum modo aquele caminho e os sujeitos que faziam parte daquele contexto, minha nova posição me chamava para diferentes experiências que, as minhas memórias então acionadas, não davam conta de responder da mesma maneira.

Em 2013 fui trabalhar no Estado do Tocantins e em paralelo no município de Açailândia/MA, onde me distanciei do espaço escolar, mas não da área educacional: trabalhei no enfrentamento à violência doméstica, no núcleo de educação em saúde e por fim, na ressocialização de apenados. Passados quatro anos, voltei a atuar na Educação Infantil e a trabalhar na minha cidade. Entre os anos de 2018 e 2020 fiz parte da equipe de assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e desde dezembro de 2020, trabalho na Escola Municipal de Educação Infantil Jair Rosignoli, onde esta pesquisa foi realizada.

Lembro-me das palavras da minha professora e supervisora Marinalva da Silva ao dizer que experiência não é passar muitos anos, a vida toda no mesmo lugar. Estas palavras coadunam com Larrosa (2019) que enxerga a experiência como um modo de estar no mundo e de habitá-lo, em outras palavras, o modo como somos tocados e atravessados pelos eventos e acontecimentos. A forma como estive presente em cada uma destas experiências, os vínculos estabelecidos, as marcas, as escolhas e os sentidos foram compondo esta trajetória que segue em movimento. Neste sentido, ter experiência não se trata de passar anos a fio vivenciando as mesmas situações, mas do sentido que estas têm para nós, no modo como somos transformados a partir de cada situação vivida.

Vejo que cada uma destas experiências contribuiu para a percepção que hoje tenho sobre o tema que percorro neste texto. Neste espaço da Educação Infantil presenciei e vivenciei situações diversas que me fizeram e fazem refletir sobre as relações de gêneros e sexualidades. Esta etapa da educação no Brasil é composta, majoritariamente, por mulheres em seu grupo de trabalho. De acordo com o Censo Escolar 2024 as mulheres representam 97,1% dos profissionais nas creches e 93,9% na pré-escola. Para Cólís e Souza (2020, p. 57):

É importante lembrar que esse processo histórico de feminização da profissão docente ocorre de maneira conflituosa, por constantes lutas, o lugar do professor não é mais ocupado por homens, e as mulheres que ganham

força nesse território, principalmente na educação de crianças muito pequenas.

O ingresso das mulheres no magistério não foi um processo livre de tensões e a busca por reconhecimento e valorização segue na ordem do dia. A mudança histórica que consolida a presença da mulher na docência vem, e, entretanto, generificada. Educar as infâncias vira sinônimo de cuidar e maternar, cristalizando a ideia de que ensinar crianças pequenas constitui um trabalho de menor prestígio, uma vez que é “doméstico”, “afetivo” e “natural”. Nesse sentido, a presença das mulheres no magistério é marcada pela contradição.

Embora o desenvolvimento sexual infantil se inicie logo após o nascimento, muitos são os tabus e distorções acerca deste conceito. Ao examinarmos a obra de Freud (2025), vemos que em diferentes idades há a presença de comportamentos que sinalizam este desenvolvimento, numa jornada que atravessa diferentes fases – oral, anal, fálica, latência e genital. Entretanto, as barreiras impostas à discussão no campo da educação sobre estes conceitos ganham reforço em discursos corrosivos que se dizem combater a “ideologia de gênero”¹⁸ e sair em defesa da chamada “escola sem partido”, amplamente difundidos e que comprometem o aprofundamento das discussões sérias e voltadas para as políticas de identidades.

Estas angústias que trago de minha trajetória enquanto pedagoga me levaram a buscar respostas ou mesmo alternativas para compreender como se constroem as narrativas de professoras sobre gêneros e sexualidades. A seguir compartilho o momento que foi um divisor de águas para mim: meu percurso como pesquisadora e o encontro com meu tema de pesquisa.

1.3 Pesquisadora iniciante e o tema de pesquisa

Ao rememorar minha trajetória escolar, me vejo desde cedo fascinada pelo universo acadêmico. Quando criança, lembro-me de ficar em frente ao espelho brincando de ser pesquisadora. A ideia de ser doutora no sentido estrito da palavra sempre me envolveu. Entretanto, em algum ponto da vida, me distanciei deste ideal. Concluí o curso de licenciatura em pedagogia no ano de 2010 e retornei para a academia somente em 2023 para o mestrado,

¹⁸ “Gênero”, “ideologia de gênero”, “teoria do gênero” ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum. E, em nome da luta contra ele, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes (Junqueira, 2017, p. 25-26 destaques do original).

neste interim fiz algumas especializações *lato sensu*, sempre com o foco no trabalho. Treze anos se passaram sem que eu nem mesmo tentasse entrar em um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Não sei dizer o que de concreto aconteceu para este distanciamento, acredito que em parte a ansiedade por trabalhar e ter logo minha própria renda, e o medo de não ser aprovada e constatar que os professores que me elogiavam, não estavam tão certos assim em imaginar que eu era uma boa aluna. Marcas que hoje percebo, carrego de uma identidade constituída a partir de questões relacionadas ao gênero atribuído a mim e também à minha sexualidade.

Como aspirante à pesquisadora, os estudos sobre gêneros e sexualidades me convocavam desde o pré-projeto apresentado na seleção de mestrado. Era o que me movia e foi o que norteou minha busca e insistência por meu orientador. Digo insistência, pois não foi de primeira que passei na seleção, porém, percebi que, acabado o giz, ou seja, o repertório que tinha até ali, era momento de usar o tijolo de construção, um outro material, uma outra base para alcançar aquele objetivo.

Até então, para mim, o estudo das narrativas era um universo totalmente desconhecido. Mas das convicções que tinha, algumas já explicitadas na apresentação deste texto dissertativo, eu sabia também que queria seguir com o meu orientador e queria que de alguma forma estas narrativas fizessem parte do tema de minha pesquisa.

Daí surgiu o tema Trajetórias de professoras da Educação Infantil sobre Gêneros e Sexualidades. Eu percebia em meu espaço de trabalho, uma escola de Educação Infantil, onde exerço o cargo de pedagoga e a função de coordenadora pedagógica¹⁹, que corriqueiramente

¹⁹ No município de Imperatriz, desde 2012, há duas formas de ingresso no magistério da educação básica. Ambas via concurso público, sendo a primeira para o cargo de professor/a e a segunda para o cargo de pedagogo/a. Totalizam na rede, atualmente, dois orientadores educacionais, oriundos de edições passadas de concursos públicos. Já os supervisores, tiveram a nomenclatura de seus cargos alteradas para pedagogo/a. Entretanto, o regimento de estabelecimentos de ensino da rede determina que: Art. 26º - A equipe técnico-pedagógica escolar será composta pelo pedagogo, supervisor escolar, orientador educacional que junto à direção escolar, serão responsáveis pelas atividades de natureza técnico-científicas e pedagógica em ação integrada com a comunidade escolar. Art. 27º - Compete à equipe pedagógica: I - Participar com a comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico; II - Participar da elaboração do planejamento curricular; III - Elaborar, orientar e acompanhar o planejamento das ações técnico-pedagógicas, juntamente com os técnicos especialistas da área, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino; IV - Participar em nível de sistema, da elaboração e implementação dos planos, projetos relacionados com o processo ensino-aprendizagem e de interesse da comunidade escolar; V - Planejar, desenvolver, coordenar e acompanhar o processo de identificação das características da comunidade e clientela escolar, implementando uma ação participativa; VI - Estabelecer linhas de comunicação entre a Secretaria de Educação; VII - Acompanhar e orientar o processo de desenvolvimento das crianças na escola oferecendo subsídios ao trabalho docente, visando a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem; VIII - Propor medidas que assegurem uma efetiva ação educativa, participação no desenvolvimento do currículo da escola, possibilitando a integração vertical e horizontal; IX - Promover formação continuada do corpo docente quanto à sua atuação didático-pedagógica, através do estudo de temáticas que se fizerem necessário; X - Orientar, acompanhar e avaliar as

as crianças manifestavam curiosidades em relação aos seus próprios genitais e aos dos colegas, bem como brincavam de beijar e de namorar. As professoras muitas vezes se mostravam desconfortáveis com tais comportamentos, o que me fazia pensar se faltava-lhes repertório para tratar pedagogicamente a questão, ou se eram atravessadas por contingências que as faziam recuar diante do cenário apresentado.

Por outro lado, também eram frequentes as brincadeiras generificadas, sendo comum ver as meninas brincando de mãe e filha, de enfermeira, de casinha, de cabeleireira; e os meninos por sua vez, de corrida, de guerra, de carros. O que me levava a questionar até que ponto estas “iniciativas” partiam das crianças ou eram construídas socialmente e se eram construídas socialmente, como se dava este processo? Percebendo ainda mais profundamente que meu interesse estava na formação das professoras, me propus a compreender que marcas de gêneros e sexualidades as professoras da Educação Infantil carregavam e que estavam impressas em suas práticas educativas, para tanto, partiria de suas narrativas orais.

As narrativas não têm o compromisso de contar uma história tal como ela aconteceu. Toda narrativa é uma representação de algo experienciado. Nesse sentido, o que as participantes trazem para suas narrativas são fruto das suas percepções, memórias e significações. Também nesta trajetória como pesquisadora iniciante, pude trabalhar de forma mais detida o que me chamava para a pesquisa. A participação em eventos, como colóquios, congressos, as comunicações e apresentações de artigos, a escrita de capítulo de livro, do estado da arte, e o exercício constante de dialogar sobre o tema foram clarificando e consolidando o que tinha em mente trabalhar como pesquisadora.

As narrativas orais são, portanto, um caminho metodológico que possibilita realizar esta análise, partindo da subjetividade humana e dos indícios de tais marcas presentes na práxis destas professoras. O que me movia a pesquisar sobre narrativas de professoras da Educação Infantil era também porque eu própria já havia sido professora na pré-escola, também já havia me confrontado com questões que se apresentavam no cotidiano de sala de aula e trazia daí algumas inquietações, para além das observadas como coordenadora pedagógica.

atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola. Na prática, o que ocorre é a designação de professores/as para a função de coordenador/a pedagógico/a dado o número reduzido de pedagogos/as na rede, pois as vagas ofertadas em concursos públicos são igualmente reduzidas. Dessa forma, o cenário das escolas é variado, podendo ter o/a pedagogo/a desempenhando a função de coordenação concomitante com um/a professor/a coordenador/a, ou apenas o/a professor/a coordenador/a à frente da articulação pedagógica.

Perceber que em muitas formações continuadas ou mesmo dentro do espaço escolar as questões de gêneros e sexualidades eram como uma névoa que não tocávamos, que não discutíamos, me inquietava muito. Tratava-se de relações que estavam ali presentes, urgentes, porém que eram como um grande elefante branco no meio da sala, o qual ninguém ousava falar diretamente, abertamente e com seriedade. Tangenciávamos os conceitos ao falar pontualmente e comedidamente sobre Semáforo do Toque²⁰, mas não conseguíamos avançar em discussões pertinentes que trouxessem abertura entre nós mesmas sobre o assunto.

De fato, o ponto de virada neste percurso foi minha participação no grupo Hifopem e cursar a disciplina *Memória, Experiência e Narrativa em Contextos Educativos*, dos quais falarei mais detidamente posteriormente. Os estudos empreendidos nesta disciplina e as leituras feitas no grupo de pesquisa, em particular, também me possibilitaram fazer importantes pontes junto a meus alunos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Região Tocantina (Uemasul), onde sou professora substituta. Nas disciplinas de *Estágio em Educação Infantil* e *Fundamentos e Metodologias da Língua Portuguesa*, trabalho com eles a linguagem como espaço enunciativo-discursivo e a palavra, produto de interação, que retrata as diferentes formas de significar a realidade (Bakhtin, 2003).

Perceber-me como sujeito da formação (Josso, 2010) através do método investigativo que estuda a formação e os gêneros discursivos, no contexto da formação do adulto (Passeggi, 2010) me auxiliou também a desenvolver a minha pesquisa junto às professoras participantes deste estudo.

1.4 Encontrando-me com o método biográfico no mestrado

Meu encontro com o método biográfico se deu durante a trajetória no mestrado. Minhas referências de pesquisa científica estavam pautadas até então em uma perspectiva

²⁰ O semáforo do toque é uma forma lúdica de prevenção do abuso sexual infantil, que ensina as crianças sobre os limites do seu corpo e dos outros. A ideia é usar as cores do semáforo (verde, amarelo e vermelho) para indicar as partes do corpo onde elas podem ou não ser tocadas por outras pessoas, e como reagir se isso acontecer. O objetivo desta atividade é que as crianças aprendam a se proteger e a denunciar situações de violência. As cores seguem da seguinte forma: 1) verde: são as partes do corpo onde as crianças podem ser tocadas por outras pessoas, como as mãos, os braços, os ombros, a cabeça e os pés. Esses são os toques que demonstram carinho, respeito e afeto. 2) amarelo: são as partes do corpo onde as crianças precisam ter atenção, como o peito, a barriga e as costas. As crianças devem perguntar se podem tocar ou ser tocadas nessas partes, e dizer não se não quiserem ou se sentirem desconfortáveis. 3) vermelho: são as partes do corpo onde as crianças não podem ser tocadas por outras pessoas, como a boca, os órgãos genitais, as nádegas, o ânus. As crianças devem dizer não, gritar, fugir e contar para um adulto de confiança se alguém tentar tocar nessas partes. Em vários “modelos” de semáforo do toque há controvérsias sobre as áreas em amarelo e vermelho.

positivista e cartesiana, afinal, à época da graduação, concluída no ano de 2010, no contexto de Imperatriz/MA, era enfatizada a necessidade de se colocar em terceira pessoa. Não sabia eu, que o I Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) acontecera em 2004, na cidade de Porto Alegre, e que enquanto eu concluía a graduação, o CIPA já estava em sua 4ª edição. Meu estranhamento diante do método biográfico foi instantâneo, perguntas que fazia a mim mesma: Como comprovarei cientificamente que estou fazendo pesquisa? De que maneira trabalharei os dados e evidências?

O fato é que “ainda se faz necessário reafirmar o quanto é potente essa abordagem teórico-metodológica, pois ela ainda sofre desconfiança epistêmica e, em alguns momentos, há uso indevido de suas potencialidades” (Moura, 2023, p. 2). Eu me via exatamente assim, desconfiando da cientificidade do método, pois para mim, a ciência se traduzia em números e em resultados objetivos e verificáveis.

As primeiras disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão não foram exatamente as responsáveis pela apresentação do método a mim, entretanto, o percurso levou-me a este ponto de encontro. Ao rememorar cada uma delas percebo suas contribuições, ainda que indiretamente, para a construção de saberes e experiências que foram formadoras neste processo.

Na disciplina *Fundamentos Metodológicos da Pesquisa*, ministrada pelos professores Antônio Alves Ferreira, que na graduação também já havia sido meu professor na disciplina de *Antropologia*, e Dimas dos Reis Ribeiro, pude aprofundar meus conhecimentos sobre diferentes métodos e enfoques de pesquisa, clarificando onde a minha pesquisa estaria melhor posicionada no campo epistemológico. Foi nesta disciplina, através da leitura do texto *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, de Bogdan e Bilken (1994), que fui apresentada à Escola de Chicago, gênese na utilização das histórias de vida e aos trabalhos desenvolvidos a partir dos documentos ordinários ou cotidianos, como cartas e outros, junto a grupos de poloneses na década de 1920.

Na disciplina *Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas*, ministrada pelos professores Francisco de Assis Carvalho de Almada, meu também professor na graduação, tanto no curso de Agronomia, quanto em Pedagogia, e Ilma Maria de Oliveira Silva, diversos textos se apresentaram como pilares para melhor compreensão da prática docente e formação de professores, e já percebia que o sujeito aprende a ser professor a partir de suas experiências, o que Souza (2004), apoiado em Josso (2002), vai chamar de recordações-referências.

A disciplina *Seminário de Pesquisa I*, ministrada pelos professores Witemberg Gomes Zapparoli e Jónata Ferreira de Moura, organizou as ideias ainda frágeis, apresentadas no pré-

projeto e deu nova estrutura para aquela que seria a versão a ser apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)²¹.

Em *Currículo, Cultura e Práticas Interdisciplinares*, ministrada pela professora Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, também minha professora pela segunda vez, pudemos problematizar sobre os desafios e possibilidades diante do currículo que se apresenta, além de discutir sobre a cultura escolar. Neste ponto, já fazia as primeiras relações com a memória e a história da cultura escolar, já percebia que o esquecimento e os sujeitos silenciados também consistiam em conteúdo da memória, e que o currículo tinha poder de selecionar o que ficaria na memória. Ou seja, era necessário que novas histórias, novas narrativas, de sujeitos até então não ouvidos, tivessem vez.

A disciplina *Educação Intercultural e Práticas Educativas Interdisciplinares*, ministrada pelo professor Witemberg Zaparoli, trouxe uma lente mais amplificada sobre os vários sujeitos que não estão visíveis na história hegemônica, o foco nas micro-histórias, no contexto da América Latina, a percepção de que não havia me detido ainda a compreender por exemplo, que o Brasil era o único país da América Latina que não falava o espanhol, me fez refletir sobre o quanto ainda reproduzimos o discurso de nosso colonizador, em detrimento de nossa gente.

Em *Seminário de Pesquisa II*, ministrado pelo professor Antônio Ferreira, apresentei a primeira seção do texto dissertativo, o qual foi amplamente discutido pelo professor e colegas, e contribuições que compartilhadas junto a meu orientador, foram agregadoras no processo de escrita.

No primeiro ano dos estudos de pós-graduação, totalizei vinte e dois créditos, realizei o exame de proficiência e tive a aprovação do projeto junto ao CEP da UFMA. Foi um período de muitas leituras, de aprendizado, com experiências-referência (Gabriel, 2011) muito ricas, além de muito afeto, como define Josso (2010) sobre o ser de afetividade, que dá o tom das histórias, me afetuei aos meus colegas, aos meus professores, ao PPGEPE em si.

O segundo ano foi dedicado à pesquisa e tive a felicidade de cursar uma disciplina intitulada *Memória, Experiência e Narrativa em Contextos Educativos*, ministrada pelos professores Joelson de Sousa Moraes, Edson Ferreira da Costa e Jónata Ferreira de Moura. Esta iniciativa partiu de meu orientador, que, já tecido neste enfoque biográfico-narrativo, apresentou-me também ao grupo de pesquisa Hifopem, onde pude mergulhar nos estudos

²¹ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão em 11 de março de 2024, vindo a ser aprovado em 02 de Outubro de 2024, sob o Parecer nº 7.116.222.

sobre narrativas e histórias de vida. A participação no X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, em maio de 2024, abriu um leque de possibilidades para entender com mais clareza sobre narrativas e situar com mais lucidez o meu tema de pesquisa. Lá pude conhecer de perto expoentes da corrente francófona como o pesquisador Gaston Pineau e a pesquisadora Christine Delory-Momberger. Posso afirmar que este caminho próprio de fazer pesquisa humanizada, inspirado em Moura (2015, 2017, 2019, 2023 e 2024), expresso pelas narrativas e pelas biografias, me encantou.

A seguir apresento a seção *Os bastidores dessa história*, apresentando as professoras participantes desta pesquisa; Imperatriz, como cidade que as acolhe e onde suas histórias se entrelaçam; apresento a Entrevista Narrativa como escolha metodológica de produção e análise de dados, discutindo suas possibilidades; e delimito como foi realizada a análise das entrevistas.

2 OS BASTIDORES DESTA HISTÓRIA

O espaço que não é objeto de interesse imediato de quem vai para um espetáculo é aquele que o possibilita em todos os aspectos. Falo dos bastidores. Nele acontecem inúmeras atividades e é onde se constroem os elementos que vão compor o dito, o visível. É nos bastidores que se preparam o cenário, os textos, os figurinos, a engenharia dos artistas e equipamentos, é onde a cooperação se faz imperiosa, onde cada um dos sujeitos participantes tem um papel preponderante.

Parafraseando a atriz Fernanda Montenegro (2025), que se refere ao ofício da atriz e do ator e à arte da interpretação de ser o outro, como a expressão artística mais antiga que o homem criou, e como uma posição de terceira margem do rio, para mim, contar histórias, é também esta “terceira margem do rio”, que possibilita uma visão de vida ampla e disponível diante de outro ser humano. Ou como diria Larrosa (2002) sobre o sujeito da experiência que se coloca na condição de passividade, receptividade, disponibilidade e abertura. Para contar uma trajetória de vida, há que se estar na terceira margem, há que estar aberta/o.

Para tanto, o caminho metodológico escolhido deve ser capaz de traduzir a subjetividade própria destas histórias. Nessa perspectiva, a pesquisa biográfica se apresenta como lugar que propicia a comunicação entre pesquisador/a e narrador/a, numa complexidade e reciprocidade, onde o/a narrador/a se apropria das relações sociais, interiorizando-as e reconvertendo-as em estruturas psicológicas por meio da desestruturação-reestruturação (Ferraroti, 2014).

Na compreensão de Ferraroti (2014), o ser humano apropria-se das estruturas sociais de forma ativa, retraduzindo-as e projetando-as na dimensão da sua subjetividade. Portanto, pensar as trajetórias de vida e formação constituem uma forma de compreender como se constrói este conhecimento, em sentido estrito de si, e em sentido amplo, do grupo social. “Em educação, a pesquisa (auto)biográfica²² amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos” (Bertaux, 2010, p. 5). Assim, por meio

²² Friso que este estudo trata-se de uma pesquisa biográfica ancorada em Ferraroti (2010; 2014); Delory-Momberger (2014). Entretanto, em alguns momentos haverá menção à pesquisa (auto)biográfica (Bertaux) ou biográfico-narrativa (Bolívar), visto que: 1) no Brasil, os avanços da perspectiva (auto)biográfica, tipo de investigação em que a pesquisadora ou pesquisador entra na pesquisa tem crescido exponencialmente; 2) Parte dos autores que trabalham os percursos de vida e a biografização dos acontecimentos e experiências irão utilizar a terminologia (auto)biográfica também para se referir às análises de modalidades em que os indivíduos e seus grupos sociais incorporam biograficamente suas experiências durante a vida, sendo muito presentes nos estudos sobre a educação.

das biografias narradas, as participantes desta pesquisa realizam um duplo processo de conhecimento e atuam de forma ativa sobre si, sobre suas relações sociais e sobre os acontecimentos que em algum momento as atravessaram no passado e/ou atravessam no presente.

A seguir, delimito o tema da pesquisa, o tipo de investigação e seus objetivos, apresentando os bastidores, a coxia desta história contada por quatro professoras da Educação Infantil, que confiaram partilhar suas trajetórias, histórias de vida e formação a esta pesquisadora e que agora assume a grata e difícil tarefa de ecoar suas vozes.

Nesta seção também discorro sobre a cidade escolhida por elas como lar e trabalho, de onde elas narram suas trajetórias. Apresento a Entrevista Narrativa como dispositivo escolhido para produção de dados, expondo suas possibilidades e limites e ainda compartilho o tipo de análise realizada.

2.1 O tema da pesquisa, o tipo de investigação e seus objetivos

Pesquisar é enveredar por um caminho desconhecido em busca de novos conhecimentos, novas histórias e respostas a questionamentos que a pesquisadora e o pesquisador se fazem nesta jornada que assumem como sua. Nesta pesquisa, intitulada *Narrativas de professoras da Educação Infantil sobre gêneros e sexualidades em uma escola pública municipal de Imperatriz/MA*, apresento a trajetória de vida e formação de professoras da Educação Infantil e suas narrativas sobre gêneros e sexualidades no exercício profissional, que se dá na pré-escola do interior do Maranhão. A questão investigativa é: Como as relações de gêneros e sexualidades constituem as histórias de vida, formação e práticas pedagógicas narradas por professoras da Educação Infantil de uma escola pública da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA?

Neste estudo, compartilho as contribuições do método biográfico, até então desconhecido para mim e apresentado pelo meu orientador, professor Jónata Ferreira de Moura, que, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, me incentivou também a participar do grupo de pesquisa Hifopem, com o intuito de que eu me aprofundasse sobre este modo de fazer pesquisa e de enxergar o conhecimento científico. A pesquisa biográfico-narrativa que desenvolvo está ancorada nos pressupostos teóricos de estudiosos e pesquisadores como, Ferrarotti (2010; 2014); Bolívar (2001; 2006; 2019) Delory-Momberger (2010; 2014; 2024) e Moura (2015; 2019; 2023).

Ferraroti (2014) em uma primeira fase, defende com veemência a contextualização econômica, social e cultural das autobiografias, em contraposição aos sociólogos que traziam as histórias de vida desprovidas de seu sentido e reduzidas a uma aproximação literária onde se esboçava apenas “fatias de vida”. Ele mesmo confessa que em sua trajetória como pesquisador foi compreendendo melhor a especificidade das histórias de vida. Assim, discorre sobre a autonomia do método biográfico:

A especificidade do método biográfico implica a superação do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista característico da epistemologia científica estabelecida. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia sem trair suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos, *d’emblée* projetar-nos para fora dos limites epistemológicos clássicos (Ferraroti, 2014, p. 77).

Ferraroti (2014) defende a história de vida como método autônomo que se distancia de uma historicidade historicista, cujo compromisso se dá com as grandes narrativas, dentro de um prisma elitista onde a pesquisadora e o pesquisador assumem uma posição assimétrica em relação ao sujeito que tem sua vida historicizada. Ele propõe que as histórias de vida sejam, por outro lado, matéria primária para as ciências sociais, e que sejam protagonizadas por grupos humanos até então fadados ao desconhecimento, o que vai chamar de história “vista de baixo”.

Nesse sentido, o método biográfico se mostra potencial para fundamentar análises de dados de pesquisas e estabelece na relação de interação entre pesquisador/a e objeto de pesquisa uma necessidade de confiança recíproca. Ferraroti (2014) adverte que embora haja um crescente interesse por biografias e metodologias que trabalhem as histórias de vida, deve-se ter critério para que a necessidade de uma renovação metodológica não ocasione um empobrecimento epistemológico do método biográfico, reduzindo-o a um elemento de segunda ordem à serviço das instituições formais, às quais a pesquisa deve “exercitar-se na crítica, descrever, interpretar, desmistificar” (Ferraroti, 2014, p. 66).

Há outros autores que vão na mesma linha argumentativa de Ferraroti, dois deles são Bolívar e Domingo (2019) que afirmam que dois movimentos impulsionaram a adoção de novos gêneros na representação social e se estenderam para a educação: a desilusão com as grandes narrativas e a busca por um aspecto pessoal e emocional nas ciências sociais. De acordo com os autores, são as estruturas narrativas que alicerçam nossa compreensão do mundo e dos sujeitos. Nesse sentido, as histórias de vida, ou como Bolívar e Domingo (2019) chamam “espaços biográficos” são provenientes das narrativas. Para eles, as práticas docentes

e os processos de ensino e aprendizagem estão imersos na dimensão pessoal e biográfica e esta, por sua vez, está intimamente relacionada às histórias dos sujeitos. Assim:

o verdadeiro potencial da pesquisa biográfico-narrativa reside no fato de que ela gera conhecimentos que ajudam a compreender e interpretar a realidade educacional e constitui uma ferramenta poderosa, especialmente relevante, para adentrar no mundo da identidade, dos significados e do conhecimento prático. Permite revelar as chaves cotidianas presentes nos processos de inter-relação, identificação e reconstrução pessoal e cultural (Bolívar; Domingo, 2019, p. 24 - tradução minha)²³.

O que proponho neste estudo, portanto, é através do método biográfico refletir sobre a subjetividade destas mulheres, percebendo como suas reinvenções de si na interação com o outro, contribuem para a autorreconstrução docente. Nesse sentido, o tema deste estudo são as trajetórias de vida e formação de professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA e suas relações com as discussões sobre gêneros e sexualidades. Para tanto, utilizo a Entrevista Narrativa (Schütze, 2011) como dispositivo de produção de dados. As participantes desta pesquisa são professoras, como eu, e trazem suas memórias e vivências cotidianas sobre as relações de Gêneros e Sexualidades. A análise de suas biografias mostrará quais suas marcas sobre gêneros e sexualidades, e ainda, se foram norteadoras de suas práxis²⁴ pedagógicas.

Apresento para isto os seguintes objetivos: (a) Mapear as memórias dos processos constitutivos de gêneros e de sexualidades nas narrativas sobre as trajetórias de vida e de formação produzidas pelas professoras participantes; (b) Relacionar as percepções das professoras participantes sobre gêneros e sexualidades às suas narrativas sobre como abordam questões de gêneros e sexualidades no cotidiano da Educação Infantil

A seguir, apresento as quatro participantes deste estudo, professoras nas turmas de pré-escola, do turno vespertino da Escola Municipal de Educação Infantil Jair Rosignoli, que gentilmente narram suas trajetórias de vida, formação e suas práticas.

²³ Texto original: En este marco, el auténtico potencial de la investigación biográfico-narrativa reside en el hecho de *generar conocimiento* que ayuda a comprender e interpretar la realidad educativa y constituye una potente herramienta, especialmente pertinente, para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico. Posibilita dar a conocer las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural.

²⁴ No contexto da Filosofia, Marx depreende a práxis como ação revolucionária capaz de transformar a sociedade e a história. Em Aristóteles, a práxis constitui a ação ética e política, diferenciando-se da poiesis (produção) e da theoria (contemplação). Aqui adoto o conceito de práxis direcionado à educação, que se apoia nos estudos do professor Paulo Freire, onde a práxis constitui o exercício de reflexão e ação empreendidos para a transformação de uma realidade. Nesta lógica, o processo de ensino sai de uma perspectiva bancária, ou seja, de transmissão de conhecimento e passa a um processo crítico e libertador.

2.2 As mulheres desta história

Antes de apresentá-las como professoras, preciso apresentá-las como mulheres, que carregam em suas trajetórias as marcas de gênero e que enfrentam cotidianamente desafios compartilhados por outras mulheres. De acordo com o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (2025, p.17): “Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, a população brasileira foi estimada em 215,6 milhões de pessoas, com 110,3 milhões de mulheres e 105,3 milhões de homens”. Estes números indicam que há 5 milhões de mulheres a mais do que homens no Brasil.

No Brasil, somos a maioria em nascimento e em envelhecimento, entretanto, em representatividade política e garantia de direitos trabalhistas ainda estamos atrás dos números da população masculina (RASEAM, 2025). Em contrapartida, na Educação Infantil, espaço que as professoras participantes desta pesquisa ocupam profissionalmente, há o predomínio de profissionais do gênero feminino, este cenário se constrói histórico e socialmente, uma vez que a Educação Infantil se alicerçou no imaginário popular e em muitas políticas de governo como extensão do lar e perpetuou-se como espaço de cuidado e atrelado à figura feminina. Cólís e Souza (2020) discutem como infância, gênero e educação se entrelaçam:

Desde uma perspectiva histórica, torna-se necessário discutir, questionar e problematizar as questões sociais aplicadas às questões de gênero na educação infantil. Paschoal e Machado (2009) apontam que no Brasil a necessidade de cuidado em relação à criança mais nova decorre de instituições filantrópicas e assistenciais e não pedagógicas como na Europa, que se propõe a erradicar as necessidades de crianças abandonadas ou que foram negligenciados por seus parentes, uma vez que a criança não era valorizada, pois o desprezo e os maus-tratos eram um costume da sociedade em geral. Portanto, diante das altas taxas de mortalidade infantil e de práticas higienistas (de limpar as ruas de crianças abandonadas), foram criadas no Brasil instituições que acolhem essa população. Um exemplo é a Roda dos Expostos que recebeu crianças abandonadas devido ao efeito da lógica do patriarcado em esconder a vergonha das mães solteiras. Percebemos o processo histórico das diferenças denominadas desigualdade de gênero (principalmente associadas à sexualidade das mulheres) e como efeito a institucionalização de crianças de natureza filantrópica e assistencialista, reformuladas ao longo dos anos no Brasil com a Extinção da roda daqueles expostos apenas no século XX, por volta de 1950 [...] (Cólís; Souza, 2020, p.56-57)

As professoras que apresento, delineiam em suas narrativas orais a (re)construção de suas histórias de vida e formação e problematizam esta conceituação histórico-social da Educação Infantil, evidenciando em seus discursos uma compreensão mais ampla sobre o

profissionalismo tal qual teoriza Contreras (2011; 2013), que alerta para a perda da autonomia docente, quando se assume uma visão reducionista de profissionalismo, que por sua vez, reforça a precarização docente. Elas colocam em suspensão as bases deste controle social impetrado contra os corpos das mulheres e das crianças, que uma vez sustentado pelo patriarcado e viabilizado por práticas higienistas e moralizantes, coloca a assistência (leia-se cuidado nos dias atuais) em sobreposição ao pedagógico.

As docentes evocam em suas narrativas um compromisso ético-social para com a sua atividade docente, demonstrando que a Educação Infantil não é mero espaço de cuidado ou extensão do lar, mas de desenvolvimento integral dos sujeitos de direito que por ela passam, e que ser mulher na Educação Infantil não necessariamente é ser mãe, ou estar apartado dos aspectos teóricos da profissão docente. Neste trabalho ecoo as vozes de quatro professoras da Educação Infantil, das quais uma é iniciante, uma está na profissão há mais de 20 anos e duas estão entre as duas situações.

A escolha destas participantes se deu a partir do objetivo de reunir narrativas de profissionais de uma mesma escola, e que trabalhassem no mesmo turno e em cooperação. Desse modo, foram escolhidas quatro profissionais do turno vespertino, sendo duas da pré-escola 1 e duas da pré-escola 2. Importante dizer que no turno matutino este mesmo segmento conta ainda com outras três professoras, sendo 2 da pré-escola 2 e 1 da pré-escola 1 e que uma das participantes, a professora do 1º período vespertino à época da pesquisa, era professora também no turno matutino, sendo, portanto a única deste grupo a trabalhar nos dois turnos da referida escola e também na rede municipal de ensino de Imperatriz/MA.

Como pedagoga nesta instituição de ensino, que exerce a função de coordenadora pedagógica do segmento pré-escola, considerei que pudesse existir atravessamentos na participação das professoras ao longo da construção das narrativas. Contudo, segui na intenção de construir juntamente com elas um percurso que contribuísse para novos processos formativos, assumindo os riscos de nossa proximidade. A recepção das professoras participantes foi boa e durante todo o processo tiveram liberdade para desistir da participação na pesquisa, o que não ocorreu. Reis (2025) explicita que:

[...] para além de uma comunicação em voz alta entre pessoas face a face, a dialogicidade é algo vivo, orientada para uma percepção também viva e ativa e que não pode ser compreendida fora de uma situação concreta. Nesta dialogicidade, existem, além da palavra, os gestos, os movimentos, a entonação, o tom de voz, ou seja, a narrativa produzida durante a entrevista é uma reconstrução social de uma realidade vivida que permite a (re)elaboração das vivências humanas, que são de importante valor para o

pesquisador e para o entrevistado. Então, a palavra do outro, carregada de expressão e caráter valorativo, vai guiando o percurso do entrevistador e, ao mesmo tempo, do entrevistado, que, ao rememorar suas vivências, (re)significa-as. (Reis, 2025, p.273)

Como procedimentos éticos adotados foi realizada: (a) solicitação de anuência para pesquisa de campo à Secretaria Municipal de Educação, e posteriormente entregue carta à gestora escolar, que autorizou a pesquisa e divulgação do nome da escola por meio de ofício; (b) Entrega de termo de consentimento livre e esclarecido para cada uma das professoras participantes, onde foram explicitados os objetivos, metodologia, riscos e benefícios da pesquisa visando garantir a transparência, o respeito ao anonimato e a privacidade das participantes. As gravações e transcrições das entrevistas foram armazenadas em local seguro e todos os dados foram utilizados estritamente para fins da pesquisa, garantindo ainda o direito das participantes de desistirem a qualquer tempo da pesquisa, e ainda de indicarem alterações em seus relatos, mudança de nome, e quaisquer outras necessidades que viessem a ter ao longo da pesquisa, até o dia da defesa da dissertação; (c) o projeto de pesquisa foi submetido à aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016.

A seguir apresento o perfil das professoras participantes, em forma de quadro-síntese, resultado da primeira e única rodada de Entrevista Narrativa que aconteceu entre os meses de junho e julho de 2024.

Ilustração 02 - Quadro 1: Perfil das professoras participantes da pesquisa

PROFESSORA	ORIGEM	ESTADO CIVIL E IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO PERMANENTE	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TURMA	INGRESSO NO MUNICÍPIO	INGRESSO NA ESCOLA ATUAL
Anne (pseudônimo)	Sítio Novo/MA	Casada, 35 anos de idade e mãe de dois filhos	Licenciatura em Pedagogia 2017 – Universidade Federal do Maranhão	Especialista em Educação Infantil	2 anos na rede municipal, mas foi auxiliar de magistério anteriormente na mesma escola em que trabalha atualmente.	Pré-escola 1 C vespertino	2022 como professora. 2021 rede municipal de Açailândia/M A. 2018 – 2019 auxiliar	2022
Púrpura (pseudônimo)	Esperantinópolis /MA	Solteira, 59 anos de idade e mãe de dois filhos	Licenciatura em Pedagogia 2005 – Universidade Federal do Maranhão	Educação Popular	27 anos, sendo 25 concursada na rede municipal e os outros 2 anos como contratada.	Pré-escola 1 D vespertino	1999	2017
Jaqueline	Buritcupu/MA	Solteira, 33 anos de idade e mãe de uma filha.	Licenciatura em Pedagogia 2014 – Universidade Estadual do Maranhão	Especialista em Metodologia do Ensino Superior	8 anos, sendo 1 no ensino superior, e 7 na rede municipal, na Educação Infantil.	Pré-escola 2 C vespertino	2017	2017
Grazielle (pseudônimo)	Imperatriz/MA	Casada, 29 anos de idade e mãe de quatro filhos	Licenciatura em Pedagogia 2018 – Universidade Federal do Maranhão	Estudos Independentes sobre Neurodiversidade	1 ano e 6 meses, saindo de licença maternidade em agosto de 2024.	Pré-escola 2 D vespertino	2023	2023

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024).

A primeira entrevista foi realizada com a professora Anne, na manhã do dia 19 de junho de 2024, em sala fechada, onde dispusemos gravador, água e lenços de papel, este último, caso fosse necessária sua utilização. Ao final das perguntas imanentes e exmanentes²⁵,

[...] pedi à professora que escolhesse uma cor de lápis, dentre diferentes cores apresentadas em um pote e que dissesse o porquê da escolha, após este momento a fotografei, com a sua permissão, para registrar o momento da entrevista. Esta dinâmica se seguiu às demais entrevistas e tem relação com o produto da pesquisa (Diário de Pesquisa, 2024).

Professora Anne optou num primeiro momento por ser chamada nesta pesquisa pelo próprio nome, após assistir à qualificação de mestrado, ocorrida em 01 de julho de 2025, e ler o texto preliminar da pesquisa, solicitou mudança pois havia rememorado o nome da personagem da série *Anne with an E*, baseada em *Anne de Green Gables*²⁶ que relacionou à sua adolescência, conforme a professora explica a seguir:

Não sou órfã, como a protagonista, mas essa parte [da série] me fez lembrar de quando vim do interior sem meus pais, isso me tocou bastante. Pensar nas dificuldades de uma adolescente de se reconhecer, se descobrir e encontrar seu lugar no mundo. A importância da educação nesse processo, uma vez que vim na perspectiva de que seria pela educação, ela seria um caminho indispensável na construção do meu futuro. A série envolve a escola, seu papel. Traz reflexão também sobre a questão da desigualdade de gênero. Pois apesar das conquistas ao longo do tempo, ainda carregamos resquícios de uma desigualdade histórica e reconhecer isso é importante para a superação e a construção de uma sociedade melhor, mais justa, igualitária... Considero que para o educador ter essa consciência é fundamental (Anne, 20 ago. 2025 – acrescido fora da Entrevista Narrativa).

Anne é uma mulher de 35 anos de idade, casada desde os 21 anos de idade com um homem, mãe de dois filhos do gênero masculino, é evangélica, atuante nos grupos da igreja, e

²⁵ As perguntas imanentes e exmanentes são propostas por Fritz Schütze, sociólogo alemão do século XIX, desenvolvedor da metodologia da Entrevista Narrativa. Elas são norteadoras que têm por objetivo perceber a experiência dos entrevistados. Perguntas exmanentes são aquelas que refletem intenções do/a pesquisador/a, suas formulações e linguagens, ou seja, são pensadas antes da entrevista e respondem aos objetivos da pesquisa. Perguntas imanentes são temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração e que abrem janelas para a ampliação da compreensão do/a pesquisador/a sobre a narração.

²⁶ *Anne of Green Gables* é um romance ficcional da escritora canadense L. M. Montgomery, publicado em 1908. O romance se corganniza em uma coletânea de oito volumes, conforme ordem a seguir: *Anne de Green Gables*: (1908); *Anne de Avonlea*: (1909); *Anne da Ilha*: (1915); *Anne de Álamos Ventosos*: (1936) ou *Anne de Windy Poplars*, dependendo da edição; *Anne da Casa dos Sonhos*: (1917); *Anne de Ingleside*: (1939); *Anne do Vale do Arco-Íris*: (1919); *Rilla de Ingleside*: (1921).

é natural de Sítio Novo do Maranhão/MA, docente em uma turma de 1º período²⁷. A professora concluiu o curso de pedagogia no ano de 2017, período marcado pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Reforma do Ensino Médio. Ela iniciou sua trajetória profissional na Educação no ano 2018 como auxiliar de magistério na rede municipal de educação de Imperatriz, vindo a se tornar professora no ano de 2021 no município de Açailândia/MA e retornando em 2022 à Imperatriz/MA, para assumir o concurso público para professora na mesma rede onde anos antes havia sido auxiliar de magistério. Em sua narrativa percebo sua reflexão sobre a docência, o modo como deseja ser lembrada por seus alunos e como se sente em relação a eles.

Pensando em quem sou como professora, nem sei se eu me conheço, mas acho que eu sou realizada por trabalhar com o público que me ensina todos os dias. Todos os dias eu aprendo. Eu tento respeitar cada criança, às vezes até aquele mais difícil, a gente ama. Acho que é o que faz diferença, porque não é só um trabalho. Nós marcamos a vida dessas crianças. Todas as pessoas que passaram por mim, que talvez eu nem lembre o nome, me marcaram de alguma forma e contribuíram para eu ser quem eu sou hoje, para eu me considerar feliz. E se me marcou de uma forma que eu possa ter me sentido infeliz, ainda assim eu consegui enxergar que aquilo me fez ser melhor. Como professora, eu tento marcar a vida das crianças e respeitar cada uma. No próximo ano vai ser outra professora, mas eu vou ser sempre a professora Anne e, quem foi essa professora na vida de cada criança? Então, por mais que às vezes eu não concorde com o comportamento de certa criança, eu tento pensar que eu sou a professora, a adulta, que eu tenho que respeitar e ao mesmo tempo eu tenho que agregar na vida dela. E eu quero deixar a marca positiva, porque a gente aprende por meio do sofrimento, mas é necessário ser só por meio dele? Existem formas mais doces de ensinar, e que talvez na dura realidade que a gente vive se torne até mais tranquilo o nosso caminho (Anne, EN, 19 jun. 2024).

A professora Anne, ao afirmar “Então, por mais que às vezes eu não concorde com o comportamento de certa criança, eu tento pensar que eu sou a professora, a adulta, que eu tenho que respeitar e ao mesmo tempo eu tenho que agregar na vida dela” pondera entre o que ela observa em sala de aula, o papel docente e o desafio de trabalhar com a diferença. A fala de Anne é um convite ao rompimento de padrões heteronormativos que atravessam a escola. Embora evidencie um estranhamento, ela coloca o respeito como premissa do seu fazer docente, evidenciando que considera a criança como sujeito do presente. A professora

²⁷ A Educação Infantil no município de Imperatriz/MA é organizada em dois segmentos: creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 a 5 anos e 11 meses). A rede municipal de ensino de Imperatriz atende mais de 10 mil alunos matriculados em 120 unidades educacionais que oferecem essa modalidade de ensino, entre creches e escolas distribuídas em todos os bairros da cidade. Fonte: (<https://imperatriz.ma.gov.br/portal/noticias/educacao/educacao-infantil.html>)

assume uma responsabilidade para si, a da garantia de um espaço seguro para a criança exercer-se.

A segunda professora entrevistada, também de 1º período, optou por ser chamada pelo pseudônimo Púrpura, pois deseja ser reconhecida por seus pares através de sua narrativa, sem precisar dizer seu nome e também porque gosta do romance homônimo *A cor Púrpura* (1982), da poeta e feminista Alice Walker, em que a autora escreve cartas a Deus. Púrpura concluiu o curso de pedagogia em 2005, ano que prometia ser o início da revolução no ensino brasileiro, segundo o então ministro da Educação, Tarso Genro. Púrpura é uma mulher negra de 59 anos de idade, natural de Esperantinópolis/MA, gosta de literatura, tem dois filhos do gênero masculino que vivem com ela, é solteira e católica, trabalha na Educação Infantil há 18 anos, mas já tem 27 anos de profissão no mesmo município. Sua entrevista foi realizada na tarde do dia 21 de junho de 2024 e teve duração de quase três horas ininterruptas.

Eu me acredito. Eu sou a professora que se acredita. O que os outros falam deve me fortalecer, não deve me desfavorecer. Eu sei que tenho defeitos, mas tenho muitas qualidades também. Eu não sei muitas coisas, mas eu conheço um bocado de coisas também. Eu sei que não posso ser agradável em relação a tudo, mas eu me esforço, tenho esse jeito muito rápido e natural de ser, que eu não posso deixar de ser. Eu não sou grossa, eu sou realista. Agora, as pessoas querem ouvir tudo mansinho, tudo bonitinho... Gente! Isso não existe. A vida é dura para você e tem coisas que você não deve ser mole, senão alguém monta no teu pescoço. Aluno, diretora, coordenador... Se você deixar, você vai ser fraca. Então você tem que acreditar no que você faz. Mas eu sou maleável também (Púrpura, EN, 21 jun. 2024).

A terceira entrevistada foi a professora Jaqueline, responsável por uma turma de 2º período. Sua entrevista ocorreu após o expediente da escola, por volta das 17h30min do dia 28 de junho de 2024. A professora Jaqueline concluiu o curso de pedagogia em 2014, ano da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014-2024. Ela tem 33 anos de idade, é mãe de uma filha que vive com ela, trabalha na Educação Infantil há 7 anos, é natural de Buriticupu/MA, é católica e pratica musculação.

Eu me considero uma professora comprometida com os meus alunos e tenho as minhas limitações, mas eu estou sempre tentando vencê-las, porque eu entendo que eu tenho um papel importante na vida das crianças que estão sob a minha responsabilidade. Eu sei que não é só o meu trabalho como professora que vai influenciar no desenvolvimento deles. Eu preciso da ajuda da família. Eu preciso do apoio da coordenação da escola, da gestora da escola, de todos que estão ali, mas eu tenho consciência de que o meu papel é o principal. Então, eu tento estar o tempo todo focada no que eu tenho que fazer com eles. E tenho consciência da minha função social também, de que não é só chegar lá e ensinar o conteúdo, mostrar as letras,

mostrar os números, ensinar a cortar, ensinar, pegar no lápis, vai muito além disso. Envolve [os aspectos] social, humano e psicológico. Tenho consciência de que essas crianças que estão hoje comigo são crianças que vão compor a sociedade no futuro, vão ser os professores do futuro, os médicos, vão ser os trabalhadores do comércio, então eu tenho uma responsabilidade com eles agora. E eu tento ao máximo cumprir minha responsabilidade, dentro das minhas limitações e das limitações que o sistema impõe para a gente também, porque, querendo, ou não, nosso trabalho é burocrático. A professora às vezes pensa: “Meu Deus do céu, eu vou surtar!” Mas no final sempre dá certo. Então, basicamente é isso. Eu sinto que eu sou uma professora comprometida (Jaqueline, EN, 28 jun. 2024).

O relato de Jaqueline traz a seguinte afirmação: *“E tenho consciência da minha função social também, de que não é só chegar lá e ensinar o conteúdo, [...] vai muito além disso. Envolve os [aspectos] social, humano e psicológico”*. Este posicionamento da professora denota uma compreensão de sua função social que ultrapassa a transmissão de conteúdos pautada em uma educação bancária (Freire, 2019), se amplia para uma concepção ética do fazer docente e se compromete com a multidimensionalidade humana. Se compreendermos as relações de gêneros e sexualidades como constitutivas da prática educativa, os atravessamentos pelos quais a escola passa, expressos em identidades e comportamentos que desafiam a norma, podemos perceber que a professora se direciona para uma prática que acolhe e reconhece a diversidade humana.

A quarta participante da pesquisa também optou por ser chamada por um pseudônimo escolhido por ela, Grazielle. Ela concluiu o curso de pedagogia no ano de 2018, mesmo ano de publicação da Base Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Grazielle é uma mulher de 29 anos de idade, mãe de quatro crianças e casada com um homem, é católica, artesã e atua na Educação Infantil desde 2023. Sua entrevista foi realizada no dia 04 de julho de 2024, às 16h57min. À época da entrevista, Grazielle estava grávida de seu quarto filho e já sabia que não retornaria para a escola e para sua turma naquele ano após as férias de julho, devido à idade gestacional de seu bebê.

Eu não sei me definir. Vai fazer um ano e meio que estou ativamente em sala de aula. Eu já mudei tanto, não sei se para melhor, não sei se para pior. Não me acho a melhor professora, mas me acho adequada por tudo que eu passei. Para estar lá [na escola] tive que passar pela faculdade, fiz monografia, estudei para o concurso, passei, esperei ser chamada. Então eu sou [adequada]. Para mim, tudo é muito mais difícil devido à dificuldade de aprendizagem. Para aprender, eu fazia música e mímica. Nunca achei que eu era a melhor, mas também nunca me achei a pior. Eu sempre falei para mim mesma: Eu consigo! Antes de ser chamada no concurso, eu fiz o seletivo do Sesi e acho que eu fui muito bem. Alguém pode me olhar e pensar: “Ela é metida!”, mas eu não sou. Eu tenho que apresentar isso. É o

jeito. Na frente dos pais, Se fosse para falar alguma coisa, eu ia tentar o máximo possível evitar. Mas se fosse o jeito, eu ia tentar me preparar o tanto que eu conseguisse, mesmo que eu não conseguisse fazer meu máximo. Eu sou muito esforçada. Pronto, essa é a palavra. Esforçada. Professora esforçada, que está aberta entre aspas, a muitas coisas. (Grazielle, EN, 04 jul. 2024 – grifo meu)

Grifei o trecho do excerto da narrativa de professora Grazielle onde ela diz: “*Eu sou muito esforçada. Pronto, essa é a palavra. Esforçada. Professora esforçada, que está aberta entre aspas, a muitas coisas*”. A palavra escolhida por Grazielle fala de um lugar alcançado com luta e remete a uma identidade que talvez esteja impregnada no fazer docente. Ser professora seria se esforçar? O esforço, muitas vezes invisível, seria uma marca e não uma alternativa no contexto da Educação Infantil? As muitas aspas diante do estar aberta estariam se referido à expectativa em relação à professora, que sendo mulher, deve estar disponível, acessível, receptora diante de um script social e institucional? Ou estariam se referindo à sua resposta face à diversidade manifestada em diferentes saberes, culturas, gêneros, sexualidades, crenças?

Os trechos acima refletem como cada uma das professoras se veem diante da docência que exercem. A primeira entrevistada, professora Anne, se identifica como uma professora realizada por trabalhar com um público que gosta e que deseja, em suas palavras “marcar positivamente”. Me parece que logo na abertura da entrevista, professora Anne sinaliza que as marcas são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e que ela, portanto, vislumbra estar na memória de seus alunos de uma maneira afirmativa.

Em seguida temos a professora Púrpura, que evidencia uma opinião firme e ao mesmo tempo reflete sobre ser maleável, demonstrando que convicção e flexibilidade não são pólos opostos. Seria esta uma postura desejável, urgente e necessária no espaço da Educação Infantil? A professora Jaqueline se define como uma professora comprometida, que cumpre suas responsabilidades. Em sua reflexão, traz para si o “papel” “principal”, atrelando-o à função social do/a professor/a. Também fala da criança como o cidadão do “futuro”, mas a criança não é um sujeito do presente? Para que/quem estamos preparando as infâncias? Onde o comprometimento é atravessado pelas nuances do cotidiano escolar? Onde o compromisso docente começa e onde ele termina?

Professora Grazielle por sua vez, embora comece sua fala dizendo que não sabe se definir, conclui seu pensamento afirmando que é uma professora esforçada. Sua trajetória escolar fica evidenciada em seu relato, de maneira que compreendemos o uso da palavra “esforçada”. Mas o que professora Grazielle diz ao referir-se a si própria como adequada? Das

quatro ela é a mais jovem em idade, em tempo de magistério e também na escola onde atualmente exercem a docência.

Estas quatro professoras compartilham de pontos em comum: cursaram pedagogia em universidades públicas, trabalham no turno vespertino de uma escola de Educação Infantil em Imperatriz/MA, cidade natal de professora Grazielle e escolhida pelas demais como lugar para fixar residência e trabalho. E é sobre esta paisagem biográfica, o cenário sensível da narrativa destas professoras que me dedico a seguir.

2.3 Imperatriz e seus habitantes

Durante quatro décadas, até a metade do século XIX, a região hoje denominada sudoeste do Maranhão, onde está localizada Imperatriz, manteve-se preservada pelos indígenas timbiras – gaviões e krikatis –, que resistiram à colonização e impediram a entrada de bandeirantes neste território, até terem sido aldeados pelo jovem baiano sacerdote carmelita, Frei Manoel Procópio Coração de Maria.

Em 1844, o governo do Pará decidiu constituir cinco expedições para criar, nos muitos rios de seu território, colônias militares e aldeamento indígenas para acelerar a ocupação e dar suporte às navegações. Uma dessas expedições subiria o rio Tocantins com a missão de aldear os índios do então chamado Alto Tocantins, nas proximidades das cachoeiras de Itaboca, lugar onde fica hoje a hidrelétrica de Tucuruí. Nessa mesma resolução, ficou decidido que a povoação a ser fundada pela expedição do Alto Tocantins se chamaria Santa Teresa. (Sousa; Assunção, 2011, p. 65)

A história de Imperatriz é contada a partir da expedição *Tocantins Superior*, datada de 1849, quando o então presidente da Província do Grão-Pará, Jerônimo Francisco Coelho, enviou do porto de Belém/PA, uma flotilha de 11 embarcações com 92 pessoas, sob o comando do tenente coronel João Roberto Ayres Carneiro, para restaurar um antigo presídio construído em 1802, na confluência do Tocantins com o Araguaia e instalar uma povoação a ser comandada pelo tenente do 4º batalhão de caçadores, Constâncio Dias Martins, para dar suporte às embarcações, com cargas e mercadorias, negociadas pelos comerciantes dos estados do Pará e Goiás, na rota tocantina entre Belém/PA e Pedro Afonso/GO, no denominado Alto Tocantins.

Como missionário e capelão do presídio, estava na embarcação o religioso carmelita Frei Manoel Procópio do Coração de Maria, que seria, em 16 de julho de 1852, o fundador da povoação de Santa Teresa do Tocantins, inicialmente chamada de Colônia Militar de Santa

Teresa do Tocantins. Este nome, dado pelo frei homenageava Santa Teresa D’Avilla, cuja imagem ele trouxe consigo de Belém/PA.

Em 27 de agosto de 1856, por Lei de n.º 398, foi criada a Vila Nova de Imperatriz, nome dado em homenagem à Imperatriz Consorte do Império do Brasil e esposa de D. Pedro II, Teresa Cristina, apelidada de mãe dos brasileiros. O nome da vila foi sendo abreviado, até chegar a se chamar Imperatriz, e em 22 de abril de 1924, foi sancionada Lei n.º 1.179, elevando Imperatriz ao status de cidade.

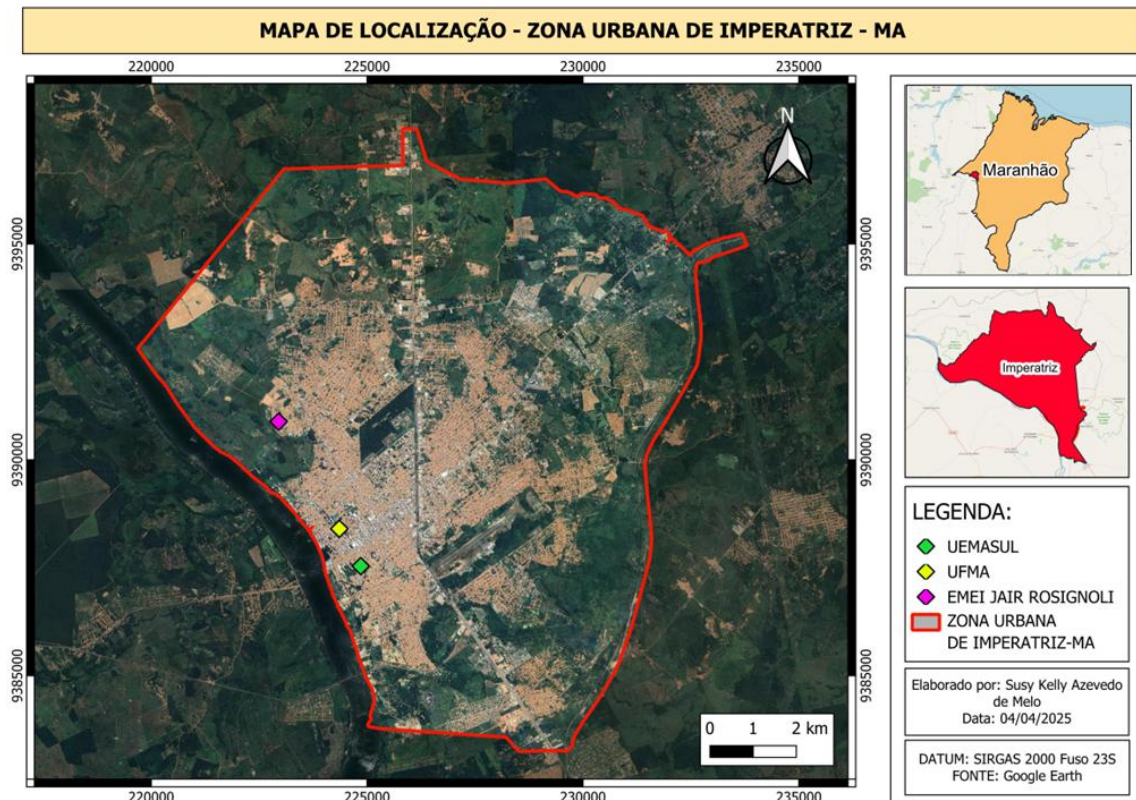
Imperatriz está localizada na região Sudoeste do estado do Maranhão, a cerca de 636 km de distância da capital São Luís/MA, devido a este afastamento da capital, a cidade foi por muito tempo chamada de Sibéria Maranhense²⁸, estando isolada nos primeiros cinquenta anos do século XX do restante do estado e por consequência, do país. Entretanto, em 1958, com a construção da rodovia 010 Belém-Brasília, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek, a cidade passou a ter um desenvolvimento econômico e populacional que lhe conferiram o título de Princesa do Tocantins, título até então detido por Carolina/MA. Anos mais tarde, na década de 1970, Imperatriz foi considerada a cidade mais progressista do Brasil, atraindo um forte contingente migratório. No final do século XX, com o avanço das rodovias e a implementação de políticas públicas no interior, a região anteriormente conhecida como Sibéria Maranhense começa a se modernizar, superando suas limitações históricas de falta de acesso.

O relato de Púrpura remete-nos à BR010 como uma referência na sua história de vida dentro da cidade de Imperatriz. Importante obra que viabilizou inúmeras atividades comerciais e contribuiu para retirar Imperatriz do status de Sibéria Maranhense. *“Também trabalhei na cerâmica que fica depois da Ponte do Cacau, na BR010, onde hoje é um motel. [...] E a caminhada? Saía do [bairro] Bacuri para a BR010, a gente vinha almoçar e voltava a pé. Tudo era a pé, até a diversão”* (Púrpura, EN, 21 jun. 2024).

Localizada à margem direita do Rio Tocantins, o segundo maior curso d’água cem por cento brasileiro, a cidade faz fronteira com os estados do Pará e Tocantins e é a cidade referência das quatro professoras participantes desta pesquisa, sendo a cidade natal de uma delas e a cidade onde se fixaram as demais.

²⁸ A expressão “Sibéria Maranhense” foi utilizada para descrever uma região onde o Estado falhou em estabelecer uma presença duradoura. Era um espaço de abandono governamental, com pouca infraestrutura e um forte elemento de desigualdade e desigual acesso a recursos.

Ilustração 03 - Mapa de Localização 1: Zona Urbana de Imperatriz/MA



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025)

Com o objetivo de explorar os recursos naturais da Amazônia Oriental (Pré-Amazônia maranhense e do sul do Pará), surgiu no final da década de 1970, durante o governo militar de Figueiredo, o Programa Grande Carajás que também criou a Ferrovia Norte-Sul para promover a integração do Planalto Central à Amazônia. Uma década depois, também ocorreu o Projeto Celmar²⁹, que afirmava ter por objetivo expandir e modernizar a rede elétrica do Maranhão, ampliando a capacidade de geração de energia e integrar o estado do Maranhão a outros estados do Norte e do Nordeste.

Na visão de Púrpura, entretanto, estes foram tempos difíceis como demonstra seu relato a seguir:

Nos anos 1970, éramos três irmãos, eu, meu irmão mais velho e meu outro irmão. O meu pai só queria viver no garimpo. Ele passou dois anos fora de

²⁹ O projeto Celulose do Maranhão (1992) ocasionou conflitos socioambientais, afetando especialmente comunidades tradicionais locais. Em Imperatriz, a monocultura de eucalipto tomou forma a partir deste projeto. De acordo com Matias (1995), o Projeto Celmar contou com a sociedade de três grupos: Risipar S.A, com a participação de 55% de capital investido; Companhia Vale do Rio Doce (30%) e Nissho Iwai Corporation (15%). A mobilização orquestrada por movimentos sociais como Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babacu (MIQCB), Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Imperatriz (STTRI), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e outros, desarticulou os avanços desta operação florestal.

casa e minha mãe recebeu a notícia que ele estava em Imperatriz/MA. Então, minha mãe nos deixou com minha bisavó e foi atrás do marido, nos deixou pequenos e passou seis meses em Imperatriz/MA. Tudo era muito difícil, nós não tínhamos notícias, o transporte era difícil, e foi neste período que meu irmão e eu trabalhamos, ele na roça e eu na mata pegando folha de Jaborandi. Um dia saiu a notícia que a mulher que tinha ido atrás do marido havia morrido. Na notícia o nome era igual ao da minha mãe. Para nós foi um desespero. Então nós achávamos que estávamos sem mãe e sem pai. Eu ainda com 8 anos de idade, meu irmão, com 9 anos de idade. A gente chorava todos os dias porque pensávamos que a nossa mãe e o nosso pai tinham morrido e aquilo era um sofrimento grande, foi uma experiência dolorosa (Púrpura, EN, 21 jun. 2024).

Penso que o relato de Púrpura, além de refletir a insegurança, o sentimento de abandono e de quebra de expectativas, carrega sua angústia e de seu irmão diante da impossibilidade de estabelecer contato com a família, num cenário de escassez, isolamento geográfico, e aponta para um momento histórico de expansão do garimpo, onde a cidade de Imperatriz tornou-se um pólo abastecedor para o garimpo Serra Pelada, por sua localização estratégica e logística propícia para atividades comerciais. A seguir ela narra brevemente sobre o deslocamento da família de uma cidade para outra no interior do Maranhão por busca de melhores condições de vida:

Antes da ida do meu pai para Imperatriz, nós ainda moramos em Barra do Corda/MA, num lugar muito desprovido das coisas. A pobreza era extrema e isso nos fez voltar para o interior. Depois de seis meses, minha mãe juntou algum dinheiro, alugou uma casa em Imperatriz, no bairro Maranhão Novo. A casa era perto de umas usinas de coco e ficava na rua Goiás. Ela voltou para nos buscar. Foi uma alegria! Alegria que pensávamos que não íamos ter mais. Por volta dos anos 1974, viemos para Imperatriz/MA, e neste ponto eu já estava com nove anos de idade. Chegando, fui trabalhar em uma casa simples como babá de um menino. Tive duas experiências como esta. Eu nem lembro o quanto recebia, mas era um dinheirinho. Não sei se era em troca de comida... Quando a mãe deste menino foi embora, eu fui trabalhar em outra casa bem maior, bem mais chique. Ela ficava ali perto do restaurante Cabana do Sol, era do dono de uma madeireira. Mas não fiquei uma semana porque o serviço era pesado para uma criança como eu. Eu fazia todo o trabalho que uma pessoa adulta fazia na casa (Púrpura, EN, 21 jun. 2024).

Púrpura teve sua infância marcada pela pobreza e pelo trabalho infantil generificado. A professora enuncia de onde parte o seu olhar social reconhecendo os lugares pelos quais passou em outras crianças que hoje ensina. Sua fala evidencia a infância como um direito, que no caso dela, foi marcada pela desigualdade. Dessa forma, Púrpura resiste às pressões sociais e institucionais que exigem da criança rotinas exaustivas, demandas do universo adulto, práticas que reproduzem normas sociais e perpetuam injustiças.

A cidade de Imperatriz foi marcada por diferentes ciclos econômicos, sendo o ciclo da madeira, um dos mais relevantes para o crescimento econômico da cidade, e para a nova configuração social e urbana local. Entre as décadas de 1970 e 1980, muitas madeireiras se beneficiaram dos recursos naturais provenientes da floresta amazônica para produção de móveis, celulose, papel e outros produtos acabados e semiacabados a partir desta matéria prima (Imperatriz, 2025). O modelo insustentável de exploração dos recursos florestais ocasionou o declínio deste ciclo no início da década de 1980.

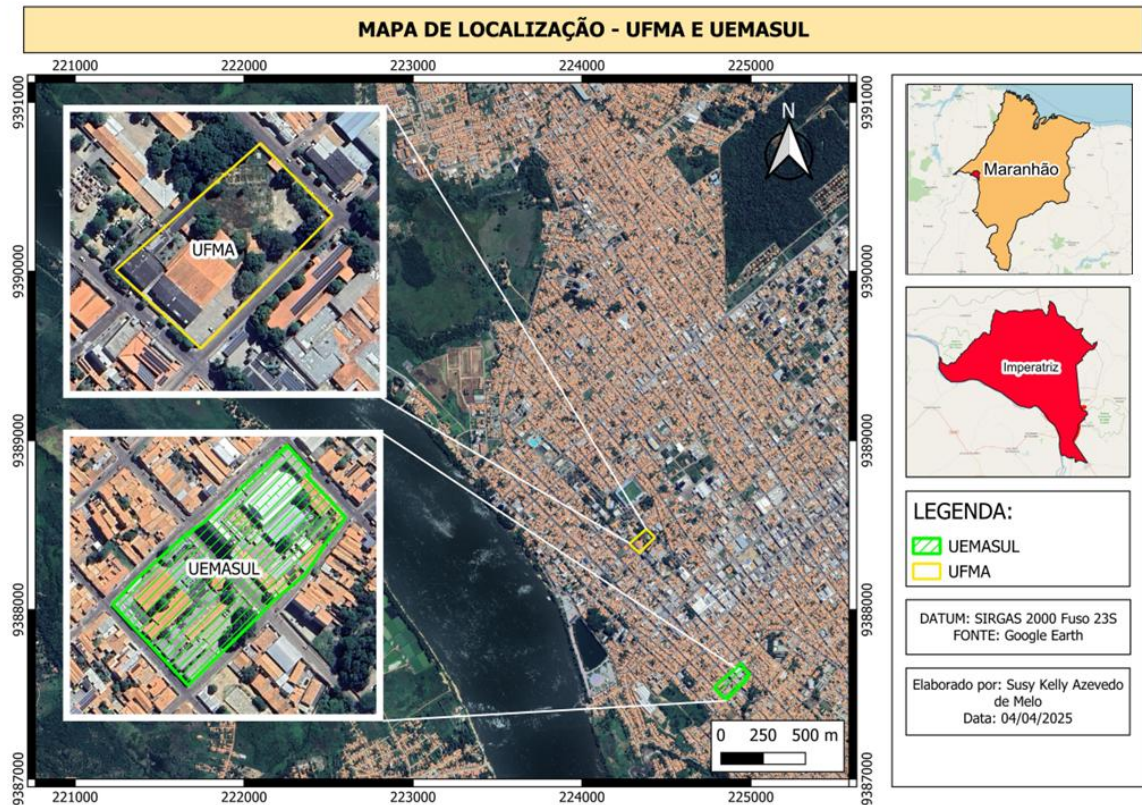
No setor educacional, Imperatriz tem se destacado nos últimos anos como polo universitário, este dinamismo atrai pessoas de outras localidades, especialmente de cidades vizinhas, para residirem na cidade enquanto se profissionalizam. Foi o caso da professora Anne, a primeira entrevistada.

*Aos onze anos de idade, eu fui morar com minha irmã, em Estreito/MA e depois, **em 2008, já no ensino médio, vim para Imperatriz**, para morar com meu outro irmão, também mais velho, eles me adotavam (risos). Nesse período eu também trabalhava no comércio deste meu irmão. Eu passei dois anos para ser aprovada no vestibular. Minha nota no meu primeiro Enem não foi boa, então eu fiz um mês de cursinho preparatório para o vestibular e tive que interromper os estudos porque caí de moto. Fiz vestibular para a UEMA e passei para o curso de história. Na mesma época, fiz vestibular para o curso de Pedagogia na UFMA, e optei por ficar na UFMA fazendo pedagogia (Anne, EN, 19 jun. 2024, destaque meu).*

A cidade de Imperatriz conta com duas universidades públicas, mencionadas pela professora Anne em sua entrevista. O Campus de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde três das quatro entrevistadas estudaram, foi criado no ano de 1980, como parte da interiorização e expansão da Universidade, com o foco no desenvolvimento da região do Sul do Maranhão e descentralização da educação superior da capital do estado, São Luís/MA. Os primeiros cursos criados foram os cursos de Direito e Pedagogia, com aulas inaugurais no dia 13 de fevereiro de 1980 (UFMA, 2020).

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), desmembrada em 2016, pela Lei n.º 10.525, de 3 de novembro de 2016, que criou a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), com sede na cidade de Imperatriz, foi o local onde estudou a professora Jaqueline. O papel das universidades públicas na cidade de Imperatriz é de profunda relevância para a superação das desigualdades sociais e adoção de cenários alternativos por meio do estudo.

Ilustração 04 - Mapa de Localização 2: UFMA e UEMASUL



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025)

Na Educação Infantil, espaço de atuação das mulheres docentes que participam desta investigação, a estruturação da rede municipal se deu a partir da LDB (Lei 9.394/96), quando as, então, “salas de alfabetização” foram convertidas em pré-escola, passando esta etapa de ensino da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, para a Secretaria Municipal de Educação. Até então, as crianças de zero a seis anos eram assistidas pelas creches, que em grande parte funcionavam em prédios com estruturas improvisadas e professores (em sua maioria mulheres) sem qualquer qualificação pedagógica, pois a ênfase era o cuidado, a assistência e não a dimensão pedagógica.

De acordo com as informações da coordenação do Departamento de Educação Infantil da rede municipal de Imperatriz, atualmente, são atendidas mais de 10 mil crianças, distribuídas em 120 unidades escolares, em 127 bairros da cidade. O último censo (2024) realizado no município aponta para o número expressivo de matrículas na rede pública do município em relação ao número de matrículas na rede privada para esta mesma etapa de ensino, como mostra a tabela a seguir:

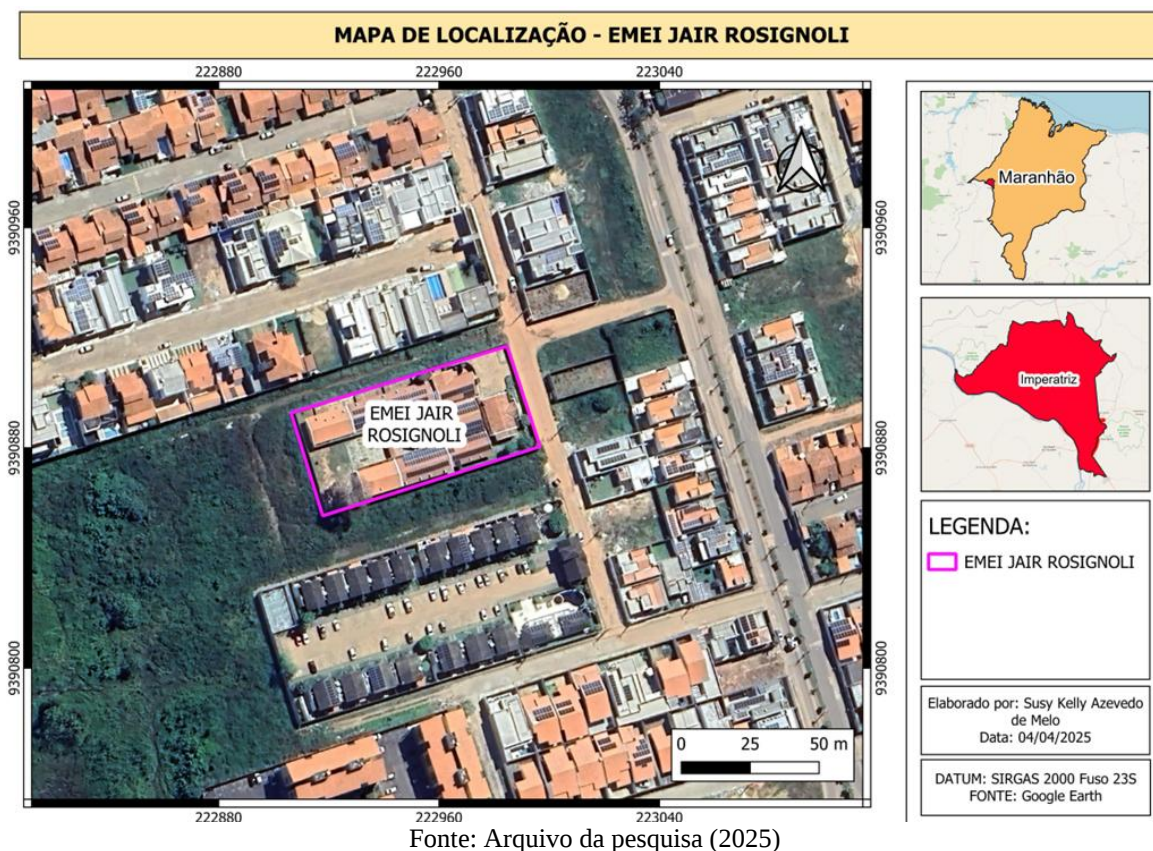
Ilustração 05 - Tabela 1: Matrículas no Ensino Básico em Imperatriz/MA (2024)

Matrículas no Ensino Básico em Imperatriz/MA	
Ensino Infantil	15.252
Creche	6860
Municipal	5462
Privado	1398
Pré-escola	8392
Municipal	6014
Privado	2378

Fonte: Censo, 2024

Observamos que o número de crianças que frequentam o segmento da pré-escola é bastante expressivo, em especial, na rede municipal. Fator que desperta o interesse em conhecer as narrativas destas docentes que com suas trajetórias de vida e formação têm um grande potencial de marcar também a trajetória de vida das crianças que frequentam a Educação Infantil. As participantes da pesquisa são servidoras públicas municipais com lotação na Escola Municipal de Educação Infantil Jair Rosignoli, também chamada de EMEI Jair Rosignoli, fundada no ano de 2016, que recebeu este nome na gestão do ex-prefeito Sebastião Madeira, o qual homenageou Jair Rosignoli, um empresário de descendência italiana do ramo madeireiro, com residência e empresa nas adjacências do bairro onde está localizada a escola (Escola Municipal de Educação Infantil Jair Rosignoli, 2025).

Ilustração 06– Mapa de Localização 3: EMEI Jair Rosignoli



A EMEI Jair Rosignoli está localizada no bairro Santa Inês, uma área residencial, que apresenta expressivo crescimento imobiliário nos últimos anos, com condomínios horizontais e edifícios verticais. É neste bairro também que residem duas das professoras participantes deste estudo. A escola atende a 1ª etapa da educação básica – Educação Infantil – com o público de crianças de 1 a 5 anos e 11 meses em dezoito turmas organizadas em doze salas de aula que se dispõem nos turnos matutino, vespertino e integral. À época da pesquisa, a instituição contava com 398 crianças matriculadas, das quais 168, ou seja 44,2% estavam matriculadas no segmento pré-escola. A equipe escolar é composta por uma equipe diretiva (gestora escolar, coordenadora e pedagoga), equipe docente e equipe de apoio escolar, totalizando sessenta servidores no ano de 2024.

A seguir, discorro sobre a Entrevista Narrativa, dispositivo utilizado para produção dos dados desta pesquisa.

2.4 A entrevista narrativa e suas possibilidades

O interesse de pesquisadores brasileiros pelas abordagens hermenêuticas sociológicas e interacionistas de origem alemã na análise de dados qualitativos tem se mostrado uma crescente nos últimos anos. No campo das pesquisas educacionais, a partir da década de 1970, novos métodos de pesquisa foram inaugurados, dentre eles, a “análise de narrativas” (Narrationsanalyse) elaborada por Schütze, está situada no quadro de “métodos reconstrutivos”. Schütze e Joachim Matthes, coordenaram o grupo Bielefeld, que se caracterizava por um descolamento das tradições sociológicas alemãs daquele momento. Na lógica deste grupo, para explicar fenômenos sociais, era necessário enxergar a perspectiva dos indivíduos. Schütze propõe, portanto, a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive e que também é construída e modificada por ele (Weller, 2009).

As análises de Schütze (2011) se direcionam para as estruturas processuais dos cursos de vida, elementos, que ainda que se apresentem em forma de “vestígios”, são basilares na estruturação de biografias e ajudam a compreender os papéis e posições dos indivíduos. Nesse sentido, sua contribuição se dá de forma relevante para a pesquisa biográfica.

A Entrevista Narrativa, também chamada “entrevista improvisada” proposta por Schütze (2011) consiste, portanto, em um dispositivo de produção e análise de dados de natureza qualitativa, mas também narrativa, que tem sido bastante utilizado em diferentes áreas do conhecimento, mas especialmente em estudos que compreendem as histórias de vida devido a sua característica central de geração de textos narrativos (Moura; Nacarato, 2017).

Embora esteja no espectro de “métodos reconstrutivos”, a Entrevista Narrativa não se propõe a reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, por outro lado, compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia.

Para Benjamin (1987), as narrativas são formas artesanais de comunicação que os seres humanos utilizam para darem sentido às suas experiências, assim, uma narrativa é como uma tessitura que liga a compreensão que se tem do mundo à forma como as pessoas vivem e experienciam diferentes eventos ao longo de suas trajetórias de vida e formação. Uma narrativa é artesanal também no sentido de ser um evento transmitido de gerações a gerações, aspecto este que promove a reflexão e autorreflexão, e dá contornos de sentido aos acontecimentos, conectando o indivíduo que narra ao passado, a outras pessoas, e sobretudo, a ele mesmo.

Jovchelovitch e Bauer (2012), corroboram com Benjamin ao enxergarem a narrativa como elo de mediação entre experiência e vida cotidiana, tendo em vista a reconstrução de significados. Para eles, a narrativa torna familiar algum fato, tendo potencial para trazer alívio diante de um acontecimento difícil de compreender. Para os pesquisadores, temos que a narrativa é uma experiência humana. Bolívar, Domingo e Fernández (2001) indicam que por consequência a narrativa é social e se constrói por meio do relato, sendo, portanto, uma reconstrução particular da experiência da pessoa.

A narrativa é da ordem da criatividade e da fantasia, pois não se pauta em fatos estritamente, nem assume compromisso com a objetividade, pelo contrário, reflete a subjetividade humana e tem potencial para estruturar, criar e recriar identidades. Bosi (1994) afirma que equívocos ou lapsos são menores que omissões de uma história. Desta forma, ainda que as narrativas não se atentem para a descrição exata dos acontecimentos, elas contribuem histórica e socialmente para a compreensão de grupos, contextos, arranjos e eventos partindo da experiência de quem narra os acontecimentos.

Nesse sentido, a Entrevista Narrativa surge como dispositivo que viabiliza a construção e escuta de narrativas, por meio delas somos capazes de compreender contextos e estruturas de tempo e espaço no qual os indivíduos que narram estão inseridos, como aponta Weller (2009, p. 5) a seguir:

[...] ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de “narrativa improvisada”, (op. cit. 1987), Schütze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia [...] essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências [...]

No que tange ao trabalho biográfico, Souza (2008, p. 89) observa que a Entrevista Narrativa “inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação [...]”. Através da Entrevista Narrativa é possível que aquele que narra passe por um processo de autorreflexão, por meio da reconstrução que faz ao organizar o que narrará e também após ter estado em contato com a escrita de seu relato. É um reencontro consigo mesmo, numa tessitura de reviver, mas não da mesma forma, sua vida pessoal e profissional. Nesse sentido, caracteriza-se como um dispositivo de formação como aponta (Souza, 2008, p. 91): “[...]”

organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação”

Sobre este tipo de entrevista, Schütze (2011, p. 213) argumenta:

A entrevista autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática.

O discurso, ou seja, o texto que emerge das narrativas das participantes é carregado de sentido, temporalidade e subjetividade. As experiências são tramas (acontecimentos, emoções, reviravoltas, pausas, repetições, continuações). Nesse sentido, a Entrevista Narrativa capta este entrelaçamento, considerando de que maneira os eventos se relacionam na perspectiva da pessoa que os viveu. Tais experiências se impregnam na memória e na subjetividade, adquirindo novos contornos de significado ao longo do tempo. A entrevistada e o entrevistado, portanto, compartilham como estes acontecimentos se transformaram em experiência, com marcas, sentidos, epifanias. Schütze (2011) adverte para a necessidade do método, da escuta atenta, ética e para o rigor científico na captação destes relatos, que deve ser realizada de forma densa, respeitável e interpretável. A Entrevista Narrativa é uma ponte entre o vivido e o compreendido, entre o singular e o social, que deve ser conduzida e escutada com método e com sensibilidade.

Dentro dessa perspectiva, fiz as entrevistas a partir das referências norteadoras de Schütze (2011, p. 212), ocorrendo em três momentos:

A entrevista narrativa autobiográfica compreende três partes centrais. Com uma questão narrativa orientada autobiograficamente (seja sobre toda a história de vida ou sobre uma fase da história de vida que interessa particularmente sob ponto de vista sociológico [...]) desencadeia-se como a *primeira* parte – a narrativa autobiográfica inicial. [...] Na *segunda* parte central da entrevista, o pesquisador-entrevistador inicia explorando o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos nos quais o estilo narrativo foi resumido. [...] A *terceira* parte da entrevista narrativa autobiográfica consiste, por um lado, no incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem.

Jovchelovitch e Bauer (2012) apresentam as principais fases da Entrevista Narrativa criadas por Schütze, conforme quadro a seguir:

Ilustração 07 - Quadro 2: Fases principais da Entrevista Narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo (leitura de documentos, notas relatos, etc.); Formulação de questões exmanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens). As questões exmanentes distinguem-se das imanentes (temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração [...])
1 Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais (dispositivos da memória fotografias, objetos, imagens e outros).
2 Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização (coda).
3 Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”.
4 Fala conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Fases principais da Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2012, p. 97).

Melo e Moura (2023) esclarecem que estas etapas “auxiliam e conduzem didática e empiricamente o/a pesquisador/a a não se perder durante o estudo. Retomam ainda os objetivos, bem como o objeto que se pretende desenvolver na pesquisa, ainda que a narrativa parta das/os entrevistadas/os”.

Antes de realizar as quatro entrevistas narrativas fiz duas entrevistas piloto, com duas professoras da mesma escola, porém do segmento creche, que se voluntariaram para participar do estudo a fim de que fossem testadas as etapas da Entrevista Narrativa proposta por Schütze (2011). Os dados desta fase da pesquisa foram trabalhados em separado considerando que não caracteriza o tema que abordo neste estudo, porém foram aproveitados em trabalho publicado no XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (Epen/Anped) em 2024.

A fase de preparação acontece antes do encontro presencial entre pesquisador/a e entrevistadas/os. Importante ressaltar que para este estudo, todas as professoras participantes convivem no âmbito do trabalho com a pesquisadora, e que a exploração do campo pesquisado e as lacunas a serem preenchidas durante a entrevista foram realizadas nesta fase, que tem por objetivo auxiliar o/a pesquisador/a na elaboração das questões exmanentes, baseadas nos objetivos da pesquisa.

A fase seguinte, denominada fase de iniciação, se debruça sobre a formulação do tópico inicial para a narração, e é embasada pelas questões exmanentes. O tópico inicial deve

partir da experiência da/o entrevistada/o, ser amplo e ser desprovido de formulações indexadas (locais, nomes, datas). Neste estudo partimos da infância das participantes, na expectativa de que informações específicas fossem manifestadas pelas entrevistadas à medida que fizessem seus relatos. Aqui, se tais informações não forem trazidas pela/o entrevistada/o, a pesquisadora ou pesquisador não devem fazer questionamentos. Por estarem muito habituadas à outras técnicas de entrevistas, como a entrevista estruturada, as participantes demonstraram um estranhamento quando ouviram a leitura do tópico inicial nesta fase, momento em que a gravação em áudio começa marcando o início da fase de narração central.

Ainda na fase de iniciação, é possível empregar auxílios visuais para a realização da entrevista que podem estimular as questões imanentes, neste estudo utilizei um pote de lápis de cor com 49 opções de cores, colocados estrategicamente no campo de visão das entrevistadas. Este elemento, como anunciado anteriormente, se relaciona com o produto da pesquisa a ser apresentado ao final dos estudos de mestrado.

Na fase da narração central é vetada a interrupção por parte da entrevistadora ou entrevistador e o encorajamento a/o entrevistada/o é feito de forma não verbal. Neste momento, a atenção da entrevistadora ou entrevistador está voltada para as questões imanentes presentes no relato da/o entrevistada/o. O desafio para a pesquisadora ou pesquisador neste momento é manter a conexão por meio de uma escuta atenta, sem distrações, demonstrando total interesse pela narrativa da pessoa entrevistada. A não interrupção garante que a/o entrevistada/o se oriente por suas próprias lembranças e utilize seu meio particular de reprodução e sequenciação a sedimentação de suas experiências e ações (Schütze 1992).

A fase posterior – de questionamento – é onde as questões exmanentes são traduzidas em questões imanentes. Nesta fase me orientei pelas regras indicadas por Jovchelovitch e Bauer (2012) e também trabalhadas por Moura e Nacarato (2017) que propõem perguntas do tipo: o que aconteceu? (em referência aos eventos narrados); não entendi, fale mais sobre (buscando utilizar as questões imanentes e gerar novo material além do esquema autogerador); evitar investigações apontando contradições na fala da/o entrevistada/o.

Ilustração 08 - Quadro 3: Questões exmanentes (disparadoras)

ENTREVISTA NARRATIVA (Schütze, 2011)	
(Tópico Inicial) Conte-me sobre sua infância, sua adolescência e vida adulta.	
Fase das perguntas:	
1-	Você pode descrever um acontecimento em sua vida, relacionado às questões de gêneros e sexualidades que teve um impacto em quem você é hoje?
2-	Houve alguma experiência de vida que impactou ou mudou seu modo de pensar sobre a temática gêneros e sexualidades? Pode compartilhar como isto aconteceu?
3-	Como você escolheu ser professora da educação infantil?
4-	Quando você escuta o termo gêneros e sexualidades, o que vem à sua cabeça?
5-	Você recebeu alguma orientação ou formação sobre as questões de gêneros e sexualidade ao longo da sua trajetória profissional?
6-	Qual foi um dos maiores desafios relacionado às questões de gêneros e sexualidades em sala de aula que você enfrentou e como lidou com ele?
7-	Enquanto profissional, já se sentiu desrespeitada por causa do seu gênero e/ou sexualidade?
8-	Conte-me como costuma trabalhar questões relacionadas aos gêneros e às sexualidades em sala de aula?
9-	Você já participou de algum curso ou formação na área da sexualidade?
10-	Fale-me sobre uma experiência de trabalho que foi particularmente importante para você?
11-	Descreva quem é a professora (nome da pessoa).
+	
	O que narram as professoras sobre gênero e sexualidades
	Ingresso na educação Infantil
	Formação das professoras sobre o tema
	As demandas e as práticas

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024)

Na fase conclusiva, é desligado o gravador e feito o uso de notas de campo para registrar as informações relevantes e síntese de tópicos que emergem da conversa informal. Neste momento as perguntas do tipo “por que?”, podem ser realizadas com a finalidade de elucidar informações e ajudar o/a entrevistador/a a avaliar o nível de (des)confiança da/o entrevistada/o durante a narrativa de sua própria teoria (*eigentheory*) (Jovchelovitch; Bauer, 2012). Durante este estudo, foi solicitada autorização das professoras participantes para inserir os dados provenientes desta etapa na pesquisa.

Para Bolívar (2002, p. 176), a entrevista do tipo narrativa possibilita “[...] diagnosticar o ciclo de vida, a trajetória profissional, tomada de consciência do processo de formação, autopercepção de cada grupo de professores segundo o ciclo de vida profissional etc”. Nesse sentido, esta estratégia metodológica também denominada por Schütze (2011) como entrevista autobiográfica improvisada, desafia o/a pesquisador-entrevistador/a a examinar os cursos de vida de grupos sociais com determinadas características, de modo a relacionar as teorias interpretativas dos portadores da biografia aos contextos de vida e fatos narrados por este. Aqui meu interesse e coorte está em um grupo de professoras da Educação Infantil, que atuam no segmento pré-escola em uma escola da rede pública da cidade de Imperatriz/MA

com o objetivo de analisar as marcas de gêneros e sexualidades em suas trajetórias de vida e formação. A seguir apresento a construção da análise das entrevistas.

2.5 A análise da entrevista narrativa

O processo de análise das entrevistas narrativas foi desafiador e meticuloso. Como pesquisadora iniciante foi a primeira vez que me deparei com esta complexidade de análise e para tanto foi necessário mergulhar nas bases que pudessem alicerçar esta nova e empolgante jornada. O ponto de partida foi a leitura minuciosa da dissertação do meu orientador, professor Jónata Ferreira de Moura (2015), intitulada *Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar*. Este estudo foi se mostrando para mim um caminho a ser trilhado, como uma espécie de bússola. Neste texto fui apresentada a outros dois balizadores essenciais para minha análise, os textos *Entrevista narrativa* de Jovchelovitch e Bauer (2012) e *Pesquisa biográfica e entrevista narrativa* de Schütze (2011).

Depois tomei conhecimento do texto *A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras*, de Moura e Nacarato (2017). A partir destas leituras e dos encontros com meu orientador, decidi que a análise seria de acordo com a proposta por Schütze (2011), haja vista que o objeto de minha pesquisa estava para mim, claramente indicando que este era o caminho mais plausível.

Tendo realizado as entrevistas narrativas com as quatro professoras, a transcrição e devolutiva para cada uma delas, deixei-as livres para realizar inserções ou supressões no texto escrito. Isso foi uma jornada, porque foram dias de transcrições com páginas e mais páginas produzidas, após a devolutiva, dei início à análise. Abaixo apresento o quadro 3 que demonstra o processo de entrega e devolutiva das entrevistas. Foi realizada uma única rodada de entrevistas, sendo todas no escritório da pesquisadora-entrevistadora, ambiente fechado e reservado de barulhos externos que pudessem comprometer a qualidade da gravação, sem interrupções ou inibir as participantes.

As datas e horários foram definidos em comum acordo entre a pesquisadora-entrevistadora e as participantes, de modo que as deixassem bem à vontade para escolher o que ficaria mais adequado para suas realidades. Foram disponibilizados dias e horários que não chocassem com as disciplinas do mestrado, dentro dos meses de junho, julho e agosto de 2024. Assim, a professora Anne optou por uma manhã, período em que ela não está em sala de aula e as demais pelo turno vespertino: Púrpura utilizou seu dia semanal de folga,

Jaqueline escolheu ir após o horário de trabalho e Grazielle optou por ser entrevistada no início das férias escolares.

Ilustração 09 - Quadro 4: Dados da Entrevista Narrativa

Professoras Participantes	Data	Duração	Entrega da Entrevista	Recebimento da Entrevista	Entrega da Entrevista	Devolução da Entrevista
Anne	19/06/24	37min07s	26/06/24	11/07/24	-	-
Púrpura	21/06/24	2h55min30s	09/08/24	22/11/24	13/12/24	09/01/25
Jaqueline	28/06/24	57min07s	26/07/24	31/07/24	-	-
Grazielle	04/07/24	1h48min8s	26/07/24	15/11/24	10/01/25	06/02/25

Fonte: Arquivos da pesquisa (2024)

Observando o quadro acima, Anne e Jaqueline fizeram uma única devolutiva. As duas não fizeram inserções, nem retiradas do texto entregue. Foi disponibilizada a elas a versão digital da entrevista para que, se julgassem necessário, fizessem modificações, porém decidiram não o fazer. Embora não tenha proposto mudanças na Entrevista Narrativa, Anne, como anunciado anteriormente, solicitou a adoção de um pseudônimo, e dessa forma, todas as citações envolvendo o nome da professora participante foram revisadas a fim de garantir que seu pedido fosse atendido.

Púrpura e Grazielle, ao lerem seus textos, sentiram necessidade de complementar e corrigir partes de seus relatos. Grazielle cogitou também mudar seu nome e ocultar a identidade de algumas pessoas mencionadas em sua entrevista. Ela gostaria de complementar seu relato com partes de sua monografia, que foi sobre narrativas e sua própria história de vida, dentro de uma perspectiva (auto)biográfica. Após conversarmos, ela decidiu que faria alguns acréscimos a fim de deixar mais claro e organizado o que havia relatado e por fim, após muito pensar, optou por escolher o pseudônimo, pois assim se sentiria mais confortável.

Púrpura, por sua vez, identificou algumas inconsistências na transcrição que precisavam ser corrigidas, referentes a datas, períodos relatados, localizações, e trouxe para este momento, os materiais desenvolvidos por ela e suas colegas de equipe de trabalho do Movimento de Educação de Base, e os livros de conteúdo do curso Gênero e Diversidade na Escola (2009) para que eu os conhecesse. Compartilhou também algumas fotos suas de momentos relatados. Este foi um momento muito particular entre Púrpura e eu, nas palavras de Ferraroti (2014) a subjetividade veio de forma explosiva, pois fizemos o exercício de reler a transcrição juntas, enquanto assávamos um pão e ela disse ter se emocionado ao ler sua entrevista e compartilhou que achou muito bem escrita.

A análise das narrativas seguiu os seis passos propostos por Schütze (2011, p. 213-215):

O primeiro passo da análise – *a análise formal do texto* – consiste em eliminar inicialmente todas as passagens não narrativas, para, em seguida, ordenar o texto narrativo “puro” segundo seus segmentos formais. No segundo passo da análise, realiza-se uma *descrição estrutural do conteúdo* das partes apresentadas [...] No terceiro passo – na *abstração analítica* –, o resultado da descrição estrutural do conteúdo é liberado dos detalhes apresentados nos fragmentos de vida específicos [...] Somente depois de averiguados o decurso dos eventos centrais e a sedimentação biográfica da experiência torna-se possível explicitar num quarto passo exploratório – na *análise do conhecimento* –, os aportes teóricos argumentativos próprios do informante sobre sua história de vida e sua identidade. [...]; O próximo passo da análise consiste em desligar-se da análise do caso individual e fazer uma *comparação contrastiva* de diferentes textos de entrevistas [...]; Por fim, as diferentes categorias teóricas serão relacionadas sistematicamente umas com as outras em um último passo de análise, o sexto, a saber, a *construção de um modelo teórico*. Trata-se aqui da ação recíproca dos processos biográficos sociais, a alternância espaço temporal de um pelo outro e sua contribuição para a formação biográfica como um todo (Schütze, 2011, p. 213-215).

Para Schütze (2011), as narrativas são dotadas de elementos indexados e não indexados, em que as referências concretas (Quem? Onde? Quando? Por que?) são os elementos indexados e os valores, juízos e generalizações são os elementos não indexados. Considerando isto, organizei em um quadro e coloquei de um lado os elementos indexados e de outro os não indexados de cada entrevista, a partir da função não cronológica da narrativa. A partir dos elementos indexados, ordenei a trajetória das participantes da pesquisa e utilizei os elementos não indexados para analisar o auto-entendimento de cada uma delas, conforme sugere Moura (2015).

A título de exemplificação, apresento abaixo uma síntese da textualização da professora Anne, a primeira entrevistada para este estudo. À esquerda estão indicados os elementos indexados, que permitem traçar o perfil de Anne, e à direita estão os elementos não indexados, que demonstram sua autopercepção.

TEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA ANNE

Professora Anne do 1º Período C Vespertino – EMEI Jair Rosignoli Imperatriz/MA

Entrevista realizada em 19 de junho de 2024 às 9h20min. Duração 37min07s

Transcrição realizada em 25 de junho de 2024.

Textualização entregue, pessoalmente, pela pesquisadora no dia 26 de junho de 2024, aprovada sem acréscimos, e devolvida também pessoalmente, no dia 11 de julho de 2024 pela

entrevistada, com sua autorização verbal para utilização do texto (Diário de Pesquisa, 11 jul. 2024).

Ilustração 10 - Quadro 5: Elementos da Entrevista Narrativa (continua)

Elementos indexados	Elementos não indexados
Quem fez, O quê, Quando, Onde, Por quê?	Valores, Juízos
Anne nasceu em Sítio Novo/MA, onde viveu sua infância com seus pais e parte de seus irmãos. Deste local ela guarda boas recordações, de ter brincado e ter tido muito contato com a natureza. Na adolescência, mudou-se para Estreito/MA, onde foi morar com uma de suas irmãs mais velhas, com o objetivo de estudar. Lá ela também cuidava das sobrinhas. Em 2008 foi para a casa de outro irmão, desta vez em Imperatriz, para cursar o ensino médio, onde também trabalhou no comércio do irmão. Após a conclusão desta etapa, ela passou dois anos para entrar na universidade. Um acidente de moto acontece durante este percurso. Anne é aprovada no vestibular na Universidade Estadual do Maranhão para o curso de História, mas decide seguir o curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão, onde também foi aprovada. Durante o curso, ela continua fazendo Exames para outras graduações, mas quando tem a disciplina Educação Infantil ministrada pelo professor Edimar, ela decide seguir no curso de pedagogia e realizar estágios não obrigatórios para confirmar sua decisão. Anne casa-se aos vinte e um anos, tem dois filhos, é aprovada em concurso público e atualmente é professora na Educação Infantil da Rede Municipal de Imperatriz. Ela permite que seus alunos brinquem com diferentes brinquedos sem delimitar o que é de menina e o que é de menino. Em uma situação onde um menino chegou na sala de aula com a unha pintada de glitter, a	Para Anne, sua infância foi feliz, mas séria. Ela gostava de ajudar sua mãe e de se sentir responsável. Sempre quis vir para a cidade para estudar e seus pais incentivavam os filhos, apesar da maioria não ter esse desejo. Vê sua vida como tranquila desde a infância. Gosta de crianças e acredita que trabalharia com crianças de qualquer maneira. Pensou em ser médica pediatra. Para ela, gênero e sexualidade tem relação com o corpo. Sendo evangélica, acredita que a vestimenta tem essa função de não despertar olhares. Ela acredita que o modo como se veste, sendo evangélica, tem a ver com a ideia de que homens são atraídos pelo olhar. Anne gosta muito de trabalhar na Educação Infantil e não se vê trabalhando com crianças maiores, adolescentes ou adultos. Para ela, discutir as relações de gênero e sexualidade é um tabu, entretanto, mesmo sendo evangélica, percebe a diversidade de composições familiares e valoriza o respeito. Em sua família, Anne acredita que gêneros e sexualidades são tratados com tranquilidade e respeito, mas reconhece que trabalha com pessoas que não têm essa mesma visão e que tem coisas que desrespeitam o outro. Para ela, as discussões sobre gêneros e sexualidades, a fazem refletir: “O que eu tô fazendo? O que eu poderia melhorar? Como eu poderia lidar com situação X ou situação Y?” Por fim, ela acredita que todas as pessoas têm o seu espaço. A professora acredita que as escolhas de cores e brincadeiras durante o brincar não

professora agiu com naturalidade, apesar de uma colega de trabalho ter demonstrado espanto com a situação. Nas situações onde as crianças brincam de namorar, a professora orienta que criança não namora. Ela nunca participou de curso sobre relações de gêneros e sexualidades, também não recebeu formação permanente sobre os conceitos na rede de ensino em que trabalha. Não recorda de ter sido desrespeitada no exercício de sua profissão em razão de seu gênero ou sexualidade.	influenciam na construção da sexualidade. Anne acredita que falta alguma coisa no trabalho da sexualidade. Para ela, a forma como é trabalhado, não é a ideal e as crianças têm curiosidade. Ela se questiona: “Como a família trabalha isso? O que as crianças trazem para a sala? E como eu lido com isso? Eu só falo que criança não namora?” Para Anne é um paradoxo e o trabalho realizado por ela não tem profundidade, porque ensinar a conhecer o corpo e saber que não é o tempo de namorar, ela duvida que seja suficiente. Ela reflete sobre não conseguir lidar de uma forma que considere adequada e pondera que talvez não saiba o que é o adequado.
--	---

Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024)

Na entrevista de Anne, organizada acima, é possível identificar a separação dos elementos indexados (referências concretas presentes na narrativa) e não indexados (que exprimem valores, juízos, generalizações sobre a vida), necessários para a análise da pesquisa, no passo denominado por Schütze como descrição estrutural do conteúdo. Após a devolutiva de cada entrevistada, fiz a separação destes elementos, organizando-os em quadros, como no exemplo acima. Esta etapa ajuda a entrevistadora ou entrevistador a compreender a função não cronológica dos acontecimentos e os contornos dados pela/o entrevistada/o presentes na narrativa. Os elementos indexados, portanto, auxiliaram na organização da trajetória das participantes, enquanto os elementos não indexados ajudam a compreender o “autoentendimento das entrevistadas” (Moura; Nacarato, 2017)

Após esta organização inicial, segui para a análise formal do texto, conforme os passos indicados por Schütze (2011). Realizei a separação e distinção dos textos narrativo, argumentativo e explicativo. Para identificação utilizei respectivamente **negrito**, *itálico* e sublinhado. Conforme apresento a seguir em um trecho da entrevista de Anne:

Ilustração 11 - Quadro 06: Análise formal da Entrevista Narrativa (continua)

Textualização da Entrevista da Professora Anne		
Legenda:		
Negrito: Esquema comunicativo narrativo	<i>Itálico:</i> Esquema comunicativo argumentativo	<u>Sublinhado:</u> Esquema comunicativo explicativo
Eu sou do município de Sítio Novo, Maranhão. A minha vida até os 11 anos de idade foi no interior, junto com meus pais e mais sete irmãos... <u>Minha convivência lá foi somente com os quatro últimos filhos da minha mãe e do meu pai, a minha irmã mais nova e os meus dois irmãos, que são mais velhos do que eu pois os outros irmãos já não estavam mais em casa, já haviam casado.</u> <i>Tenho lembranças muito boas de ser criança, mas também de levar uma vida muito séria. Eu gostava de ajudar a minha mãe e de me sentir responsável. Sempre gostei de crianças. Eu lembro de minha vivência com as minhas sobrinhas, uma delas cinco anos mais nova do que eu, filhas da minha irmã mais velha. Eu ia para a casa dela e mantinha uma relação de cuidado com as crianças. Foi uma infância muito boa, com brincadeiras e muito contato com a natureza. Eu gostava de tomar banho de rio, de brincar no quintal de casa, de ter contato com a terra e ao mesmo tempo de ajudar.</i> Na minha adolescência eu já vim morar na cidade de Estreito, Maranhão, com a minha segunda irmã. Minhas irmãs e meus irmãos mais velhos eram como se fossem minhas mães e meus pais, porque havia uma diferença de idade muito grande. Eu saí do interior, apesar de lá também ter a série que vim estudar aqui, porque tinha vontade de vir para a cidade e meus pais deixaram e sempre apoiaram muito os filhos que queriam sair de lá para estudar, apesar da maioria não ter desejado estudar. Aos onze anos de idade, eu fui morar com minha irmã, em Estreito/MA e depois, em 2008, já no ensino médio, vim para Imperatriz, para morar com meu outro irmão, também mais velho, eles me adotavam (risos). Nesse período eu também trabalhava no comércio deste meu irmão. Eu passei dois anos para ser aprovada no vestibular. Minha nota no meu primeiro Enem não foi boa, então eu fiz um mês de cursinho preparatório para o vestibular e tive que interromper os estudos porque caí de moto. Fiz vestibular para a UEMA e passei para o curso de história. Na mesma época, fiz vestibular para o curso de Pedagogia na UFMA, e optei por ficar na UFMA fazendo pedagogia.		

Fonte: Arquivo da pesquisa (2024)

Como próximo passo, realizei a descrição estrutural do conteúdo, analisando os segmentos da narração central, como indica Weller (2009), buscando, através destes fragmentos, ter uma visão global da narrativa (Gesamterzählung), e identificando quais destas

partes estavam relacionadas a apenas algumas partes da entrevista e quais se aplicavam a partes mais abrangentes do relato, agora textualizado. Schütze (2011, p. 213) indica que “a descrição estrutural trabalha separadamente as estruturas processuais do curso da vida delimitadas temporalmente”. Nesse sentido, o/a pesquisador/a precisa se ater ao que está sendo narrado, mas também a como a estrutura narrativa se constrói, de que forma se dá o seu encadeamento, que situações, entrelaçamentos e desdobramentos desencadeiam. Nem sempre é possível preservar na mente e no texto escrito o que acontece durante a entrevista, as expressões corporais, as pausas, os momentos de emoção, de reflexão por parte do entrevistado, portanto, se faz necessário lançar mão do diário de pesquisa, a fim de complementar a análise feita a partir da audiogravação e da transcrição textual.

Utilizei como estratégia de anotação no diário de pesquisa registrar pontos importantes de cada uma das narrativas ao término da entrevista, mas durante seu curso fiz anotações mentais, o que me desafiou bastante, porém julguei ser o mais adequado a fim de não interromper o fluxo da narrativa das participantes com anotações excessivas. Notei que durante as duas entrevistas piloto esta estratégia funcionaria bem e optei por mantê-la com as quatro entrevistas que estavam por vir.

O passo seguinte foi a abstração analítica. Nele, pesquisadora e pesquisador se distanciam dos fragmentos de observação e análise anterior para colocar as “expressões estruturais abstratas de cada período da vida” em perspectiva buscando reconstruir a biografia por completo. É neste ponto que identifiquei aspectos específicos das entrevistadas e aspectos que podem ser generalizados. Considerando o grupo de professoras participantes, percebemos singularidades³⁰.

Em seguida, fiz a análise do conhecimento, que consiste nas teorias que as entrevistadas têm sobre si mesmas. Sobre isto, Weller (2009, p. 08) elucida: “As teorias explicativas sobre determinados acontecimentos ou escolhas realizadas pelo entrevistado assim como as avaliações sobre a biografia e sobre o seu próprio ‘eu’ podem surgir tanto nas passagens narrativas nas fases iniciais da entrevista, como na seção final ou parte conclusiva da entrevista narrativa”.

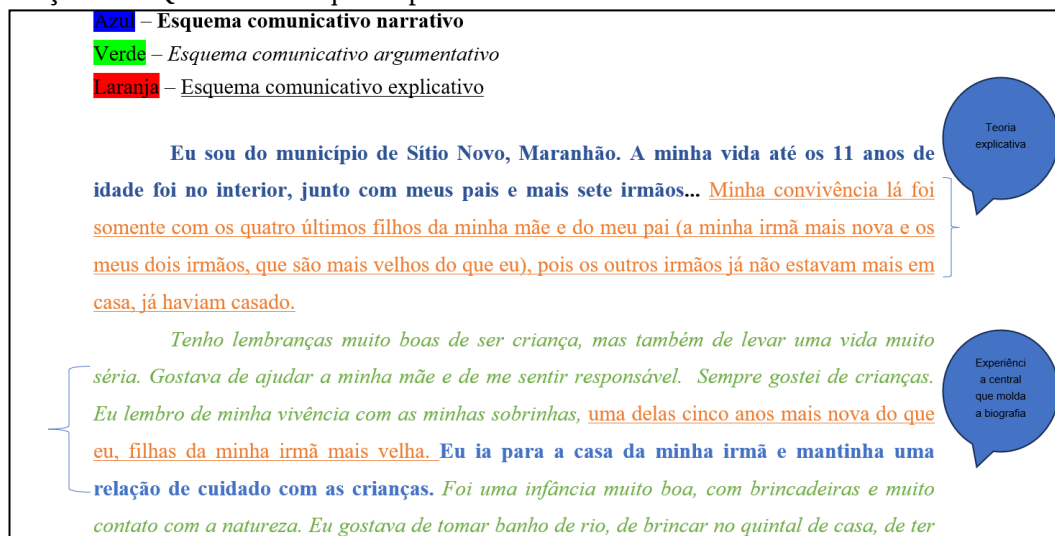
Percebi que a organização dos elementos, indexados e não indexados, feita anteriormente foi relevante para a melhor compreensão neste momento da análise. Moura (2015, p. 75) ressalta que:

³⁰ O sociólogo Daniel Bertaux considera como singularidade que “cada indivíduo é único, singular, mas ao mesmo tempo carrega consigo a universalidade da condição humana” (Bertaux, 2021, p.27).

a análise do conhecimento pelo produtor da biografia é sempre realizada a partir da perspectiva atual e não pretérita. Tendo isso em mente, Weller (2009), fundamentada em Schütze (1987), indica alguns elementos não indexados: teorias sobre o “eu” ou autodescrição biográfica; teorias explicativas; avaliação da trajetória biográfica ou teoria sobre a biografia; explicações ou construções de fundo; projetos biográficos, modelos ou teorias que orientam a ação; descrições abstratas; avaliações gerais e teorias comentadas.

Utilizei para a descrição estrutural do conteúdo, abstração analítica e análise do conhecimento, o esquema de anotações nas bordas das narrativas desenvolvido por Moura (2015). Este esquema otimizou o tempo de análise. Neste ponto, considerei diferenciar também por cores os esquemas comunicativos pois percebi que durante o trabalho exaustivo da análise por vezes me confundia, de modo que visualmente, as cores me deixaram mais em alerta. Como demonstro a seguir, ainda utilizando a Entrevista Narrativa da professora Anne.

Ilustração 12 – Quadro 07: Esquema para análise da Entrevista Narrativa da Professora Anne



Fonte: Arquivo da Pesquisa (2024)

O próximo passo foi a comparação contrastiva entre diferentes textos narrativos. Schütze (2011) esclarece que os fenômenos sociais relacionados ao curso da vida a serem analisados podem ser concretos ou abstratos

Tanto em relação aos interesses de análise concretos quanto generalizantes, a escolha se orienta inicialmente por uma estratégia de comparação mínima entre os textos de entrevista, que, em vista dos fenômenos que interessam, indiquem semelhanças em relação ao texto de origem (Schütze, 2011, p. 214).

Neste estudo, pretendo conhecer as marcas de gêneros e sexualidades na trajetória de vida e formação de docentes da Educação Infantil, assim, Schütze (2011) propõe uma estratégia de comparação mínima entre entrevistas para alcançar um maior grau de abstração em relação às análises realizadas sobre a primeira entrevista, em que o intérprete, segundo Moura (2015), passa a analisar as condições estruturais que se apresentam por trás da narrativa. Na estratégia de comparação máxima, a narrativa é comparada com textos que se orientam pelo contraste em relação ao primeiro texto.

No quinto passo, elaborei um quadro com semelhanças e singularidades de cada narrativa, baseado em Moura (2015) que demonstro a seguir:

Ilustração 13 – Quadro 08: Semelhanças e singularidades das Entrevistas Narrativas

Professoras	Semelhanças/Núcleo comum												Singularidades
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
Anne	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	É evangélica, já trabalhou em outro município como docente na Educação Infantil. Sua primeira experiência em sala de aula foi com auxiliar de magistério na mesma escola onde trabalha hoje como professora.
Jaqueline		X	X	X			X	X		X	X	X	Começou a carreira docente no ensino superior. É a única das entrevistadas que fez a graduação na Universidade Estadual. Viveu uma relação afetiva marcada por violência em razão de seu gênero.
Púrpura	X	X	X				X	X		X	X	X	É negra. Tem mais de vinte anos de docência, tendo iniciado antes mesmo da formação em pedagogia. Teve vivência em convento, participou da Educação Popular (MEB). Sofreu tentativa de violência sexual na infância.
Grazielle		X	X	X	X	X			X	X	X		É professora iniciante, é artesã. Acredita que tenha TDAH. Um dos filhos foi diagnosticado com TEA. Teve questões relacionadas à sua sexualidade no pós parto.

LEGENDA:

- A) infância marcada pelo cuidado de outros indivíduos;
- B) marcas positivas de gêneros e sexualidades;
- C) marcas negativas de gêneros e sexualidades;
- D) percepção idealizada sobre a Educação Infantil;
- E) percepção distorcida/enviesada estereotipada de gêneros e sexualidades;
- F) ausência de formação em gênero e sexualidade na formação acadêmica e permanente;
- G) enfrentamento de questões relacionadas a gêneros e sexualidades na docência;
- H) marcas familiares na percepção de gêneros e sexualidades;
- I) dificuldade em lidar com questões de gêneros e sexualidades em sala de aula;
- J) abertura para as discussões sobre as relações de gêneros e sexualidades na Educação Infantil;
- K) leitura de sua narrativa lhe causou momentos de reflexões;
- L) migração de outras cidades para Imperatriz em busca de melhores condições de vida/estudos.

Conforme orienta Moura (2015), este passo foi realizado após as devolutivas de todas as professoras, momento no qual pude ter uma visão mais apurada do percurso biográfico das professoras participantes da pesquisa.

A comparação teórica máxima de textos de entrevista tem a função de confrontar as categorias teóricas empregadas no discurso com categorias opostas, e assim destacar estruturas alternativas dos processos biográficos sociais em sua eficácia biográfica diferenciada e desenvolver possíveis categorias elementares que, mesmo nos processos alternativos confrontados uns com os outros, ainda são comuns entre si (Schütze, 2011, p. 215).

Estes eixos de análise são organizadas em um último passo em que Schütze (2011) propõe a construção de um modelo teórico, a partir do estudo de grupos que compartilham pontos de semelhança entre si, em que são considerados pontos de convergência e divergência que possibilitam a (re)construção de trajetórias coletivas, como é o caso do grupo deste estudo, assim temos “modelos processuais de tipos específicos de cursos de vida”.

Sobre a proposta de análise de Schütze, Weller (2009, p. 10), conclui:

A análise de narrativas segundo a proposta de Fritz Schütze tem como um de seus principais objetivos a **reconstrução de modelos processuais** dos cursos de vida (cf. SCHÜTZE, 1981). Em outras palavras: por meio da análise detalhada de entrevistas narrativas, busca-se elaborar modelos teóricos sobre a trajetória biográfica de indivíduos pertencentes a grupos e condições sociais específicas tais como mulheres em cargos executivos, indivíduos sem teto, entre outros. Esse processo é realizado por meio das diferentes etapas acima apresentadas, da verificação, confrontação e diferenciação dos casos até o momento em que se atinge uma “saturação teórica” (cf. RIEMANN, 2003, p. 47). (Destaque da autora; grifo meu).

Nesse sentido, a partir dos passos anteriores, ainda senti a necessidade de detalhar de forma mais visual os Processos Estruturais do Curso da Vida e, portanto, criei o quadro a seguir:

Ilustração 14 – Quadro 09: Processos Estruturais do Curso da Vida (continua)

Professora	Esquemas de ação biográficos <i>Incluem esquemas de atuação com relevância biográfica em que a/o protagonista busca mudar uma situação de vida e controlar situações difíceis que ameaçam sua capacidade de atuar intencionalmente e alcançar um objetivo de vida.</i>	Padrões institucionais do curso da vida (de expectativas institucionais) <i>Padrões nos quais as pessoas seguem cursos de vida definidos institucional e normativamente e que são típicos da sociedade e cultura do/a narrador/a (ex. ciclos de vida familiar, etapas escolares, profissões etc.)</i>	Metamorfoses: <i>Transformações criativas da identidade indicando que um importante desenvolvimento interior emerge. O narrador se dá conta de que descobriu e desenvolveu novas capacidades biográficas antes não imaginadas e essas progressivamente alteraram sua auto-imagem e sua visão do mundo.</i>	Trajetórias biográficas: <i>Processos biográficos de sofrimento prolongado e duradouro, de ser subjugado por forças externas e de haver perdido a capacidade ou autonomia para controlar as circunstâncias da vida.</i>
Anne	Mudou de cidade (saída do campo) para estudar; Fez vestibular duas vezes. Foi aprovada na segunda tentativa para pedagogia e história (optou por pedagogia).	- Morou na casa dos irmãos mais velhos; - Seguiu a religião dos pais.	- Matrícula no cursinho pré-vestibular; - A escolha em ser professora de Educação Infantil a partir da disciplina voltada para as infâncias; - Estágio em escolas públicas.	- Queda de moto que retardou o objetivo de entrar no ensino superior.
Púrpura	Reação à violência sexual na infância; Reação à assédio moral no trabalho; Foi para o convento; Voltou do Convento; Fez vestibular para pedagogia; Fez concurso; Participou do Movimento de Educação de Base (MEB); Foi tutora no curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE); Decidiu ter filho solteira.	- Seguiu a religião da família.	Encontro com a leitura; Busca por formação (inicial e continuada)/educação para transformação social e aprimoramento de práticas pedagógicas.	Trabalho infantil; Perda temporária dos pais (sensação e necessidade de ter que se cuidar e cuidar do irmão muito cedo); Trabalho (ch) que retardou o ingresso no ensino superior.

Jaqueline	-Dedicação à vida escolar para ingressar no ensino superior; -Decidiu interromper a carreira para cuidar da filha; -Decidiu morar com o parceiro, pai de sua filha; -Decidiu retomar a carreira e optou por local perto para estar próxima à filha; -Decidiu deixar o parceiro e buscou apoio da família; -Decidiu ter sua casa própria para estar com a filha.	- Mesma religião da família; - Foi morar com o parceiro, pai de sua filha por acreditar no ideal de família “estruturada” pautada na experiência vivida com seus pais; -Seguiu o caminho na pós-graduação direcionado para Gêneros e Sexualidade, iniciado na graduação.	Ao assumir concurso, se lotou em escola perto da filha; Decidiu controlar o próprio dinheiro, à despeito das falas do companheiro de que ela não era capaz (plano de independência financeira); Voltou para a casa dos pais com a filha (plano de independência afetiva); Passou a morar sozinha com a filha (retomada de autonomia).	Sentimento de inutilidade; Experiência dolorosa de complicações após o parto (internação por 12 dias); Sensação de abandono por parte do companheiro que não a acompanhou neste período (somente a mãe); Sensação de incompetência por não gerir os próprios recursos, ter perdido a autonomia (causada pelas afirmações do companheiro).
Grazielle	- Passou a usar preto e roupas largas, evitar biquini para não ouvir comentários sobre sua forma física em relação à irmã gêmea; - Não interage diretamente com as famílias de seus alunos, demonstrando maior conforto em interagir com as crianças.	- Seguiu a religião dos pais; - A partir da 4ª série ingressa em escola confessional evangélica.	- Utiliza a irmã como escriba (da agenda); - Utiliza a igreja como palco /pano de fundo para exercer o que gosta, que é dançar; - Formação de círculo de amigos em sala de aula (grupo subversor que conversava durante as aulas, dentro de uma escola militar).	- Quando criança, era colocada de joelho sob o milho, no sol ou trancada na sala de aula durante o recreio para pensar, pois conversava demais; - Desejava dançar (balé, como as colegas) mas não usufruía de recursos financeiros que permitissem mais um gasto além da escola particular; - Ingresso em escola confessional que lhe privou dos aspectos lúdicos/artísticos que a interessavam; - Ingresso na escola pública durante o ensino médio (chorou durante 1 mês.

Fonte: dados da pesquisa (2024)

A partir do quadro acima e todo o processo de análise que resultou nele, defini dois eixos de análise, que são:

- 1) A representação de infância das professoras e suas experiências como criança, os tempos de estudante, as marcas de gêneros e sexualidades na trajetória de vida e formação;
- 2) A presença das relações de gêneros e sexualidades em sala de aula, a atuação como professora da Educação Infantil e as estratégias encontradas para lidar com questões pouco problematizadas nesta etapa da educação básica.

Embora minha história de vida e formação se cruze com as histórias das participantes da pesquisa, opto para este momento, reverberar as vozes delas, me colocando como na escuta e escreva para que elas protagonizem a reconstrução de sentidos por meio de suas narrativas. Dessa forma, as seções a seguir se organizam a partir dos dois eixos analíticos, frutos das Entrevistas Narrativas das professoras.

3 O QUE NARRAM PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA SOBRE A INFÂNCIA E SUA FORMAÇÃO?

Oh! que saudades que tenho da aurora da minha vida,/ Da minha infância querida que os anos não trazem mais! (Casimiro de Abreu, 1972, p. 6)

Distinguir as concepções de infância e de criança se faz necessário para estabelecer uma discussão sobre as trajetórias narradas pelas professoras que participaram deste estudo. Nesse sentido, busco os conceitos apresentados por Colin Heywood (2004), que define infância como “abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças” (Heywood, 2004, p.22). Apoiada nesta compreensão, entendo criança como sujeito histórico, social e cultural, situada no espaço-tempo.

Mas, quais as percepções das professoras participantes deste estudo sobre infância? Como elas narram a própria infância e a projetam em seu trabalho na pré-escola? De que maneira suas experiências de infância se entrelaçam com a docência na Educação Infantil? Sobre estas questões discuto nesta seção e também sobre a formação destas profissionais e as lacunas apontadas por elas acerca das relações de gêneros e sexualidades, e como o cotidiano as convoca para discussões.

3.1 A infância: entre brincar e trabalhar

Discutir sobre infância, ainda que não seja o foco deste estudo, se faz necessário uma vez que este é o cenário trazido como ponto de partida na narrativa das professoras entrevistadas. Percebo que é para a infância que elas se deslocam em primeira instância e é de lá que trazem importantes traços que ajudam a delinear suas trajetórias de vida e formação.

A professora Anne traz de sua infância boas recordações, cercada pela natureza, com brincadeiras e ao mesmo tempo muitas responsabilidades, já envolvendo a obrigação de cuidar de outras crianças menores do que ela. Professora Púrpura diz ter sido uma criança trabalhadora, que aos oito anos de idade se via no trabalho da roça, com preocupações como a seca que impulsionava a migração em busca de melhores condições de vida. Sua infância, como ela define, foi repleta de “*acontecimentos importantes, bons e ruins, de qualquer forma, marcantes*” (Púrpura, EN 21 jun. 2024). A infância da professora Jaqueline foi marcada pela presença da mãe e dos irmãos em casa, onde a brincadeira era livre e os

brinquedos não eram o centro do brincar. A socialização conduzia a dinâmica desta etapa de sua vida. A professora Grazielle, assim como a professora Jaqueline, também se recorda de forma marcante do brincar, de como ela gostava de conversar e do modo como isto veio a se tornar um imperativo no seu cotidiano escolar, como estudante.

Cada uma destas professoras, de origens distintas, infâncias vividas em épocas diferentes, trazem para esta pesquisa pistas de como Moura (2015), apoiado em Heywood (2004), enxerga a infância: como resultado das experiências do adulto e a criança como constructo social. Nesse sentido, corroboro com Moura (2015), vejo a infância como lugar de representação criada por pessoas em determinadas épocas e lugares, onde cabem divergências, diversidades de infância, ou seja, infâncias pautadas na não cristalização.

Por serem professoras da Educação Infantil, acredito que as participantes desta pesquisa trazem representações de suas infâncias que se conectam às infâncias contemporâneas com as quais convivem diariamente em sala de aula, e que podem ter ideais acerca de seus alunos, baseadas nas experiências vividas quando criança. Este elo condutor pode nortear a prática docente e indicar caminhos de reconstrução histórica e social, entretanto, ver as infâncias como representações e não como algo fixo e imutável coloca as narrativas das diferentes professoras em perspectiva, em que, as experiências narradas por cada uma delas não invalida as das demais, mas reforçam a singularidade e a não linearidade das infâncias.

Jaqueline narra sua infância, possivelmente de forma idealizada, ao descrevê-la como um período de sua vida em que a mãe era presença constante em casa, uma infância tranquila na companhia dos irmãos, brincando sem necessariamente terem muitos brinquedos e com a presença do pai ao final do dia em casa, juntamente com a família. Arrisco-me a pensar que ela projeta esta idealização para a filha, na tentativa de oferecer “um lar” como o dela.

Fui criada pelo meu pai e pela minha mãe e isso me tornou a pessoa que eu sou hoje, uma pessoa boa, uma pessoa honesta, com valores, com caráter. E eu queria oferecer isso para minha filha. Então, eu conversei com ele [o pai da minha filha] e a gente decidiu morar juntos. O fato de eu engravidar e querer oferecer um lar para minha filha com um pai e uma mãe foi o ponto principal para eu decidir ir morar com ele (Jaqueline, EN 28 jun. 2024).

Teorizando sobre si, Jaqueline se pauta neste grupo-referência para uma idealização de que para ter determinados valores se faz necessário ter a mesma estrutura familiar que ela havia tido. Questiono-me se um lar não se constrói de diferentes maneiras, penso em lares de

mães solteiras, casais homossexuais, avós que cuidam de netos e tantos outros... Estes “outros” lares não podem ser grupos-referências que contribuem para o desenvolvimento das crianças? Da mesma forma, uma pessoa adulta considerada “de caráter” não poderia ter passado por experiências-referências divergentes das vivenciadas pela professora – com situações não tão idealizadas, passado por escassez, ausência, morte, violência – e ter construído projeto biográfico que a impulse positivamente? Sobre isto, Moura (2020) adverte quanto ao perigo de pensar que há um único tipo de infância ao longo do tempo, uma infância idealizada, desconsiderando os elementos históricos que compõem o pensamento sobre infâncias.

Em relação às infâncias, as quatro professoras apresentaram como referência as brincadeiras. De acordo com Vigotski (2009, p.17) “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas [...]” Nesse sentido, a criança não apenas copia o que vê, mas ela cria novos significados a partir da sua visão de mundo, compreende eventos vividos, de modo que se desenvolve cognitivo e emocionalmente por meio da expressão, da interpretação e da experimentação de diferentes papéis sociais.

Por outro lado, a narrativa de professora Grazielle alerta para um fenômeno que ocorre na transição da Educação Infantil para o ensino fundamental. Embora a BNCC seja categórica sobre a necessidade de uma transição que promova a continuidade do trabalho pedagógico, pautada no acolhimento e na continuidade das aprendizagens alcançadas na etapa anterior, na prática o que temos visto em muitos casos é uma ruptura inesperada para as crianças. Vejamos a narrativa de Grazielle:

no ano passado deixava meus alunos livres para brincar e depois recebi alguns relatos que a professora do primeiro ano que recebeu alguns dos meus alunos, teve muito trabalho para mantê-los sentados e calados. E no Ensino Fundamental muda tudo, então esse ano eu mantive eles mais sentados, calados não (risos). Também começamos a trabalhar mais o alfabeto, pelo mesmo motivo, porque as crianças estavam tendo muita dificuldade no primeiro ano, e eu percebi que dá para aliar os dois, o lúdico e a ordem (Grazielle, EN 04 jul. 2024).

A BNCC apresenta uma síntese que “deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental” (BNCC, 2017, p.53). Entretanto, ela não explicita sobre a continuidade do brincar como modo de aprender e se desenvolver e

como linguagem da criança. Estaria aí o entrave da questão levantada pela professora Grazielle quando ela afirma que “no fundamental muda tudo”? Seria a Educação Infantil que deveria se “adequar” ao ensino fundamental? O que a escola espera da criança de seis anos?

Ao rememorar suas brincadeiras na infância, Púrpura apresenta um contexto do qual a professora Grazielle diz sentir falta nos dias atuais, que é a prática de brincadeiras que envolvem a coletividade: “*a gente [meus irmãos e eu] brincava livremente juntos, subia no pé de caju que a gente tinha lá [em casa]. Quando éramos crianças, brincava todo mundo junto*” (Púrpura, EN 21 jun. 2024). Esta percepção de Púrpura está vinculada à comparação que ela estabelece com as brincadeiras contemporâneas, muitas vezes pautadas na cultura digital e também nas novas configurações sociais que atravessam as infâncias. Grazielle estabelece a seguinte relação:

O que eu mais lembro da minha infância é de brincar. É algo muito marcante [...] quando eu vou cantar uma música [infantil], eles [os alunos] não querem que repita a música, ou logo se cansam das brincadeiras. Na semana do brincar, que o tema foi cantigas de roda, já na quinta cantiga, eu percebi que as crianças já largavam e iam fazer outra coisa (Grazielle, EN 04 jul. 2024).

Estariam as professoras presas a uma única maneira de ser criança e de brincar? Por que as propostas vindas da escola parecem não se conectar com as crianças de hoje? Kuhlmann Jr (2000) nos convida a analisar o presente de forma mais abrangente e não linear ou pré-definido, uma vez que o contexto no qual estas professoras vivenciaram suas infâncias não é o mesmo que seus alunos vivenciam hoje. Ele nos convida a “superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão [...]” (Kuhlmann Jr., 2000, p. 05). Nesse sentido, se faz necessário ter uma visão que possibilite transcender a rigidez e cristalização de nossas próprias (re)construções para nos aprofundarmos em múltiplas perspectivas, que permitam exercer a docência para as crianças de hoje, com contextos e demandas que se apresentam no presente.

Talvez este seja o maior desafio da docência, como anunciado por Moura (2020), e aqui detenho-me à docência na Educação Infantil, que contemporaneamente se vê diante de desafios cada vez mais frequentes, dada a agilidade com que as mudanças acontecem, especialmente no campo tecnológico. Estas constantes atualizações e crescentes mediações tecnológicas, que podem empobrecer a experiência humana (Benjamin, 2012), e que por outro lado, atravessam as infâncias e produzem outros tipos de experiências, são a realidade

experienciada por docentes e discentes nos dias atuais e desafiam as práticas educativas no cotidiano escolar. Estaríamos diante de um risco iminente da perda de experiências diretas e sensoriais com o mundo real? A autenticidade das experiências estaria mais fragmentada diante da superficialidade proporcionada pela reprodução de conteúdos audiovisuais?

Recentemente foi aprovada a Lei 15.100/25 que proíbe alunos da educação básica de usarem telefone celular e outros aparelhos eletrônicos portáteis em escolas públicas e particulares no território nacional sem fins pedagógicos. A medida vem acompanhada do argumento de preservar a saúde mental, física e psiquiátrica dos estudantes. O relatório de monitoramento de políticas digitais em educação na América Latina e no Caribe (Vera; Rivas, 2023) identificou que um a cada quatro países já proibiu ou restringiu os celulares nas escolas. Dessa forma, o Brasil segue a tendência mundial de observar os efeitos do uso indiscriminado de dispositivos eletrônicos entre crianças e adolescentes.

Tais medidas se apoiam em estudos recentes e cada vez mais frequentes sobre os desdobramentos das novas tecnologias para o comportamento infanto-juvenil, conforme aponta a pesquisadora Tânia Fortuna:

Muitos psiquiatras e psicólogos (veja-se, por exemplo, LEVISKY, 1998, e COLONNESE, 1998) denunciam o prejuízo causado pelos meios eletrônicos à nossa capacidade de escolha, devido ao controle do espaço interno exercido pelos estímulos externos, que direcionariam as atividades psíquicas conscientes e inconscientes. A capacidade de criar, pensar e analisar criticamente estaria sendo afetada, tanto quanto aqueles desejos que o processo civilizatório se esforçou em reprimir, que sofreriam uma espécie de dessublimação. (Fortuna, 2019 p. 224)

A mediação pela tecnologia implica em um distanciamento emocional e menos espaço para a criatividade espontânea? Ela pode comprometer o desenvolvimento motor, social e cognitivo na infância? Estaríamos diante do impulsionamento da perda do contato com o mundo concreto e dando vassão a impulsos que tradicionalmente pensamos ter controlado? Sobre isto, Fortuna (2019) discute ainda o contraponto de pesquisas que se colocam de forma a evidenciar os benefícios destas mediações e assevera:

[...] não obstante a imperiosa necessidade de mais estudos a respeito dos efeitos das tecnologias no comportamento humano, dado que muitos de seus achados devem ser traduzidos como uma advertência aos riscos gerados pela exposição massiva às novas mídias, elas desempenham um importante papel na configuração da subjetividade contemporânea e, por conseguinte, na forma de brincar atual. Como respondem eficazmente à solidão e ao

sedentarismo infantil e estão em sintonia com alguns dos valores centrais da nossa época – sucesso e rapidez, por exemplo –, tendem a se impor, no contexto da cultura lúdica. Sua hegemonia pode, inclusive, prejudicar a preservação da cultura lúdica tradicional. Porém, acreditamos que isso pode ocorrer, não por causa dos novos meios lúdicos em si mesmos, mas, sim, pela eventual impossibilidade das crianças brincarem e interagirem umas com as outras e com as outras gerações. Seja como for, o que não se pode é contestar a legitimidade dos novos modos de brincar da era digital. (Fortuna, 2019 p. 231)

Em seus relatos, as professoras expõem uma preocupação com a possibilidade da perda do brincar livre, da ausência da natureza no contexto do brincar, das experiências táteis, afetivas e corporais tão salutares ao desenvolvimento integral da criança. Embora a escola onde estas professoras trabalham disponha de espaços amplos e abertos, árvores, parque, anfiteatro, solários e jardim, a percepção das professoras é de que as crianças buscam por estas brincadeiras com menos intensidade do que quando elas próprias eram crianças. Seria isto mesmo? As crianças estariam menos interessadas em brincar nestes termos?

Corroborando com Fortuna (2019), penso que não há como negar a presença das novas tecnologias e a interação das crianças com elas. Por outro lado, também penso que a escassez ou ausência da “cultura lúdica tradicional”, pode desembocar numa fragmentação do conhecimento e das vivências, em que as crianças constroem suas experiências de forma mais superficial e efêmera. Nesse sentido, como se constrói a memória? A partir de quais experiências e elaborações? Estas questões, acredito, ainda estão carentes de mais estudos. O que podemos afirmar aqui é que a brincadeira é o motor do desenvolvimento infantil e que a escola tem esta possibilidade de promovê-la em seu cotidiano. Para tanto, tem o respaldo na BNCC (2017), que determina juntamente com as interações, as brincadeiras como eixo estruturante desta etapa da educação básica.

Sob outro prisma, Púrpura demarca sua infância a partir das experiências do trabalho e da migração da família. Características comuns a muitas crianças do interior do Maranhão. A escassez e falta de emprego levaram grupos familiares a buscarem outras rotas para driblar a fome, como aconteceu com a família desta professora:

Fui criança trabalhadora na roça, embora eu não quisesse. Na região que eu morava havia dois tipos de trabalhos [o de arar a terra e o de catar folhas]. Aos sete, oito anos de idade eu já trabalhava. Havia trabalho na cultura do arroz, no Mearim, próximo à Esperantinópolis, na zona rural. Era um lugarejo que levava o nome do meu bisavô materno. Ele e a família moravam em uma cidade chamada Pedreira anteriormente, de lá não lembro muito bem. Depois se mudaram para o município de

Esperantinópolis e foram para o interior, porque andavam em busca de terras para roçar. Nesse tempo, anos 1960 para 1970, havia muita seca. Era difícil encontrar terras, mas meu bisavô encontrou este lugarejo que não tinha nome, então deram o nome dele, Centro do Aureliano, porque ele foi o primeiro morador. Nós morávamos numa espécie de vila familiar, pois eram cinco casas, todas da mesma família. Havia a casa do meu bisavô, do meu avô, do meu tio... Minha mãe morava neste espaçozinho. Então, foram chegando mais pessoas e o lugarejo foi crescendo (Púrpura, EN 21 jun. 2024).

Este tipo de ocupação era muito frequente desde a década de 1930, quando migrantes de outros estados como o Piauí e o Ceará, buscavam nesta região melhores condições de subsistência. Foi também o que aconteceu com a minha família, oriunda do estado do Ceará. A historiadora Márcia Galdez Ferreira detalha este fenômeno:

A região central do Maranhão é, nas décadas de 1930 e 1940, a espacialidade dos bons invernos e de terras sem dono para retirantes de um Nordeste seco, nas décadas de 1950 e 1960, soma-se a essa característica natural, a alta produtividade de arroz e de outros gêneros agrícolas, que funcionam como elementos de atração em tempos secos ou chuvosos (Ferreira, 2019, p. 344).

Podemos dizer que esta é uma memória coletiva que faz parte da história de muitas/os maranhenses – a busca pela sobrevivência pautada na esperança de dias melhores. Mas também podemos problematizar sobre o discurso das grandes narrativas que não contempla a subjetividade e os corpos que se movimentaram neste espaço-tempo e o silenciamento das experiências plurais. A fala de Púrpura, portanto, dá forma, cor e nome às pessoas que vivenciaram este momento histórico e social. Ela rememora desta época as experiências que lhe despertam sentimentos ambíguos e seu olhar de criança que explora o mundo ao seu redor, sem ter a completa dimensão dos riscos pelos quais passava ao estar na mata:

Eu me lembro mais de ir para a roça. É que eu não gostava de ir para trabalhar, gostava de ir para ficar junto com minha avó, comendo as comidas dela. E me lembro que na roça a gente chamava as comidas de ‘merendinha’. Havia roças muito grandes e próximo à floresta, à mata, onde dava uma sombra boa por volta de quatro horas da tarde. Nessa hora eu gostava de ir para o aceiro da roça e queria apanhar arroz. Eu tinha medo dos animais da mata, havia muitos animais como onça, veado, gato do mato. A gente já tinha visto gatinho do mato com seus filhotes... (Púrpura, EN, 21 jun. 2024).

O afeto, a necessidade de trabalhar e o medo caminham de mãos dadas na experiência vivenciada por Púrpura na infância. Ela construiu seu próprio olhar sobre a realidade, a partir da linguagem e das interações que estabeleceu com seus pares, neste ambiente. Da mesma

forma, as outras professoras estabeleceram em suas infâncias seu próprio olhar e na vida adulta seus significantes sobre suas próprias infâncias, estabelecendo a, partir delas, suas percepções sobre infância, sobre o que esperar de seus alunos, suas expectativas para eles, suas projeções e idealizações. Uma infância em que esteja presente o brincar, as interações, em que seja garantido espaço para a criança se exercer enquanto indivíduo. E nestas elaborações, percebo a conexão de suas infâncias com suas docências, exercício que discutirei a seguir.

3.2 A docência e a conexão com a infância

Como disse anteriormente, a docência está entrelaçada com a infância que se teve e suas representações. No que concerne às professoras participantes deste estudo, é estabelecida uma relação entre a infância que tiveram, narradas em suas histórias orais, e o projeto biográfico traçado. Como evidencia o trecho abaixo:

*Eu lembro de minha vivência com as minhas sobrinhas, uma delas cinco anos mais nova do que eu, filhas da minha irmã mais velha. Eu ia para a casa dela e mantinha **uma relação de cuidado com as crianças** [...] **Algo que considero que faz muito sentido na escolha da profissão que estou hoje é porque eu sempre gostei muito de crianças.** Eu acho que se eu não fosse professora de Educação Infantil, que foi onde eu me encontrei no curso de Pedagogia, eu teria feito outra coisa que eu também pudesse trabalhar com criança. Pensei em ser médica pediatra porque envolvia trabalhar com criança. No convívio com meus dois filhos, eles perguntam: ‘mãe, por que a senhora não vai fazer vestibular pra ser o que a senhora queria ser, de trabalhar com criança?’ Então, **a minha vida tem muito a ver com meu trabalho, que é gostar de criança, de trabalhar com criança** (Anne, EN 25 jun. 2024 – grifo meu).*

A professora Anne estabelece uma relação direta entre o que vivenciou enquanto criança que cuidava de outras crianças, com a sua escolha profissional. Ela traz uma concepção de Educação Infantil como cuidado e estabelece uma relação entre “gostar de criança” e a docência neste segmento. Anne esboça os motivos que justificam e balizam sua decisão carregada de marcas familiares que traz consigo. Se Anne, enquanto criança, assumia estas responsabilidades e gostava de fazê-las, projetivamente trabalhar com crianças seria um caminho que lhe traria satisfação profissional. Logo, ainda que a escolha fosse por outra área de atuação diferente da educação, ela sabia que trabalharia com o público infantil.

Conforme Moura e Nacarato (2019), quando a pessoa que narra sua história, analisa sistematicamente o que fez no passado, os planos e sonhos que tinha e realiza um balanço, ela está elaborando um projeto de si, no passo em que traça possibilidades de ação futura. Professora Anne, nesse sentido, constitui seu projeto biográfico projetando seu desenvolvimento e permanência na carreira docente, voltada para as infâncias. Entretanto há que se discutir a ideia de “gostar de criança” como “pré-requisito” para a docência na infância. Será que professora Anne não se vê como profissional? Será que para ela ser profissional neste segmento implica necessariamente em ter esta dimensão do cuidar?

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, discute saberes necessários à prática educativa. Dentre eles, destaca que ensinar exige querer bem aos educandos. Ele diz:

[...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo [...] preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade* [...] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (Freire, 1996, p.141- grifo do autor)

Nesse sentido, afeto e conhecimento caminham de mãos dadas no processo educativo, desfazendo a dicotomia entre docência e sensibilidade humana. Fato que também ocorre nas pesquisas do tipo narrativas e biográficas. Ao tratarmos com o humano, há que se considerar e pôr em destaque esta sensibilidade. Nesse sentido, o “gostar” adquire outro sentido, se amplifica, assume que entre professor/a e estudante existem vínculos que, inclusive podem contribuir para a aprendizagem.

Em outro texto ele afirma:

Professora, porém, é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar sequer de ser tia, mas não é possível ser professora sem amar os alunos – mesmo que amar, só, não baste – e sem gostar do que se faz. É mais fácil, porém, sendo professora, dizer que não gosta de ensinar, do que sendo tia, dizer que não gosta de ser tia. Reduzir a professora a tia joga um pouco com esse temor embutido – o de tia recusar ser tia. (Freire, 1997, p.18)

Desfazendo o embaralhamento entre a figura do/a professor/a da infância e a figura de parantescos atrelada à este/a profissional, Freire (1997) coloca uma lupa sobre a concepção de docência, sobre o ato da escolha profissional, do exercício permanente de formação, pondo em discussão a infantilização do magistério, que uma vez instalada, deslegitima a profissão

docente e por desdobramento a mulher. Professora Anne gosta de crianças, este gostar a moveu a pensar uma profissão em que ela estivesse em contato permanente com estes sujeitos, nossa discussão gira em torno da concepção atrelada a este pensamento. O cuidado para que a docência não caia em uma armadilha que determina o amor como essência do fazer pedagógico, anulando as dimensões intelectual, ética e política.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BNCC, 2017, p.36)

Historicamente o cuidado foi atribuído como tarefa da mulher – primeiro na esfera doméstica, passando a profissões marcadas por esta dimensão, como acontece com a pedagogia e a enfermagem, notadamente profissões subalternizadas do ponto de vista social e amplamente ocupadas por mulheres. Quando um documento curricular propõe o deslocamento deste lugar naturalizado e redimensiona o cuidar para o campo do pedagógico, coletivo e social, temos a possibilidade de questionar como o cuidado se constitui não apenas como um ato de “gostar” mas como uma habilidade necessária ao fazer profissional docente. O acolhimento das experiências trazidas pela criança coloca a escola também diante de um dilema: reproduzir a norma ou promover espaços de desconstrução de estereótipos?

No caso da professora Grazielle, ela elenca alguns aspectos que a direcionaram para a escolha profissional e conclui que sua principal referência, a exemplo da professora Anne, também é a criança.

*Eu não escolhi ser professora de Educação Infantil. Eu gostava de falar com as pessoas, de dar catequese, inclusive escrevi isso na minha monografia [no memorial formativo]. Artesanato também sempre foi algo que me chamou atenção e pensei que ia dar certo no curso de Pedagogia. Só que quando eu entrei [na graduação] eu vi que não era só disso que eu gostava. **Quando eu estou com as crianças, eu consigo me expressar com elas. Tenho vergonha quando tem outra pessoa [na sala de aula], como estagiário, eu fico nervosa, sinto que estão me julgando. E isso eu não sinto com as crianças** (Grazielle, EN 04 jul. 2024 - grifo meu).*

Interessante a professora Grazielle destacar atividades associadas ao ‘feminino’ para pensar na pedagogia como escolha profissional. Mais interessante ainda o modo como ela relata se sentir na presença de crianças ‘sem julgamentos’. Em *História da Pedagogia*, Franco Cambi (1999) trabalha a ideia da Paidéia ao Costume educativo no contexto do Mediterrâneo antigo e explicita que:

Igualmente significativa é a figura do pedagogo, já um acompanhante – na Grécia – da criança, que a controla e estimula; figura que se transforma e se enfatiza no mundo mediterrâneo com a experiência dos “mestres de verdade” (diretores da vida espiritual e mestres de almas, verdadeiros protagonistas da formação juvenil, basta pensar em Sócrates), mas que se enriquece também com a experiência dos profetas hebraicos que são os educadores do povo, a voz educativa de Deus. O mundo antigo colocará como central esta figura de educador, espiritualizada e dramaticamente ativa na vida do indivíduo, reconhecendo-lhes qualidades e objetivos que vão além daqueles que são típicos do mestre-docente. Aspecto que depois – mas já a partir de Platão – será próprio também dos pedagogos, dos filósofos-educadores ou dos pensadores da educação que devem iluminar os fins e os processos de educar (Cambi, 1999, p. 49).

Grazielle parte de sua experiência como catequista e de seu interesse pelo artesanato para enxergar a profissão de pedagoga/o como uma possibilidade para si. Esta associação feita pela professora com a forma como a profissão se consolida ao longo dos anos, como evidencia Cambi (1999), também encontra raízes em um senso coletivo de que a educação é um chamado, um dom, uma missão. No campo da Educação Infantil, especificamente, espaço que se consolidou com a presença da mulher, também atrelou-se à ideia de trabalhos manuais atribuídos à figura feminina, como é o exemplo do artesanato neste contexto. É tão forte esta concepção de que para estar neste segmento se faz necessário saber decorar painéis, construir recursos pedagógicos, manusear EVA³¹ e outros materiais para desenvolver o trabalho pedagógico, que profissionais que não demonstrem tais habilidades ou interesse por elas são vistas/os com ressalvas.

Para a BNCC (2017) deve-se ter intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas:

³¹ O EVA (Etileno-Vinil-Acetato) é um material polimérico flexível e leve, conhecido por sua semelhança com a borracha. Sua versatilidade o tornou popular na década de 1970 em diversas aplicações, como calçados, artesanato, brinquedos, artigos esportivos e decorativos. Dentre as críticas relacionadas ao uso deste material estão o seu impacto ambiental (não biodegradável), a possibilidade de conter substâncias tóxicas e o uso indiscriminado, devido seu baixo custo. No contexto escolar ainda nos dias atuais, o EVA é amplamente utilizado para decorações, lembranças, materiais pedagógicos, itens de proteção/redução de impacto como tapetes.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. (BNCC, 2017, 38-39)

A seleção dos materiais, organização de brincadeiras e interações, a forma como é conduzido o vestir, o alimentar-se, a ida ao banheiro, enfim, toda a rotina da Educação Infantil pode reforçar estereótipos ou desconstruí-los. Portanto, compreendo que mais do que montar espaços ‘bonitos e lúdicos’ há que se pensar que tipo de cultura estamos promovendo no contexto das infâncias. Por que não usar o artesanato para desconstruir desigualdades de gênero? Pensar a comunicação da escola para valorizar a pluralidade, o respeito e o cuidado?

Professora Jaqueline narra os critérios que a direcionaram para a Educação Infantil:

Eu não escolhi ser professora de Educação Infantil, eu acho que a Educação Infantil que me escolheu, porque quando eu comecei a fazer o curso de Pedagogia, eu não tinha muita consciência do que eu iria fazer. [...] Em 2017, eu fui chamada no concurso público e eu tinha consciência que queria uma escola perto da minha casa, que era aqui no [bairro] Santa Inês. Eu pensei: “eu quero uma escola perto de casa.” Mas eu não tinha aquela ideia: “Vai ser creche ou vai ser fundamental? Eu só quero que seja perto da minha casa.” E aí eu andei nas escolas aqui da proximidade e conheci algumas. Gostei da escola [que estou atualmente] e fui me lotar, mas o critério mesmo foi a proximidade da casa (Jaqueline, EN 28 jun. 2024).

Seu projeto biográfico já indica uma busca por qualidade de vida, meios que viabilizem seu bem-estar, que vão de um cuidado de si, e se ampliam ao cuidado do outro, na perspectiva de que um longo período de deslocamento poderia comprometer o cuidado para com a sua filha (não mencionado neste excerto mas expresso ao longo da narrativa). Novamente o cuidado aparece como elemento chave e norteador nas resoluções destas mulheres docentes. Questiono-me se a professora também traz esta concepção de chamado quando diz “eu acho que a Educação Infantil que me escolheu”. O cuidado de si e do outro seria uma prerrogativa se ela não fosse mulher e mãe? Em sua reflexão, Jaqueline segue:

Eu entendi que o meu lugar era na Educação Infantil, que eu tinha muito a oferecer ali. [...] É uma rotina que exige mais da gente, mas também exige que você esteja em constante movimento. É uma etapa que não te

*permite estagnar. Você tem que estar sempre pensando em algo novo para fazer, porque se você não fizer, além das crianças não se desenvolverem, você vai ter mais dificuldade porque na Educação Infantil, quanto mais ociosa é a rotina e quanto mais maçante é a rotina, mais trabalho e dificuldade o professor tem. E quanto mais você leva coisas que chamam a atenção da criança, mais elas se interessam e querem participar, porque nessa idade tudo para eles é uma novidade. Então, tudo de novo que você leva, por mais que seja simples, eles querem sim participar. **Então, foi um caminho que eu não escolhi chegar neste lugar, mas eu cheguei e eu me encontrei** (Jaqueline, EN 28 jun. 2024 – grifo meu).*

De que exigências professora Jaqueline fala exatamente? Da intensidade do trabalho ou do atravessamento das exigências sobre a mulher? Uma rotina moldada para que a professora da Educação Infantil seja sempre ativa, afetuosa, dinâmica, divertida, jovem. Este encontro que denota um pertencimento estaria relacionado de alguma maneira com um ideal naturalizado de lugar da mulher? E este ‘novo’, será que poderíamos relacionar à sexualidade da criança diante do próprio corpo, da sua curiosidade e descoberta de afetos e sentimentos? Será que professora Jaqueline vê em outras etapas da educação básica uma ‘estagnação’? O processo de ensino e aprendizagem não requer esta postura e intencionalidade educativa também nos anos iniciais e finais? A professora se encontrou na etapa da Educação Infantil ou na docência como um todo? Questionamentos que fazem refletir sobre a docência na Educação Infantil e seus significados.

A professora Púrpura traz um elemento importante em sua narrativa que é o sentido que desperta a sua prática, conforme podemos ver a seguir:

*Eu sempre quis ser professora da infância. E depois, quando eu tive experiência com os maiores de terceiro, de quarto ano, eu tive certeza que eu queria mesmo era trabalhar com os pequenos, porque eles são mais educados, eles são mais completos. Eles podem tudo, e é o momento que você pode trabalhar. [...] Não que eu não gostasse de dar aula para os meninos do segundo, terceiro ano. Eu já dei aula até o quinto ano. Todas as séries [anos iniciais] eu já passei, mas eu gosto mesmo é da infância, porque você constrói junto, eu penso que se você fizer bem feito o seu trabalho, as coisas legais, ficam. Se você tiver uma postura legal, fica. **É por isso que tem todo cuidado da gente, de promover uma experiência de coisas boas.** Você não precisa ser um santo. Você não precisa ser um professor faz tudo. Você precisa promover boas experiências, com respeito, que faça seus alunos felizes, que traga alegria, que eles sintam vontade de estar ali com você e que te faz feliz também. A minha escolha sempre foi essa (Púrpura, EN 21 jun. 2024 – grifo meu).*

Ela reflete a importância de estabelecer uma relação de sentido entre quem educa e quem aprende, na qual ambos vivenciem uma experiência enriquecida de significações. Sobre a infância, Púrpura elabora que ela, enquanto docente, tem mais possibilidades de contribuir

para a aprendizagem, e que a criança se encontra numa etapa de desenvolvimento mais propício do seu ponto de vista. Um elemento que Púrpura traz em sua narrativa é sobre o cuidado de promover boas experiências. Mas será que este cuidado anunciado por Púrpura estaria restrito à Educação Infantil? Ele não se estenderia a outras faixas etárias?

O educador progressista precisa estar convencido como de suas consequências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana [...] nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar valores, de distorcer-se, de recusar, de transgredir. (Freire, 1996, p.143-144)

Freire (1996) dialoga com a perspectiva do cuidado ao evidenciar a atividade docente como um comprometimento profundo com o/a educando/a. Nesse sentido, o cuidar não se limita às crianças de primeira infância, mas se estende ao que é humano. Também não se trata de uma competência ou habilidade feminina, mas assumido como uma responsabilidade de quem educa. Este cuidado se manifesta no acolhimento, na escuta, no lidar com a transgressão. O cuidado, portanto, assume uma dimensão ética, que valida a existência humana e se distancia de preconceitos.

A fala de Púrpura também está entremeada de sentido no que tange ao contexto social e econômico pelo qual passou enquanto criança, como ela mesma define “criança trabalhadora” e demonstra uma preocupação para com seu alunado, no sentido de garantir alegria dentro do ambiente escolar. Para Paulo Freire (1996):

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. (Freire, 1996, p.142)

A docência, nesse sentido é este entrelaçar de um compromisso metodológico com o prazer de ensinar que transforma por meio da esperança. Portanto, o afeto integra o fazer docente tanto quanto a rigorosidade metódica. Ao promover uma educação para a diversidade, que valorize e contemple a especificidade humana, estimule a curiosidade, que não esteja voltada para a disciplinarização de corpos, mas para suas potencialidades, a Educação Infantil,

como primeira etapa da educação básica, sendo este lugar de ‘alegria’ pode indicar para as demais etapas outras formas de educar.

Nesse sentido, o que é ser professor/a de Educação Infantil? De acordo com Barbosa e Horn (2019, p. 33):

O professor precisa estar consciente de que a profissão de educador infantil é uma atividade teórico-prática que produz os sujeitos infantis, pois oferece referências, valores, emoções, palavras. Ser professor é fazer parte de uma rede de relações de poder que constituem as subjetividades infantis, sendo a ação pedagógica uma influência intencional ou não, sobre as crianças. Para educar é preciso ter algumas certezas, certezas parciais, contextuais, temporais, e recuperar a capacidade de espanto e indignação orientando as crianças para a formação de subjetividades mais rebeldes e menos conformistas. Sair da visão adultocêntrica que sabe previamente “o que é melhor para as crianças”, estabelecendo novas relações, não pautadas por visões essencialistas, mas na ideia de que se está permanentemente reconstruindo, através das práticas de vida cotidiana e das indagações que a ela fazemos, na relação adultos e crianças.

Dessa forma, a docência na Educação Infantil não é neutra, nem descolada da realidade, tampouco se reduz ao ato de ‘gostar’ ou ‘cuidar’, ela é micropolítica, pois promove aberturas para subjetividades que não se adequam à norma, mas que tensionam relações e questionam o papel da escola, resistindo e rompendo com enquadramentos, lógicas essencialistas e ideias fixas.

3.3 As lacunas da formação e a necessidade apresentada no cotidiano

As professoras participantes desta pesquisa cursaram suas graduações em universidades públicas da cidade de Imperatriz/MA. Três delas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e uma na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), atual Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (Uemasul). A disciplina voltada para as relações de gêneros e sexualidades começa a ser ofertada na UEMA em caráter optativo, passando a integrar o quadro de disciplinas obrigatórias do grupo II (Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional) da Uemasul no ano de 2017, sob o nome *Educação e Relações de Gênero*, conforme enunciado no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia/Licenciatura (PPC):

A disciplina Educação e Relações de Gênero foi também incluída neste projeto por se reconhecer a necessidade de discussão em torno da pluralidade

da diversidade social no que se refere às identidades de gênero e a importância de uma sólida e atual formação do profissional pedagogo em torno da desconstrução de preconceitos e exclusões impostos a determinados grupos que compõem a tessitura escolar (Uemasul, 2017, p. 33).

Esta disciplina aborda, em sua ementa, a sexualidade como construção histórica, social, cultural, política e discursiva; se propõe a discutir abordagens contemporâneas para Educação Sexual, estudos de gênero e educação; a escolarização brasileira e a educação para sexualidade e para equidade de gênero; propõe recursos didático-metodológicos ao trabalho de Educação Sexual na Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de indicar discussões sobre as interfaces entre gênero, orientação sexual e igualdade étnico racial e temas como preconceito, discriminação, diferença, alteridade, identidades culturais.

Na UFMA, o curso de pedagogia trabalha desde 2017, no eixo formativo 03 – estudos diversificados e de aprofundamento em áreas específicas, sub-eixo 02 – estudos diversificados, a disciplina *Educação e a Mulher*, e passa a ofertar a disciplina *Educação, gênero e Sexualidade*, como optativa no ano de 2017³². Diferentemente da Uemasul, a UFMA segue até os dias atuais com a referida disciplina no elenco dos estudos não obrigatórios.

O relato da professora Anne expressa uma reflexão sobre a ausência das discussões sobre gêneros e sexualidades em sua jornada docente:

Nunca recebi orientação, ou participei de curso ou formação ao longo da minha trajetória profissional sobre gêneros e sexualidades. É um tema importante, mas não temos essa discussão na rede municipal, é como se fosse um tabu. Independentemente de eu ser evangélica, há várias crianças que vêm de diferentes composições familiares. Há uma necessidade de conversar sobre isso, para promover o respeito. Não temos uma formação para trabalhar essa faixa etária. Às vezes a gente pensa: 'ah, eu vou proteger'. Eu digo que criança não namora, pronto! E acabou ali. Mas [eu reflito se] não é o tempo ou sou eu que não quero falar sobre isso? Mas o que as crianças veem fora da escola? E quando a mãe da outra criança conversa sobre isso? Quando as crianças veem livremente cenas de beijo, assistem filmes, novelas, talvez até inapropriadas para a idade, até cenas mais calorosas? E quando a criança é exposta e essas cenas são reproduzidas até mesmo na escola? (Anne, EN 21 jun. 2024).

³² A reunião do NDE do Curso de Pedagogia ocorreu em 19 de novembro de 2013, a discussão recaiu sobre a então, nova grade curricular do curso, sendo confirmada a inclusão de 11 disciplinas obrigatórias e 10 disciplinas optativas, dentre as quais, Educação, Gênero e Sexualidade. O Processo nº 23115.004173/2014-19, referente ao Despacho - DIGEC/PROEN, de 21 de janeiro de 2015 seguiu em 14 de dezembro de 2015. A resolução nº 1666-CONSEPE, 27 de novembro de 2017, alterou os artigos da Resolução nº 1504-CONSEPE, de 18.10.2016, que aprova o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, vinculado ao Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Campus de Imperatriz, e dá outras providências.

A professora Anne reflete sobre a ausência de formação permanente dentro da rede de ensino da cidade de Imperatriz/MA. Desde sua entrada, no ano de 2017, ela nunca ouviu falar ou foi convidada a participar de quaisquer formações sobre gêneros e sexualidades. Em seu relato, Anne interroga a sua formação. O que a ausência e/ou subcategorização das discussões de gêneros e sexualidades nos cursos de pedagogia dizem sobre estes cursos? Se a escola está permeada de relações de gêneros e sexualidades, se na Educação Infantil somos atravessados diariamente por estas questões, por que não discutir isto na formação acadêmica e permanente de professores/as?

Professora Púrpura teve uma experiência um pouco diferente, participando como tutora no curso de formação *Gênero e Diversidade na Escola (GDE)*³³, promovido pela UFMA, ainda no ano de 2009 com foco em profissionais da educação. Na narrativa de Púrpura encontramos este momento de sua vida:

Depois da faculdade veio a formação continuada, eu entrei no município, comecei a trabalhar na coordenação de formação continuada e foi outro leque de possibilidades que eu achei [...] Isso daí me deu, como se diz, outro diploma! Embora a gente saiba que não serve muito financeiramente, eu gostei muito de estar ganhando a bolsa pelo ministério [da educação]. A experiência que eu tive como formadora, uma pela UFMA, que eu fui tutora e depois pelo município, que eu fiquei à frente do curso de formação, eu amei demais.

Tem um filme muito legal que eu acho bom trabalhar com professores: ‘Era uma vez, outra Maria’, um desenho maravilhoso! não sei se você conhece, se puder procure. Quando eu era tutora em um curso sobre Gênero na escola, uma formação que aconteceu na UFMA, trabalhávamos ele. O filme passa pela questão de gênero, gravidez na adolescência, a menina quer jogar bola, mas não pode, quer sentar de uma maneira, mas não pode, então ela se questiona muito, os homens assistindo televisão e ela enxugando a louça. E tem um lápis e uma borrachinha, e o lápis insiste em escrever [uma narrativa] e a borracha insiste em apagar [a história]. Então, eu acho muito legal esse filme. Dava para trabalhar com meninos do segundo período [da Educação Infantil], eles não vão entender tudo, mas eu acho que dá de

³³ O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) foi uma experiência de formação de profissionais de educação à distância nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, fruto de uma articulação entre diferentes ministérios do Governo Brasileiro, British Council e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Sua versão piloto foi oferecida em 2006, em seis municípios, com prioridade para professoras/es do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). Em 2008, o curso passou a ser ofertado via edital da SECAD/MEC para as Instituições Públicas de Ensino Superior por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), integrando a Rede de Educação para a Diversidade do MEC. O objetivo do GDE foi contribuir para a formação continuada de profissionais de educação da rede pública de ensino acerca dessas três questões, tratando articuladamente: as relações de gênero, as relações étnico-raciais e a diversidade de orientação sexual.

trabalhar sobre o respeito natural com as crianças, porque elas vão crescer (Púrpura, EN 21 jun. 2024).

Experiências como esta que Púrpura vivenciou são únicas e marcam a vida das pessoas, como ela mesma diz em sua narrativa acima. Ter sido tutora neste curso de formação ampliou seu repertório e compreensão sobre as relações de gêneros e sexualidades e a fez estabelecer relações com sua história de vida de forma interseccionada. Púrpura constrói sua narrativa demonstrando uma forte linearidade pessoal e temporal, a forma como ela rememora suas vivências reconstitui os elos de sua trajetória profissional desde a graduação até a sua atuação como professora formadora. Traz marcas emocionais relevantes entrelaçando a experiência vivida ao contexto social. Ela também avalia e reinterpreta suas ações através de comentários argumentativos e articula com maestria as dimensões subjetivas e estruturais, dando contornos e sentidos à sua história de vida.

A experiência vivida por Púrpura permite que ela faça uma atividade de transposição prática do vivido para uma reflexão pedagógica e ela evoca uma potência como formadora, onde ela traz o filme como uma metáfora epistêmica (a luta entre o lápis e a borracha – entre o discurso dominante e a reescrita da história). Para Nóvoa (1992) a formação permanente deve estar pautada na identidade profissional e na prática reflexiva docente. A formação é entendida como um processo que se dá ao longo da vida, que não configura apenas uma atualização técnica, mas que está carregada de sentido, como demonstrado na experiência de Púrpura.

A professora Anne discute sobre diferentes composições familiares e a importância do respeito no desenvolvimento das relações sociais dentro do ambiente escolar. O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), publicado em 2019, traz em seu escopo temas integradores, um deles é denominado *Vida familiar e social, educação para as relações de gênero*. Sobre isto, Melo, Moura e Costa (no prelo) discutem:

Embora gênero seja inicialmente considerado como importante no currículo do território maranhense, a partir da justificativa do combate à intolerância de qualquer natureza, ele é suprimido ao ser colocado dentro das relações familiares, impedindo que haja aprofundamento das discussões e dependa de ações isoladas de docentes que tenham afinidade com a temática.

Na BNCC a situação é ainda pior, pois ela omite quaisquer referências sobre gêneros e sexualidades em seu texto, bem como o Plano Nacional da Educação (PNE), publicado em 2014, que retirou qualquer menção à palavra gênero, configurando um grande retrocesso nas

discussões para o ambiente escolar e para a sociedade em geral. “Assistimos a uma lamentável, retrógrada e equivocada argumentação, sedimentada em uma completa confusão conceitual entre identidades de gênero e identidades sexuais, proferida por determinados setores da sociedade” (Felipe, 2019, p. 238-239). E diante deste cenário, se faz ainda mais relevante a atuação pedagógica intencional e direcionada para a emancipação e pensamento crítico.

Diante das reflexões de professora Anne, percebo que há um embaralhamento dos conceitos de gêneros e sexualidades, dada talvez às lacunas na formação acadêmica e permanente dos/as profissionais de educação. Face às demandas trazidas pelas próprias crianças demonstra-se uma certa paralização e insegurança de como abordar as relações de gêneros e sexualidades, porém o questionamento vem a seguir: partindo de onde? Seffner (2011, p. 564) reflete:

Cobra-se da escola uma postura de ‘contenção’ nas questões de sexualidade dos alunos, mas os programas de auditório, novelas, músicas, revistas, ambientes virtuais e literatura juvenil trazem constantemente provocações, o que torna difícil acertar a medida. Temos uma explosão de meninas divulgadas pela mídia como modelos e manequins, em trajes provocantes, menores de idade ou já maiores, mas nitidamente aparentando corpos quase que de criança.

Neste sentido, as preocupações de Anne são plausíveis. A escola estaria alheia aos acontecimentos que a cercam e que já fazem parte de seu cotidiano? Ela seria uma bolha onde as crianças estariam hipoteticamente protegidas e preservadas? Estariam as crianças alheias e desprovidas de meios de compreensão dos fenômenos sociais e culturais do ambiente e tempo em que estão inseridas? Sobre isto, Jane Felipe (2019) é categórica:

A escola, em todos os níveis, deve ter como princípio básico a ampliação do conhecimento de seus/suas alunos/as, professores/as e demais profissionais que nela atuam. Neste sentido, qualquer tema que as crianças tragam para o debate deve ser discutido e problematizado. (Felipe, 2019, p.239)

A professora Jaqueline, por outro lado, teve uma trajetória acadêmica mais aproximada com as discussões sobre gêneros e sexualidades. Diferente de suas outras colegas participantes da pesquisa, ela cursou a graduação na UEMA, hoje Uemasul, e que atualmente tem em sua grade curricular obrigatória a disciplina *Educação e Relações de Gênero* com carga horária de 75h, das quais 15h são de extensão, ofertada no V período do curso de pedagogia. Jaqueline comenta:

Na graduação, a gente teve uma disciplina chamada Gênero e Sexualidade na Educação, que era optativa. Ela não é uma disciplina da grade obrigatória do curso, o professor que a ministrou escolheu essa disciplina para oferecer para a turma. Depois eu fiz um curso oferecido pela UFMA, que se chama Gênero, Diversidade e Educação. Eu acho que até hoje esse curso existe. Ele é um curso feito on-line, é oferecido pela UFMA de São Luís e aí eles tinham um ambiente virtual onde a gente recebia todo o material, fazia as leituras, produzia os trabalhos que as professoras pediam. A gente tinha uma vez por mês, se não me engano, um encontro presencial na UFMA aqui de Imperatriz. Nesses encontros a gente compartilhava os trabalhos e as experiências. No final do curso, nós fizemos um artigo sobre a temática para receber o certificado (Jaqueline, EN 28 jun. 2024).

Ela também fez o curso GDE, porém em outro momento político e social, no ano de 2013, sob o governo Dilma Rousseff, a primeira mulher a ser presidente da república na história do país. Nos anos seguintes o curso seria descontinuado dadas as pressões sofridas por este governo que lutava contra uma agenda conservadora e moralista no Congresso Nacional. Anos mais tarde, em 2017, no segundo mandato de Dilma Rousseff, surge uma iniciativa da Universidade Federal do Maranhão, viabilizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (Gesepe), que através de financiamento para projeto de pesquisa, ofertou o curso de extensão, intitulado *Gênero e Sexualidade na Escola* (GSE). Este curso, se propunha a desenvolver a formação permanente de profissionais em educação, em especial de docentes da educação básica, para a promoção da inclusão social por intermédio de conteúdos transformadores das culturas discriminatórias de gêneros e das sexualidades nas escolas (UFMA, 2017).

Portanto, ainda que com a mesma proposta, trata-se de um novo momento histórico e político, em que o grupo de pesquisa não contava com financiamento do Governo Federal, diferente do momento em que a professora Púrpura participou como tutora e a professora Jaqueline como cursista. Desse modo, percebe-se a relevância de uma formação permanente voltada para docentes, especialmente em cenários de incerteza política. Ressalto ainda, o papel do governo federal nas discussões sobre gêneros e sexualidades, mas destaco o posicionamento de um grupo de pesquisa no oferecimento de um curso que se propõe a promover a cultura de respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade.

Para a professora Jaqueline a discussão sobre gêneros e sexualidades dentro da escola se faz necessária, considero que sua narrativa é assertiva e aponta para a importância que a professora parece dar à discussão dentro do curso de formação e na formação permanente de professores/as.

No ano passado, na última formação que tivemos, foi entregue uma ficha para a gente escrever sugestões de temas para as próximas formações. Eu sugeri que a gente tivesse uma formação com essa temática: Gênero e Sexualidade na Educação, porque, no meu caso, eu tive essa disciplina, mas ela nem é obrigatória. Ou seja, muitas professoras que estão hoje na rede não a tiveram, não tem consciência e nunca ouviram falar sobre essas discussões. E a gente tá ali na sala de aula o tempo todo lidando com crianças que estão aprendendo sobre o seu corpo, estão aprendendo sobre relações de gênero e estão aprendendo também sobre sexualidade. No meu caso, eu sinto que eu não tenho tanta dificuldade por conta dessa disciplina que eu fiz, na graduação, por conta do curso que eu fiz e também pelos estudos que eu fiz na época que eu estava fazendo a minha monografia e o meu artigo da pós-graduação. Então eu sinto que eu não tenho tanta trava para falar do tema (Jaqueline, EN 28, jun. 2024).

Jaqueline discute sobre a importância da formação para que a prática educativa aconteça de forma mais segura, livre de tabus e dentro de uma perspectiva que contemple as necessidades apresentadas pelas crianças. Recorro à segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)³⁴ de 2009 e à Nota Técnica nº 32/2015 do Ministério da Educação (MEC), que orienta a abordagem de gêneros e sexualidades na escola, como aportes legais que respaldam o trabalho de professoras/es e da escola. Entretanto, percebo que mesmo com respaldo legal, trata-se de conceitos evitados entre os próprios profissionais. Como evidencia a professora Jaqueline em sua narrativa:

*Mas eu já vi várias colegas dizendo que não gostam dessa temática. Quando é para falar sobre o Toque do sim, Toque do não, elas não gostam. Quando é para falar sobre abuso sexual, também não gostam porque têm medo e acham que vão ser julgadas, que a criança vai chegar em casa e falar, e os pais vão achar que a professora está falando sobre sexo. Porque vinculam o termo à temática sexualidade. Então é uma necessidade que eu sempre achei que é enorme para quem trabalha na sala de aula, não só na Educação Infantil, mas em todas as outras etapas de ensino, no ensino fundamental, no ensino médio, principalmente, que é quando essas relações estão mais afloradas ainda. E aí não tem essas discussões, a não ser na aula de biologia, na aula de ciências que foca mais no sistema reprodutor. Não se fala das relações, que a sexualidade e o gênero influenciam as relações sociais. **Na minha trajetória como professora, nunca tive contato com nenhuma discussão assim oferecida pelo município ou dentro da própria escola** (Jaqueline, EN 28 jun. 2024 – grifo meu).*

³⁴ De acordo com Amorim (2010, apud Carvalho e Guizo, 2016), a primeira versão das DCNEI, publicada em 1999, não apresentam a concepção de currículo, de criança e de Educação Infantil que norteiam o documento. Este movimento veio a acontecer apenas na segunda versão publicada em 2009.

Ao realizar buscas de formações sobre relações de gêneros e sexualidades na rede municipal de educação de Imperatriz através de notícias no *site* da prefeitura não encontrei registro sobre a sua ocorrência, embora haja registro nos anos de 2023 e 2024, de curso de formação *Equidade de gênero, raça e diversidades no atendimento ao público* promovido pela Secretaria de Governo e Projetos Estratégicos (Segov) e Sedes, com a parceria do Ministério Público, Defensoria Pública do Estado do Maranhão, Coordenação da Educação da Igualdade Racial de Imperatriz (CEIRI) e outras entidades, este curso que visa oferecer formação aos servidores públicos municipais, até o presente momento não foi direcionado aos profissionais da educação, tampouco, encabeçado pela Secretaria Municipal de Educação.

Diferentes autores discutem sobre a prevalência da perspectiva biologizante da sexualidade, conforme a professora Jaqueline indicou em seu relato, o foco está nos sistemas reprodutores e nas doenças relacionadas aos órgãos sexuais (Soares; Monteiro, 2019; Furlani, 2022; Vianna; Unbehaum, 2006). Ela corrobora com outros autores que apontam que os conceitos de Gêneros e Sexualidades são tratados estritamente em aulas de Ciências e Biologia (Jardim; Brêtas, 2006; Altmann, 2003). E ainda, até mesmo as poucas iniciativas não têm como foco a Educação Infantil, que em grande medida encontram barreiras dentro da própria escola e junto às famílias destas crianças, tornando o trabalho do/a professor/a ainda mais desafiador, isolado e pouco eficiente em contribuir para a visibilização da diversidade sexual e de gêneros.

A professora Púrpura atribui à formação acadêmica e permanente valores importantes que a fizeram refletir sobre sua postura diante das relações de gêneros e sexualidades:

Tive muitas alegrias na vida e muitas escolas, mas essa aprovação [no vestibular] para minha formação como profissional, foi a chave que vai dizer que sou apta. A outra [chave] é você estudar de novo na formação que continua no teu trabalho, que a gente chama formação continuada. Para mim, o vestibular, a vivência com as irmãs no convento, tudo culminou para isso. Eu acho que são contribuições que se encontram e se ajudam. [...] gostei muito de participar desses cursos sobre gênero porque me abriu os olhos. Percebi que não é que eu tenha preconceito, a sociedade é que o tem impregnado há muitos anos, e precisamos lutar para mudar isto. Nós mulheres precisamos ser fortes e profissionais. Vamos deixar a igreja mandar em tudo? Porque para mim a igreja é outra coisa. Sou da Igreja consciente. Eu sou da igreja que Leonardo Boff e Frei Beto defendem. Eu sou da Teologia da Libertação. Não sou dessa igreja que não quer deixar o outro viver. Coisa chata! (risos) (Púrpura, EN 28 jun. 2024).

Púrpura reflete sobre a aprovação no vestibular como porta de entrada para validação de sua atividade docente. Embora ela já teorizasse sobre si como professora, já enxergasse isto em sua prática, sabia da necessidade desta validação. Ela escolhe a palavra chave para simbolicamente representar seus acessos a outros patamares, conhecimentos e espaços, desbloqueando novas oportunidades. Um elemento que ela reflete fortemente em sua narrativa é sobre o preconceito estrutural, o qual, segundo Púrpura deve ser combatido e para tanto, a educação se faz determinante neste processo, pois, no Brasil, as assimetrias de gêneros, o preconceito e a discriminação em relação ao sexo, às práticas sexuais e à diversidade sexual são ordens do cotidiano, entretanto, ainda se evita de falar sobre Gêneros e Sexualidades em sala de aula. Marina Cano (2021, p.26) indica que:

Compreender que as questões relacionadas à sexualidade e gênero devem ser tratadas como construções social, histórica, cultural e política permite que possamos caminhar no sentido de desconstruir essas estruturas que geram o preconceito, a imobilização diante dos discursos e o sofrimento dos indivíduos que possuem diversas maneiras de estar no mundo, que não se encaixam ao padrão heteronormativo imposto como correto. O contexto escolar é um ambiente propício para que as diversidades se encontrem, já que é preciso relacionar-se com o outro e construir limites, respeito e cidadania, o que nem sempre ocorre.

Os avanços de um discurso moral-religioso pautado no fundamentalismo que se faz presente em igrejas cristãs, especialmente nas denominadas neopentecostais, mas que também não está distante de grupos religiosos mais tradicionais como a igreja católica e igrejas evangélicas pentecostais, tem inviabilizado o diálogo social quanta às diferenças. Púrpura, que assinala uma experiência religiosa vivida ao decorrer de sua vida tem uma perspectiva de abertura ao diálogo. De acordo com Castro (2014, p. 194),

O discurso religioso-cristão não funciona de modo homogêneo. Como argumenta Fischer (2012) os enunciados e visibilidades, textos e instituições, o ‘falar’ e o ‘ver’ constituem práticas sociais por definição permanentemente ‘amarradas’ às relações de poder. Assim, haveria diferentes, e às vezes conflitantes, modos de funcionamento do discurso religioso-cristão, na medida em que se associa a outros discursos e se materializa em relações sociais concretas [...] nem sempre as experiências religiosas se opõem à problematização do discurso religioso-cristão. [...] Pensando no âmbito mais geral das relações sociais, os trabalhos de Simões Neto et al (2009) e Natividade e Oliveira (2013) apontam para iniciativas de representantes de igrejas e denominações religiosas, facções de igrejas e até mesmo para o surgimento de igrejas “inclusivas”, pautadas na abertura para a convivência com múltiplas sexualidades e gêneros e, especialmente, para o tratamento

dos sujeitos que não se adéquam ao esperado na heteronormatividade e cisgeneridade não como “pecaminosos”, “anormais”, “desviantes”.

A experiência religiosa da professora não dificulta a problematização sobre questões de gêneros e sexualidades e mesmo presente em sua trajetória de vida, esta experiência não a impede de discutir estes conceitos como construídos socialmente. Seria a atuação da formação? Seria a forma como foi educada? Seria a soma de todas as experiências vividas? O fato é que Púrpura, desestabiliza o que se esperaria de uma “ex-aspirante”, que se reafirma católica, ao passo que também se afirma como uma mulher livre.

O relato da professora Grazielle reforça o que a professora Anne afirma quanto à lacuna na formação acadêmica e permanente sobre as relações de gêneros e sexualidades. A ausência de uma disciplina obrigatória na grade curricular na formação em pedagogia da UFMA, de certa forma inviabilizou um contato com discussões sobre gêneros e sexualidades como construção social, entretanto, professora Grazielle, atravessada por questões de gêneros que vivencia em sua adolescência, busca alternativas e as encontra em lugar inesperado:

Não tive formação sobre o tema Gênero e Sexualidade. Na faculdade, a matéria era optativa, o professor da época alternava disciplina de Gênero e disciplina [sobre estudos] Indígenas, minha turma teve aula sobre educação indígena. O que eu sei sobre o tema foi buscando na internet, mas no olhar da igreja [católica], nestes documentos, vi que não era aquele preconceito que eu tinha, aquela coisa que é muito ligada aos irmãos evangélicos. Quando eu comecei a ler os documentos, eu vi que é muito mais amplo, e aí eu me apaixonei muito mais pela minha igreja, porque há um acolhimento que talvez não seja o acolhimento que vocês [homossexuais] esperavam, mas há um acolhimento, há um trabalho ali (Grazielle, EN 04 jul. 2024).

O excerto acima é emblemático pois traz uma perspectiva – a sua – sobre o posicionamento da igreja católica acerca das relações de gêneros e sexualidades. Grazielle, que teve em sua história de vida convívio com amigo homossexual em seu Ensino Médio na escola pública, vem de uma escola confessional evangélica cursada em nível fundamental. Frente ao conflito entre o que aprendera em sua primeira etapa de vida estudantil e ao descortinamento de vieses preconceituosos a partir desta amizade, ela põe em xeque os aprendizados e vai fazer seu próprio caminho de descoberta, entretanto pautada por um de seus pilares que é a fé cristã, mais especificamente, a fé católica.

Grazielle toma o discurso-religioso como discurso de verdade e de forma equivalentemente oposta à Púrpura constrói seu modo de pensar sobre gêneros e sexualidades. Castro (2014, p. 192) discute que:

Como discurso de verdade, o discurso religioso-cristão constitui um conjunto de códigos e leis a partir dos quais os sujeitos deverão se conduzir e constituir um êthos. Nesse sentido, mesmo que os sujeitos reconheçam, como apresenta Foucault (2008), as mesmas verdades nesse discurso, há diferentes modos de se conduzirem a partir dele.

Em sua interpretação dos textos ela faz a leitura de que há um acolhimento por parte da igreja para com pessoas homossexuais. É importante frisar que nem sempre estas pessoas, que teoricamente seriam o alvo deste acolhimento, se percebem assim. O que os documentos da Igreja católica evidenciam, afinal, é ainda uma lenta mudança em sua cosmovisão sobre a homossexualidade, adotando ainda uma postura emblemática que relaciona a procriação à moralidade sexual, para refutar e invalidar as relações homossexuais, mas que também trazem constrangimento para relações heterossexuais que não têm como foco a procriação. Entretanto, entre diferentes teólogos católicos a recepção dos textos como o *Humana e Vitae* (1968), *Persona Humana* (1975), algumas cartas expedidas pela Congregação para a Doutrina da Fé sobre homossexualidade (1992; 2003) e o *Compêndio do Catecismo da Igreja Católica* causam divergências e embates.

Para Silvia Rodrigues (2018, p. 138) “A moral sexual católica restringe o ato sexual à estrutura do matrimônio. A moral sexual católica, portanto, se constitui essencialmente uma moralidade conjugal”. A autora discute ainda sobre a necessidade de uma nova hermenêutica bíblica nos versículos nos quais a Igreja se fundamenta para sua ética cristã sobre a homossexualidade (Gênesis 19,1-11; Levítico 18, 22, 20:13; I Coríntios 6:9; Romanos 1,18-32; I Timóteo 1,10). E conclui que “enquanto a sexualidade se encontrar definida por elementos biológicos e presa ao ato genital e ao corpo, dificilmente encontraremos subsídios para mudanças na visão religiosa da homossexualidade” (Rodrigues, 2018 p. 134).

Até aqui vimos que as diferentes narrativas se encontram e se distanciam em pontos relacionados à infância e formação. O modo como cada uma destas professoras se coloca diante da própria trajetória nos convida a compreender também o cenário no qual são desenhadas estas histórias. A seguir dialogo sobre as curiosidades apresentadas pelas crianças da pré-escola sobre gêneros e sexualidades.

4 TEM CRIANÇA CURIOSA AQUI! E AGORA, O QUE EU FAÇO?

É chegada a hora da reeducação de alguém
Do Pai do Filho do Espírito Santo, Amém!
O certo é louco tomar eletrochoque
O certo é saber que o certo é certo
O macho, adulto, branco, sempre no comando
E o resto ao resto, o sexo é o corte, o sexo

(O estrangeiro – Caetano Veloso)

Diferentes teóricos discutem a curiosidade infantil relacionando-a ao desenvolvimento cognitivo (Montessori, 2023; Siegler, 2004; Gardner, 1995). Para Vigotski (1991), este é mediado socialmente e a criança, busca sentido no mundo por meio da sua curiosidade natural. É através da interação com o outro — na zona de desenvolvimento iminente³⁵ — que ela pode internalizar o conhecimento culturalmente construído. Teixeira (2022) discute o papel do/a professor/a a partir do pensamento de Lev Vigotski:

Vigotski ressalta que o professor não é o motor do processo educativo, ele é o condutor, o intelectual que organiza e conduz o processo em diálogo e compartilhamento com os seus alunos, e, utilizando a metáfora do condutor japonês e do maquinista do bonde, afirma que o professor não precisa ser o cavalo que puxa a carruagem, mas o cocheiro que a conduz. Cabe a ele criar as possibilidades para que a instrução ocorra, mas ele não precisa fazer isso sozinho, os esforços são compartilhados e as responsabilidades também. (Teixeira, 2022, p.14-15)

³⁵ Zoia Prestes (2010) argumenta que o termo mais adequado para traduzir “zona *blijaichego razvitiia*”, conceito desenvolvido por Vigotski, é zona de desenvolvimento iminente, “pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento. No texto *O pedalogicheskomo analize pedagogicheskogo protsesssa* (Sobre a análise pedológica do processo pedagógico), Vigotski define da seguinte forma o conceito zona de desenvolvimento iminente: ‘pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o desenvolvimento iminente, ou seja, os processos, que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da zona de desenvolvimento iminente é a diferença entre a zona e o nível de desenvolvimento atual’ (Vigotski, 2004, p.485)” (Prestes, 2010, p.173-174) PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. 2009. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Alinho-me à esta perspectiva que compreende a figura docente para além da mediação, como criadora de situações que possibilitem o desenvolvimento humano, por meio da organização intencional do ambiente de aprendizagem, e numa perspectiva que vise ampliar as possibilidades de pensamento do/a educando/a, de modo que este/a se aproprie do conhecimento de forma ativa. Nesse sentido, o/a professor/a é um agente de transformação social. Assim, compreendo que lançar mão da curiosidade que chega em sala de aula sobre as relações de gêneros e sexualidades e todos os processos que envolvem a sexualidade humana, contribuem para desfazer preconceitos, tabus e elaborar novos conhecimentos capazes de estabelecer ideias outras sobre as relações de gêneros e sexualidades. Nas palavras de Britzman (2022, p. 112-113):

Na verdade, tudo o que temos que fazer é imaginar. Com essa ideia, podemos começar a ver que a sexualidade permite desenvolver nossa capacidade para a curiosidade. Sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender.

No pulsar da curiosidade da criança, as professoras participantes desta pesquisa são convidadas a escrever, a partir de seus saberes e de suas marcas, narrativas que enfatizam e ao mesmo tempo rasuram seus próprios dilemas e hesitações, mas que também contribuem para suas trajetórias, suas docências e que possibilitam abertura a novos diálogos e novas práticas.

Esta seção, portanto, tem a intenção de discutir de que modo as relações de gêneros e sexualidades se apresentam na narrativa das professoras, como elas (re)agem diante da curiosidade da criança a respeito de seu corpo e dos comportamentos sexuais, das relações de gêneros aprendidas e socializadas no seio familiar e também no ambiente escolar, e quais estratégias metodológicas elas vislumbram ou já desenvolveram em seu cotidiano.

4.1 As relações de gêneros e sexualidades na narrativa das professoras

Na trama do ensino, o cotidiano se constrói no entremeio de incontáveis entrelinhas que podem ser percebidas nos relatos das professoras, face às marcas em suas próprias experiências sobre relações de gêneros e sexualidades. Ainda que se considerem pouco preparadas para o desafio cotidiano e para as discussões sobre gêneros e sexualidades, estas artesãs da palavra e do silêncio, trazem em suas narrativas uma forma de compreender a si

mesmas e as crianças que compartilham com elas a sala de aula. Cada relato é um portal que se abre para a formação de si (Delory-Momberger, 2010) e para a formação do outro.

Na obra *A história da sexualidade: a vontade de saber*, Foucault (2022a) explicita o papel da chamada *scientia sexualis* na produção do saber sobre o sexo no ocidente. Ela se estabelece por meio da confissão e não da repressão, como defende a seguir:

Nossa civilização, pelo menos à primeira vista, não possui *ars erotica*. Em compensação é a única, sem dúvida, a praticar uma *scientia sexualis*. Ou melhor, só a nossa desenvolveu, no decorrer dos séculos, para dizer a verdade do sexo, procedimento que se ordenam, quanto ao essencial, em função de uma forma de poder-saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral, que é a confissão. (Foucault, 2022a., p. 64-65)

Na confissão, os sujeitos são impelidos a falar sobre suas práticas sexuais, fantasias, desejos, em espaços clínicos. É inculcada a ideia de que o sexo é causa geral e difusa de muitas questões, e que, portanto, deve ser exposto para que se conheçam as causas de possíveis comportamentos causados por ele. Compreende-se ainda que há uma “latência intrínseca à sexualidade”, que seriam verdades escondidas do próprio sujeito e neste mecanismo, se estabelece o método de interpretação, onde quem escuta a confissão é o “dono da verdade”, por conseguinte se estabelece a “medicalização dos efeitos da confissão” e o sexo fica sob domínio do “regime do normal e do patológico” (Foucault, 2022a, p.73-76).

Este interesse de diferentes áreas do conhecimento – como a pedagogia, a medicina e a psicologia, entretanto, se inaugura com o propósito de produzir e nomear os sujeitos, de modo a retirá-los de um determinado contexto e transportá-los para outro. Dessa forma, a norma estabelecida produz práticas, hierarquiza comportamentos, exclui e patologiza o que não está dentro deste regime. Um exemplo de produção e nomeação desses sujeitos é a divisão da humanidade no século XIX entre heterossexuais e homossexuais em nome do dispositivo da sexualidade, compreendido por Foucault (2022a. p.115) como:

um dispositivo histórico: não a realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas a grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder.

Nesse sentido, a noção de regulação aponta para os processos sociais como modeladores de quem somos. Em se tratando de gêneros, Butler (2015) friza que estes são influenciados por normas (e regras) e como os sujeitos as internalizam. São como fios condutores que, enraizados em nossa cultura, determinam o que é “normal” e por tais determinações se tornam propulsores em nossa existência, uma vez que têm forte impacto na maneira como nos comportamos, nos vestimos e nos identificamos.

Quando reforçamos estas normas, potencialmente reafirmamos estereótipos que desconsideram a diversidade humana. Butler (2015) indica um caminho que é de adotar posturas que desconstruam os padrões de gênero, a fim de criar novas aberturas de pensamento sobre quem somos e como nos identificamos. Nesse sentido, compreender a multiplicidade de vivências, o contexto histórico, social onde performamos assume a contramão da rigidez proposta por tais normas e enquadramentos.

A professora Anne, em sua narrativa reflete sobre as possíveis marcas de gêneros e sexualidades em sua trajetória de vida. Como podemos observar a seguir:

*Nunca houve um acontecimento na minha vida relacionado a gênero e sexualidade que tenha impactado em quem eu sou hoje. Pra mim, gênero e sexualidade tem muito a ver com o corpo, com as escolhas que a gente faz, com a mente... não tenho uma definição, apesar de ver relação entre gênero e sexualidade. Sendo evangélica, estando na igreja, tem a questão de vestimentas, você tem que se vestir de uma forma que não chame a atenção e desperte olhares. **Uma fala que é muito comum e que me vem à lembrança é que existe uma diferença entre homens e mulheres, onde homens se atraem pelo que vêem e mulheres pelo que escutam. Acredito que essas falas de algum modo influenciam no modo como nos vestimos.** Como devo me portar para não despertar o desejo do outro. (Anne, EN 19 jun. 2024 – grifo meu).*

A reflexão de Anne a conduz a pensar sim que sua trajetória foi de alguma forma marcada pelas relações de gêneros e sexualidades. Em sua narrativa encontro uma descrição estrutural do conteúdo, pois há uma estrutura processual arraigada institucionalmente em seu curso de vida: a igreja. O contexto em que a professora vive, os códigos determinados pelo discurso religioso reproduzem uma visão de mundo centrado no binarismo e onde homens e mulheres exercem papéis fixos e determinados biologicamente. Além disso, a sacralidade é uma construção política, em que o corpo da mulher não é neutro, mas colocado em disputa institucionalmente – a Igreja diz o que é ser mulher e produz esta mulher.

Castro (2014) discute o discurso-religioso cristão como instância de assujeitamento e normatização moral. Para ele:

A experiência religiosa pode ser concebida, desse modo, como as maneiras pelas quais somos subjetivados pelo discurso religioso, que envolve crenças subjetivas e também certos modos de agir e viver, ou seja, a sujeição a uma moral e também os modos como nos ocupamos de nós mesmos e nos conduzimos a partir dos códigos morais associados a essa formação discursiva, ou seja, como nos constituímos sujeitos dessa moral. (Castro, 2014, p. 191)

A narrativa da professora Anne tem o corpo como ponto de partida, um corpo que precisa estar coberto para não ser sexualizado, e ao mesmo tempo, em que não sendo sexualizado, o é, pois desperta o interesse por não estar dado. Aqui temos um ponto de encontro com o questionamento de Foucault “deve-se acreditar que nossa *scientia sexualis* não passe de uma forma particularmente sutil de *ars erótica*?” (Foucault, 2022a, p.81). Anne põe em perspectiva um pensamento essencialista que justifica as diferenças entre homens e mulheres de forma natural, e aqui está uma das marcas evidenciadas em sua narrativa, a marca do discurso biologizante. A professora relaciona este discurso ao modo como o grupo responde “*acredito que essas falas de algum modo influenciam no modo como nos vestimos*”. Para estar naquele espaço, se faz necessário atender a um código de vestimentas, um código estético compartilhado por todos, mas especialmente direcionado às mulheres.

Se o discurso influencia e determina o modo de vestir (e o modo de pensar), esta visão que a priori se postula como natural, tem desdobramentos que implicam no comportamento a ser assumido por homens e mulheres, ou seja, é construído socialmente. Finco (2012, p. 50-51) assevera:

As preferências e os comportamentos de meninas e meninos não são meras características oriundas do corpo biológico; são construções sociais e históricas. Portanto, não é mais possível compreender as diferenças entre meninos e meninas com explicações fundadas no determinismo biológico. Como nos alerta Fausto-Sterling, é fundamental desconstruir a ideia de um corpo essencialmente natural. O corpo não é uma entidade meramente natural, ele é uma dimensão produzida pelos imperativos da cultura. É necessário, portanto, problematizar a ideia de que existe uma natureza humana, uma essência imutável, que percorreria todas as culturas, todos os grupos sociais; e que homens e mulheres teriam uma espécie de substrato comum, que seria mais ou menos inalterável.

Nesse sentido, a “*diferença entre homens e mulheres*” não é determinada biologicamente, mas construída por meio da naturalização de papéis de gêneros, das práticas sociais e de sua sedimentação, onde o corpo recebe uma inscrição de significados. A

homogeneização e dicotomização de corpos produzidas por um discurso essencialista desconsidera diferenças históricas, culturais e políticas. Weeks (2022, p. 53) esclarece:

O “essencialismo” é o ponto de vista que tenta explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Esta abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos.

Se o indivíduo (sendo homem) tem impulsos, os quais não pode por si só controlar, mas depende para isso, que a mulher se cubra, a fim de que “*não chame atenção e desperte olhares*”, estamos trabalhando com a ideia de que há uma verdade irrefutável, a qual não cabe questionamento, apenas aceitação. Na contramão de um pensamento natural, Butler (2023) discute sobre a performatividade de gênero, que se constitui como um fazer repetido sustentado por práticas cotidianas, corpos dóceis e expectativas sociais que se constroem ao longo dos anos. Antes que estas mulheres entrassem no palco construído há séculos, outros corpos de mulheres as precederam. Nesse sentido, Butler (2023) problematiza que gênero não é inato, ou seja, não é aquilo que se é, mas o que se faz, ele se expressa e se consolida por meio destas constantes repetições, que são a performatividade. Por serem naturalizadas, estas normas estão passíveis às subversões por meio de práticas que rompam com o já esperado, que subverta ou recuse o papel previamente determinado para os sujeitos. Novamente, a professora Anne pontua:

Eu já vivi situações que as crianças disseram: ‘o carrinho é dos meninos, a menina não pode brincar com o carrinho’. Eu respondi: ‘Mas a tia dirige’. Muitas crianças veem o coleguinha falar de determinada forma e reproduzem enquanto outros, já vêm de casa com esta separação de coisas de menino e coisas de menina. Eu permito que eles brinquem e não acho que isso influencia em alguma coisa (Anne, EN 19 jun. 2024).

Felipe e Guizzo (2022, p.60) discutem que “os *scripts* de gênero se referem às atribuições que são/estão sendo culturalmente definidas como masculino e feminino, produzindo assim desigualdades a partir das diferenças entre os sexos”. Nesse sentido, meninas e meninos são limitadas/os desde muito cedo a um tipo de brincadeira, a determinados tipos de comportamento e expressões “aceitáveis”, tudo isto baseado em um discurso generificado que impede experiências mais amplas do próprio corpo. Anne realiza uma teoria explicativa para expressar que a criança chega até a escola com concepções pré-

estabelecidas sobre gêneros, mas também pode ser afetada no convívio de seus pares. Novamente, Felipe e Guizo (2022, p. 60-61) refletem sobre isto:

[...] podemos observar o quanto as crianças sofrem inúmeras violências para que se adequem aos scripts traçados para elas e não raras vezes, tais situações são impingidas pela própria família e pelos/as professores/as, o que nos remete a pensar na importância de investirmos na formação docente, que muitas vezes silencia diante das indagações curiosas ou frases consideradas desconcertantes das crianças.

Sobre gêneros e sexualidades, a professora Anne diz “*não tenho uma definição*”. Talvez se ela tivesse estabelecido, em sua formação, contato com estas discussões, pudesse hoje, em sua prática docente, traçar rotas com seus alunos, que ela mesma se sentisse mais segura em trilhar, uma vez que, mesmo atravessada por um discurso moral-religioso, professora Anne se mostra aberta e comprometida de tal forma com os educandos, que assume uma postura emancipatória, como veremos mais adiante.

Antes mesmo do nascimento, um código é estabelecido e reforçado constantemente de modo a nomear e reafirmar o gênero como elemento biológico, no qual a genitália corresponde necessariamente ao gênero masculino ou feminino, numa dinâmica sem abertura para outras formas de identidade e de colamento corpo-gênero-sexualidade. Desse modo, chás de “revelação”, no simbolismo atrelado à cor, como no uso de roupas, sinalizam um significado dado social e culturalmente, como nos mostra a professora Anne:

Eu percebo de forma corriqueira em sala de aula as questões relacionadas a associação de cores e gêneros, por exemplo: os meninos, têm que usar o azul, as meninas têm que usar rosa, mas há crianças do sexo masculino que gostam de pintar com rosa e às vezes acontece do coleguinha falar: ‘rosa é coisa de menina’. Recentemente uma criança, um menino, chegou com a unha pintadinha com glitter e um adulto da escola comentou: ‘meu Deus! Como assim?!’ e perguntou quem havia pintado a unha da criança e ele respondeu: ‘foi a mamãe’. Eu faço mediações. Explico que as cores são de todos e o rosa não tem que ser só da menina e o azul só do menino. Você pode pintar com a cor que você quiser (Anne, EN 19 jun. 2024).

A fala de professora Anne aponta para uma “distinção dicotômica sexista” (Ferrari; Meireles, 2021, p. 346) típica do senso comum, mas que penetra o cotidiano escolar. A criança que subverte esta expectativa é recriminada por seus pares – outras crianças – que já incorporaram o aprendizado do que é “coisa de menina” e “coisa de menino”. A recriminação e a investigação vêm também de adultos dentro da escola, que realizam este “patrulhamento”

de corpos e de sujeitos a fim de manter uma norma já estabelecida. Finco (2012, p. 50) afirma:

Se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina – existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade.

Professora Anne está inserida em um contexto de relações de poder e normatização da sexualidade que impõe regras e produz sujeitos a partir dela. Retomo aqui a ideia trabalhada por Foucault (2022a), sobre os mecanismos de normatização das sexualidades e sua categorização em “normais” e “anormais” com a emergência da Modernidade. A Igreja se impõe como instituição que zela pelos comportamentos “normais” e assume posição combativa aos comportamentos desviantes, tornando-os patologizantes. Nesse sentido, a preocupação para com a sexualidade não se limita à repressão, ela vai além, estabelece o controle das diferentes formas de prazer, desejo e reprodução, colocando-se como um script escrito por mãos invisíveis.

Pesquisas recentes, entretanto, têm apontado para uma subversão a este tipo de controle, como aponta Baptista (2021, p. 16):

Para Julia Olsen et al (2018), a interferência da religião no uso da contracepção não foi capturada em nenhuma das pesquisas nacionais de demografia e saúde. O que elas têm desvendado é que as católicas tendem a usar anticoncepção com a mesma frequência que as demais mulheres, em dissonância com o discurso da hierarquia católica. Não obstante, as jovens pentecostais apresentaram a menor prevalência de anticoncepção, embora a diferença não tenha sido estatisticamente significativa. Aqui, também verificamos estes dados dos trabalhos acima indicados.

A própria professora Anne, subverte em sua prática docente o pensamento natural questionado por Butler (2023). Em seu relato, a professora reflete e questiona os papéis reservados ao masculino e ao feminino e a dicotomia estabelecida socialmente entre esses sujeitos, ainda que não estabeleça relação direta com sua vida, como indica ao narrar: *“Nunca houve um acontecimento na minha vida relacionado a gênero e sexualidade que tenha impactado em quem eu sou hoje”* (Anne, EN 19 jun. 2024). Sua ação pedagógica é de resistência e reinvenção, atuando como agente de mudança e transformação.

Professora Grazielle, por sua vez, narra uma preocupação quanto à erotização do corpo infantil. Ela se pauta no que observa na dinâmica de sala de aula e esboça uma visão de que as crianças reproduzem o que vêem. Vejamos o que ela diz:

[...] o que mais me incomoda do que eu vejo na sala [de aula] é a sexualização das crianças, de algumas crianças, que está demais! Elas não entendem, só estão reproduzindo o que elas vêem [...] O espelho, que foi colocado na sala para o [projeto] Canto do Nariz, só serve para as meninas brincarem de salão de beleza, ou de dancinhas do TikTok (Grazielle, EN 04 jul. 2024).

A professora não atribui à criança a culpa pelo que faz, mas compreende-a dentro de uma lógica de reprodução de comportamento. E que comportamento reproduzem? “representações veiculadas pela mídia sobre sexualidade, corpo e gênero têm [...] trabalhado minunciosamente para a formação das identidades infantis e juvenis” (Serpa, 2022, p.119). Temos visto entre as crianças uma crescente exposição às redes sociais, muitas crianças de 4 e 5 anos já possuem contas em redes como o Instagram e Tiktok, frequentemente trazem destes ambientes virtuais demandas para a escola responder. Temos nos questionado sobre distorções de imagens, exposição, erotização e adultização nas redes.

Na cultura pós-moderna, a infância tem ganhado espaço, visibilidade, o que tem feito como que o mercado direcione a essa clientela infantil uma gama de produtos específicos [...] Tais dispositivos, como artefatos culturais, têm contribuído no processo de constituição de novas formas de ser criança na atualidade. (Serpa, 2022, p.117)

O que temos acompanhado é um investimento massivo nas infâncias, mas não é a primeira vez que isto acontece. Na Modernidade, o corpo infantil também foi alvo de grandes investimentos. De acordo com Foucault (2022a), o excesso de discursos que nomeiam, observam e normatizam as infâncias inauguram este processo de erotização. Segundo ele:

[...] foram alertados os pais e os educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o medo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem suficientemente: tiveram de permanecer vigilantes diante desse perigoso recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia; e implantadas sobre o espaço familiar as bases de todo um regime médico-sexual. (Foucault, 2022a. p. 47)

Nesse sentido, a escola se posiciona junto com a família como “fiscal” da sexualidade infantil. Felipe e Guizzo (2022, p. 60) acrescentam: “enquanto espaço generificado, formula e põe em ação inúmeras regulações sobre corpos, embora também ocorram muitas resistências e negociações”. Diante disso, questiono se o incômodo da professora se articula com estas implicações e tensionamentos direcionados à criança, ou se confronta sua concepção de infância. Em Butler (2023) depreende-se que tal erotização não parte do corpo infantil, mas das expectativas do adulto sobre a criança, em que a performance de doçura e inocência são esperados e paradoxalmente, a sedução é parte do problema.

Carvalho e Guizo (2016), pesquisador e pesquisadora do campo da Educação Infantil advertem: “em relação à sexualidade infantil, observamos que a mesma é negada, em virtude de uma concepção de criança inocente, construída e propagada desde a Modernidade, que ainda faz parte do ideário pedagógico contemporâneo” (Carvalho e Guizo, 2016, p.193). Percebemos que esta visão reflete uma construção histórica, de uma concepção consolidada com o Iluminismo e o Romantismo e apoiada no ideal de “bom selvagem”³⁶ em Rousseau, que reforçam a criança como pura e assexuada. Um pensamento que se traduz em práticas pedagógicas que desviam o olhar ou trazem discursos de verdade sobre as sexualidades já nesta faixa etária.

Tal concepção se faz presente também nas formações de professoras/es, nos currículos e no cotidiano escolar. Como desdobramentos deste não reconhecimento da sexualidade como parte do desenvolvimento integral do ser humano, é possível que haja o reforço de tabus, dificuldade dos adultos em lidar com as curiosidades infantis, silenciamento de corpos e de afetos próprios das infâncias.

A sexualidade humana abrange desejos, identidades e comportamentos que podem ser compreendidos de diferentes formas a partir da cultura e período de espaço-tempo. As práticas sexuais, ao serem discutidas por diferentes teorias, e por elas administradas, se tornaram alvo de um regime de verdade, que regula relações e estabelece identidades. Foucault (2022a) ao criticar a hipótese de repressão sexual, aponta para o poder-saber como incitador ao discurso sobre o sexo. Nesse sentido, a sexualidade se estabelece historicamente e de modo normatizado. Para Louro (2022, p.11) “a sexualidade não é apenas uma questão

³⁶ A ideia do “bom selvagem” pensada pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau no século XVIII diz que as crianças são boas por natureza e que têm uma tendência natural a se desenvolverem, nesse sentido, o ser humano é naturalmente puro, sendo a sociedade e a civilização as responsáveis pela sua corrupção.

peçoal, mas é social e política [...] é ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”. Desse modo, deve-se olhar com atenção para os discursos normativos e para as práticas de resistência, que estão sempre em disputa entre si. A professora Púrpura reflete sobre sua vivência na adolescência e a descoberta da sexualidade a partir de um componente que a fascinava, a leitura:

Lá em casa [o telhado] era de palha e [ao lado] tinha um beco... Eu gostava também de leituras eróticas. Eu botava ele [o livro] lá no beco. Os mais velhos não sabiam porque eu ia estudar no beco, mas a gente ia fofocar com as amigas, brincava, contava as histórias de namorico e ia ler o livro proibido (Púrpura, EN 21 jun. 2024).

Ao realizar a análise de conhecimento da Entrevista Narrativa de Púrpura e olhar especificamente para o trecho acima, é possível encontrar uma construção de fundo, em que ela sente a necessidade de oferecer mais detalhes sobre seu curso de vida. Esta prática subversiva de Púrpura, orientada por seu desejo, no cenário onde ela estava situada, não era vista com aprovação, ou naturalidade. Daí o aspecto de proibição trazido em sua narrativa, que remete a algo que precisava ser ocultado, longe de olhares fiscalizadores e potencialmente repressores. Por ser uma menina adolescente, as expectativas que pairavam eram de castidade, pureza e desinteresse por questões sexuais, dessa forma, Púrpura já havia introjetado o pensamento de que aquele tipo de leitura era algo a ser feito no secreto, ou seja, a sexualidade era algo a ser ocultada para garantir a preservação de uma imagem socialmente aceita.

Em bell hooks (2022) nós professoras/es somos convidadas/os a realizar um outro movimento em relação ao corpo que é “trair o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens” (hooks, 2022, p. 145). Ao nos desvencilharmos de ideais eurocêtricos, burgueses, e também pautados em uma narrativa moral-religiosa, de ideal feminino (e masculino), damos lugar à possibilidade do corpo exercer-se em sua linguagem, um corpo que existe, que tem contingências, que ocupa um espaço e que tem sexualidade.

Púrpura, em sua prática pedagógica se posiciona de forma subversiva quando rompe com este reforço da divisão mente/corpo e promove entre seus alunos uma integração do corpo em sala de aula. Ela parte das próprias marcas que carrega consigo ao longo da vida. Na Entrevista Narrativa, a/o participante narra a partir da perspectiva atual. A narrativa-biográfica de Púrpura, a exemplo das demais entrevistadas, não é um caso individual, ela representa um

conjunto de mulheres que vivenciaram e vivem as marcas de gêneros, ainda que em suas próprias avaliações considerem que tais questões não as atravessaram de forma contundente.

A professora faz ainda, uma avaliação sobre as assimetrias de gêneros, onde o corpo é campo de disputas e o discurso, uma arma política, vejamos:

Em relação a gênero e sexualidade, eu sou muito livre, na nossa casa, mesmo com tantas dificuldades tinha coisas que não eram tabu. Tem coisas que de fato a gente vem lutando muito, e tem muita assimetria dentro dessa criação paternal onde o homem é quem manda (Púpura, EN 21 jun. 2024).

Ela denuncia as desigualdades estruturais entre homens e mulheres, mas que se estendem à sujeitos dissidentes de gêneros (trans, travestis, não binários etc). Em sua teoria explicativa, Púpura traz o patriarcado como uma estrutura histórica e fundante que posiciona o homem como referência e a mulher (e tudo o que remete ao feminino) como “o outro”. De acordo com Silvia Walby (1990), esta estrutura de dominação que sobrepuja, oprime e explora o/s outro/s, está presente em esferas das mais variadas, incluindo o trabalho, como podemos ler na narrativa da professora abaixo:

Esses dias minha cunhada foi despedida porque entrou um chefe para substituir a chefe, que era mulher, então, ele tirou a chefe e as amigas dela. Botou no lugar uma pessoa que não tem o conhecimento nem a formação necessárias, só para mandar. É um tipo de relação de humilhação, onde o homem pode tudo, é uma assimetria (Púpura, EN 21 jun. 2024).

Carole Pateman (1993), revisita os contratualistas³⁷ e explica de que maneira a esfera pública é reservada aos homens, considerados como indivíduos racionais, livres e igualitários e como as mulheres – vistas como inferiores – são encaminhadas ao confinamento da vida privada e recrutadas para o trabalho do cuidado e da maternagem. Esta rigidez de construção de pensamento reproduzido historicamente se desdobra em uma visão que desconsidera a aptidão e qualificação da mulher para o trabalho público e de liderança, generaliza, ancorado em uma visão centrada na biologia, que nenhuma mulher pode ocupar postos de trabalho fora do ambiente doméstico, reforça a posição de autoridade do homem que mesmo não tendo a

³⁷ Termo cunhado para se referir aos filósofos que propuseram que o Estado e a sociedade surgiram de um "contrato social" ou pacto entre os indivíduos, onde estes abrem mão de parte de sua liberdade em troca de proteção e organização. As três principais teorias contratualistas foram desenvolvidas por Thomas Hobbes, John Locke e Jean Jacques-Rousseau.

qualificação necessária está autorizado a ditar ordens baseado estritamente em sua natureza biológica.

A professora Púrpura destaca que existe uma assimetria em relação a homens e mulheres. Sobre isso, Ferrari e Meireles (2021) analisam que “durante algum tempo, foi preciso, inclusive, que as pautas feministas reivindicassem alguns direitos, pautados na igualdade, na tentativa de refutar uma suposta superioridade masculina que lhes garantisse mais espaço e exercício de direitos na sociedade” (Ferrari; Meireles, 2021, p.395). Embora tenhamos avançado, os progressos não aconteceram sem tensionamentos e disputas, as lutas iniciadas há muito, ainda se fazem presentes na ordem do dia, pois o palco social e cultural ainda insiste em manter as mulheres nos bastidores.

A professora Jaqueline, assim como fez a docente Púrpura, também discute sobre a violência cotidiana sofrida pelas mulheres dentro do espaço de trabalho.

*[...] pensando no coletivo da escola eu percebo que muitas situações de desrespeito acontecem dentro da escola pelo fato de que dentro da escola só tem profissionais, que em sua maioria são mulheres. É um quadro grande de profissionais que só tem dois homens [nesta escola]. Eu sempre observei isso e eu sempre tive essa ideia de que muitas situações que eu já presenciei de desrespeito dentro da escola aconteceram vindos de homens porque eles percebem que ali só tem mulheres. **Eles acham que ali eles têm poder de fala pelo simples fato de que ali só tem mulheres.** Então, no individual, eu nunca me senti desrespeitada por ninguém pelo fato de ser mulher, mas **no coletivo eu já senti, pois houve algumas situações que presenciei na escola de desrespeito, algumas até mesmo de desacato foram pelo fato de que não tinha nenhum homem no momento ali. Só tinha mulheres** (Jaqueline, EN 28 jun. 2024, grifo meu).*

A assimetria apontada pelas duas professoras é sustentada pela naturalização de gênero como fixo e natural e pela hierarquização dos corpos, onde o corpo masculino está posicionado socialmente acima do corpo feminino. Felipe e Guizzo (2022) discutem ainda sobre como a misoginia se estabelece desde cedo nas relações sociais:

Há também, na educação de meninos, um forte componente misógino, que vai sendo alimentado pelo desprezo a tudo aquilo que possa ser identificado como feminino. Tal comportamento misógino que vai se instalando desde a infância e anda de mãos dadas com as várias formas de violência contra as mulheres como demonstram as pesquisas de Michele Leguiça (2019) e Jéssica Moraes (2019). (Felipe; Guizzo, 2022, p. 66)

A interpretação de que o masculino é ativo, racional e dominante e o feminino é passivo, submisso e emocional evidencia que gênero é uma produção política conveniente

para a preservação do *status* de supremacia masculina em detrimento do feminino. No campo educacional, esta relação é percebida também na concentração de mulheres na Educação Infantil como um todo, onde a presença masculina está centralizada em espaços de gestão, ou sala de aula em níveis mais avançados, como os anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Jaqueline exemplifica ainda mais mostrando um caso de um menino que batia nas meninas, como pode ser observado adiante:

E já teve casos, por exemplo, de eu observar uma criança, um menino que batia muito nas meninas. Ele não batia nos meninos. Quando os meninos faziam alguma coisa com ele, a criança não revidava, mas se uma menina fazia qualquer coisa, ele ia lá e batia. E eu sentia que isso tinha a ver com o fato de que era porque era menina. Eu falava para ele: ‘Não é assim, você tem que conversar, você tem que chamar a professora, você tem que falar, você não pode bater na sua coleguinha’ (Jaqueline, EN 28 jun. 2024)

O menino trazido no relato de professora Jaqueline se sentia autorizado a revidar quando o conflito acontecia entre ele e uma menina, mas quando ele era agredido por outros meninos, não apresentava o mesmo comportamento. Ainda muito pequeno, já demonstra um atravessamento de gênero marcado pela misoginia. Quantas/os de nós já presenciou uma situação envolvendo homens, em que um deles silenciou para o outro, em sinal de “aceitação”, “batalha perdida” mas que guardou a amargura e “descontou” em uma mulher? Bonganihi (2022, p. 73) amplia a discussão afirmando que:

[...] certos tipos de violência se dizem respeito aos estereótipos de gênero. Em outras palavras, a violência pode ocorrer quando certos comportamentos esperados pelas pessoas não se estabelecem nas relações entre os homens e as mulheres. Isso nos faz perceber que a condição de um indivíduo em ser homem ou mulher faz com que ele tenha acesso a diferentes direitos e privilégios. A violência de gênero também engloba a comunidade LGBTIA+, uma vez que a maioria das pessoas desse grupo social se reconhece fora dos parâmetros heteronormativos. É por isso que essa comunidade está sempre exposta à vulnerabilidade e seus direitos são suprimidos pela sociedade estruturalmente patriarcal.

Numa sociedade pautada no patriarcado, meninos e meninas sofrem violência de modos diferentes. Se por um lado, as meninas são cerceadas desde a infância em seu brincar, em suas expressões, em sua liberdade e fantasia, por outro lado, meninos que não podem expressar seus sentimentos, suas frustrações, suas fraquezas, manifestar-se fora do *script* são

constantemente estimulados ao uso da violência, inclusive por meio das brincadeiras, como linguagem socialmente aceita.

Novamente sobre assimetrias, Kimberlé Crenshaw adverte que elas não afetam todas as mulheres da mesma forma. Há, portanto, interseccionalidades e marcadores que se entrelaçam multiplicando as opressões. Sobre isso, o Observatório de Equidade Educacional, no dossiê Interseccionalidade na Educação: revelando desigualdades invisíveis (2023) elucida o conceito trazido por Crenshaw, como podemos ver a seguir:

Interseccionalidade, conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1989, refere-se à forma complexa como identidades de raça, classe, gênero e outros aspectos sociais se cruzam, produzindo diversas formas de discriminação ou privilégio (Crenshaw, 1989). Crenshaw usou o conceito para destacar a experiência única de mulheres pretas que enfrentam tanto o racismo quanto o sexismo de maneira interconectada (Fortes et al, 2023, p. 06).

Púrpura relata um ponto dramático que a levou ao desenvolvimento de ações biográficas em que ela se (re)afirma por meio da educação e busca pelo conhecimento, no movimento da resistência e existência. Suas experiências de vida a colocam face ao preconceito e discriminação, que para ela, não cessam e a convocam para uma postura de resistência. Esta postura “possibilita criar espaços de combates, de lutas, de insubordinação, de insurreição. A resistência é a criação de possíveis. Ela é força agenciadora que transforma e funda outras e novas relações” (Paraíso, 2016, p. 408). O movimento realizado por Púrpura cria espaços para si que a transforma e que se estende para sua prática docente.

Uma vez fui chamada para dar a disciplina de alfabetização em uma faculdade privada. Eu senti uma barreira na turma porque eu não andava com a chave do carro comigo. Eu morava bem pertinho. Para que eu ia de carro? Eu senti também que era por conta da minha condição como preta. Sim, por ser pobre, pois eu não era rica. Eu não sou rica. E eu senti que a turma não me quis, não por falta de conhecimento, mas por discriminação. Qual foi a barreira? A turma da noite disse que eu não os tratava direito, que eu não ensinava direito, enquanto a outra turma compreendia que eu estava seguindo a ementa da disciplina, que falava mais sobre a educação contemporânea. Sobre isso eu respondi que poderia fazer uma discussão sobre a educação tradicional, se a turma quisesse. Às vezes você está desenvolvendo uma atividade sobre um assunto, mas a pessoa não entende do que se trata. Diz: ‘eu não gosto da professora porque eu queria que ela falasse disso’. Ela está falando, é você que não entende. Foi rejeição pela pessoa, foi discriminação, não foi a minha falta de conhecimento. Eu achava que não ia mais ter esse tipo de coisa na vida, mas nós vamos sempre achar isso. Nós vamos sempre achar uma barreira de alguém nos colocando abaixo do que a gente é. E na questão de gênero é a mesma coisa. Nós

vamos sempre achar um machão que quer dizer que a gente não sabe de nada, que quer te deixar calada na roda de conversa, dando a entender que tu não entende nada, que quando tu fala, está falando demais, que teu lugar no fogão (Púpura, EN 21 jun. 2024).

A narrativa acima nos mostra claramente a ideia de interseccionalidade introduzida por Kimberlé Crenshaw e serve como um quadro crítico para entender como identidades sociais sobrepostas a sistemas de opressão interagem para criar experiências únicas para grupos marginalizados. Nas palavras da autora,

[...] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classe entre outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Assim como Crenshaw (2002) utilizou o conceito visando apresentar a ideia de que diferentes maneiras de discriminação e opressão se combinam e afetam grupos sociais específicos simultaneamente, Foucault (2022a) desenvolve a noção de biopoder, no qual Estado e ciência, por meio de seus discursos em diferentes áreas (médica, educacional, jurídica) regulam corpos femininos. Nesse sentido, o gênero serve como uma tecnologia de controle. Para Foucault (2022a), entretanto, a existência do poder implica a resistência, que por sua vez está intrinsecamente ligada à matriz que deseja romper. O biopoder está presente também na vida privada, como problematiza a professora Jaqueline:

Tem um acontecimento relacionado às questões de gêneros e sexualidades que me marcou muito, e que sempre comento com minhas amigas, que me tornou o que eu sou hoje: a relação que eu tive com o pai da minha filha. Quando eu o conheci, eu tinha 17 anos de idade. Hoje eu tenho 33. Eu não tinha maturidade, não tinha consciência, eu não sabia o que era me relacionar, o que era um relacionamento saudável. Eu só sabia que estava envolvida e queria levar adiante, não importava o que acontecesse, só queria viver aquele momento. Ele era um homem mais velho do que eu, e na época, foi se criando uma relação de dependência emocional e de dominância dele sobre mim. Isso começou quando eu tinha 17 anos de idade e só acabou no ano de 2019, quando eu tinha 28 anos de idade. Então foi um longo tempo (Jaqueline, EN 28 jun. 2024).

Este evento sofrido por Jaqueline foi um ponto central em sua narrativa, um evento que a marcou, como ela mesma afirma, foi algo que a projetou para o planejamento e

desenvolvimento de ações orientadas biograficamente. Ao analisar a curva de transcurso da professora, sua trajetória é retomada a partir deste episódio que ela narra como construção de fundo para a (re)construção de seu projeto biográfico. Teorizando sobre si, ela deixa isso evidente quando afirma *“Tem um acontecimento relacionado às questões de gêneros e sexualidades que me marcou muito [...] que me tornou o que eu sou hoje: a relação que eu tive com o pai da minha filha”*. Sua narrativa parte da experiência em família, sua referência e modelo idealizado e se desdobra para o que deseja proporcionar à filha. Como podemos observar a seguir:

[...] quando eu engravidei, eu já tinha uma consciência de que aquela relação não era saudável, de que tinha alguma coisa errada ali. Mas pensei: ‘fui criada pelo meu pai e pela minha mãe e isso me tornou a pessoa que eu sou hoje, uma pessoa boa, uma pessoa honesta, com valores, com caráter’. E eu queria oferecer isso para minha filha. Então eu conversei com ele e a gente decidiu morar juntos. O fato de eu engravidar e querer oferecer um lar para minha filha com um pai e uma mãe foi o ponto principal para eu decidir ir morar com ele. Fomos morar juntos no ano de 2015, e minha filha nasceu em 2016 (Jaqueline, EN 28 jun. 2024 – grifo meu).

A trajetória de Jaqueline segue com o tensionamento de seu projeto idealizado, entretanto, uma série de mecanismos sociais e subjetivos a fazem hesitar e permanecer na relação por algum tempo. Percebe-se em seu curso de vida o enfraquecimento de sua autonomia como mulher, sujeito de si e alvo de uma coerção e de abuso sistêmico e contínuo.

[...] quando minha filha completou dois anos, percebi que eu precisava dar um basta naquilo ali, porque nada do que eu tinha planejado estava acontecendo. Mas eu não conseguia, porque ele ainda exercia um poder sobre mim. Qual era o poder que ele exercia dessa vez? Além do emocional, o financeiro, porque eu estava sem trabalhar e eu não conseguia me separar dele. Foi então que, em 2017 eu fui chamada no concurso do município [de Imperatriz] para ser professora. [...] Daí eu comecei a pensar ‘vou botar um freio [nessa situação]’ (Jaqueline, EN 28 jun. 2024).

A retomada da carreira de professora constitui para Jaqueline uma mudança gradual em direção à retomada de seu projeto biográfico, iniciado na infância. Ela começa o rompimento das amarras do controle à qual estava submetida. Ainda que Jaqueline comesse a dar passos em direção oposta a este cenário, o controle que sofria ainda a mantinha sequestrada por uma ameaça simbólica e com a autoestima devastada. Sua liberdade e sentido de si ainda não estavam garantidos, como podemos perceber no trecho a seguir:

Um exemplo do que acontecia [na época] e que hoje eu fico pensando 'Meu Deus do céu, por que eu me submeti a isso?' [era que] quando eu recebia o meu salário, entregava o cartão na mão dele por livre e espontânea vontade, e ele fazia o que queria com o dinheiro. Só depois ele me entregava o cartão. [...] Eu não me sentia competente para usufruir do meu próprio dinheiro, porque ele dizia para mim que eu não sabia lidar com dinheiro, eu gastava demais, que ele tinha que controlar o dinheiro, porque senão a gente ia passar aperto e ia faltar isso, ia faltar aquilo. E aí, como eu me sentia incompetente, eu aceitava. Daí eu pensei: 'agora eu vou mudar'. Foi quando eu comecei a dizer: 'agora eu vou mandar no meu dinheiro, não vou mais te dar o meu cartão. Agora eu vou dizer quanto que eu vou ajudar na despesa da casa. E aí eu te dou e você faz o que tem que fazer e o resto do dinheiro eu vou usar para mim e para minha filha'. Ele não aceitou. Foi quando a gente começou a brigar muito, muito, muito mesmo. Ele chegou a me mandar embora algumas vezes, porque a casa que a gente morava era dele. E mesmo com a criança, ele me mandava embora. Até que um dia eu simplesmente acordei de manhã, já exausta de tudo, e no café da manhã eu falei para ele: 'hoje eu vou trabalhar e na hora que eu chegar eu vou arrumar minha mala e vou embora' (Jaqueline, EN 28 jun. 2024).

A necessidade de retomar a capacidade de ação e autonomia é o ponto de virada para Jaqueline, entretanto, ele não ocorre sem resistência, mas é seguido do conflito em decorrência do enfraquecimento do controle impresso no microgerenciamento exercido pelo outro, incluindo chantagens que caracterizam terror emocional. Portanto, a decisão da saída do relacionamento como ponto de inflexão, de uma travessia interna de Jaqueline, configura um ato de insurreição contra o apagamento da própria existência. Nesse sentido, sair da relação não é o fim do abuso, mas é o início da reconstrução da própria liberdade e isso fica claro no depoimento abaixo:

[...] No começo foi muito difícil porque, apesar de ter me separado, ainda me sentia incompetente. Eu sentia que eu não conseguia fazer nada. Daí meu pai e meu irmão falaram: 'Jaqueline, nós vamos te ajudar!' Então eles me ajudaram a me restabelecer porque eu estava fora de eixo, em outra dimensão, eu não sabia o que fazer. Até eu me recuperar, foi um período de dois anos até eu pensar de forma tranquila. Foi quando eu consegui me organizar, comprei a minha casa e me mudei para morar só eu e minha filha. E aí a gente já vai para quatro anos morando a sós, ela e eu. Hoje eu controlo toda a minha vida sozinha. Não preciso pedir nada para ninguém. Cuido da minha filha, cuido da minha casa, trabalho fora. Eu não consigo me reconhecer naquela pessoa que se submetia a uma relação de dependência, a um tratamento ruim. Hoje em dia, se uma pessoa fizer 20% do que ele fazia comigo, eu já tô fora. Então, foi uma relação que me castigou muito porque eu fui subjugada e a minha competência foi diminuída. Eu vivi ali, em torno dele, satisfazendo todas as vontades dele, mas hoje em dia eu não carrego mais isso como um sofrimento, porque por muito tempo eu sofri por isso. Eu olho para essa situação e eu sei exatamente o que eu não aceito mais. Olhando para essa relação que eu passei, eu penso: 'Isso, homem nenhum faz comigo mais!' Me ensinou a

duras penas, mas eu aprendi. Esse é o acontecimento mais marcante que eu tive na minha vida, que envolve uma relação de gênero, de poder de um homem sobre uma mulher (Jaqueline, EN 28 jun. 2024).

As marcas ocasionadas por esta experiência dolorosa conduzem Jaqueline a estabelecer uma nova narrativa a partir da criação de uma testemunha de si, que resiste, questiona e põe em xeque o que lhe é apresentado como amor. Ela ressignifica o ocorrido, e a partir de uma teoria explicativa, traduz sua experiência como aprendizado, o acontecimento aparece como marca arraigada institucionalmente e atrelado à sua concepção de família.

Vejo essas marcas e tantas outras, tanto de Jaqueline como das outras professoras participantes desta pesquisa como sendo marcas de ressignificação e marcas de aprendizagens. Dominicé (2010) discute sobre as impressões duradouras na trajetória de vida e formação a partir de experiências de natureza relacional vividas. “Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (Dominicé, 2010, p. 87). Nesse sentido, a formação do adulto está tecida nesta rede de relações que incluem os diferentes vínculos – familiares, escolares, profissionais – dando forma à identidade e contribuindo para o processo de aprendizagem destas pessoas.

Bolívar e Domingo (2019) observam como a abordagem biográfica vem sendo apropriada nos estudos de formação acadêmica e permanente de professores e convergindo com a narrativa, a autobiografia e a formação. Nesse sentido eles afirmam:

Histórias de vida surgem no contexto da aprendizagem ao longo da vida. Os sujeitos da formação de professores são revalorizados, evidenciados em suas histórias de vida, pois deixam de ser objetos e passam a ser participantes, autores que redefinem suas trajetórias ao longo do percurso da pesquisa, tornando esse processo formativo. Em contraste com a marcada heteronomia causada pelas modalidades de formação centradas na formação de estratégias de ensino desenvolvidas pelo conhecimento especializado, a autoformação altera o lugar do *sujeito da formação*, promovendo formas de autoformação e coformação. Os professores possuem um conjunto de conhecimentos experienciais construídos ao longo da vida, que podem ser objeto de reflexão crítica, a serviço do desenvolvimento profissional individual e da identidade profissional. Colocar o adulto no centro do processo formativo busca valorizar essas experiências inscritas em projetos autobiográficos, como possibilidade de orientação e reorientação profissional (Bolívar; Domingo, 2019 p. 49 – tradução minha).

Cada uma das professoras traz em suas narrativas este processo descrito por Bolívar e Domingo (2019) que se traduzem em suas práticas, às quais são atravessadas pelas marcas

presentes em suas histórias de vida. Nesse sentido, ao destacarmos as desigualdades de gêneros, podemos compreendê-las como além de estruturais, intencionais, são a projeção de um sistema que molda os indivíduos, seus salários, sua liberdade de expressão, sua saúde mental, acesso à cultura e educação, e tem desdobramentos dos mais diversos. Como disse a professora Anne, está intimamente relacionado ao conceito de sexualidade. Sobre isto, Púrpura reflete:

[...] eu defendo muito a pauta dos direitos [civis] e da educação, de não imitar e nem reforçar a desigualdade entre mulheres e homens e as desigualdades quanto às orientações sexuais. Eu penso que nós devíamos ter a mente mais aberta para certas discussões (Púrpura, EN 21 jun. 2024).

Do lugar que Púrpura se assenta, ou seja, da escola, da sala de aula, ela propõe um novo olhar para questões antigas. Sua narrativa reflete um desejo de articulação e ao mesmo tempo resistência. Articulação no sentido de vislumbrar novas práticas, novas discussões, novos movimentos. Resistência, no sentido de diminuir as desigualdades impostas em relação aos gêneros e postos sobre as sexualidades.

Britzman (2022) convida a adotarmos um novo modelo de educação sexual, capaz de surpreender e interessar, “quando nos envolvemos em atividade que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar” (p.113). Dessa forma, pensar os gêneros e as sexualidades é também pensar as interseccionalidades.

Esta abertura vislumbrada por Púrpura pode partir do questionamento do currículo, das formas conhecidas, das normas estabelecidas, fomentando outros diálogos, outras práticas em sala de aula, outros saberes e conhecimentos até então desconhecidos/ignorados. Suas práticas pedagógicas dissidentes se dão a partir da reinvenção de si, em que ela, sujeito encarnado, atua como agente de mudança, tensionando a heteronormatividade³⁸ e o patriarcado. Sua narrativa a seguir mostra alguns pontos sobre isso:

³⁸ Conceito desenvolvido pelo teórico americano Michael Warner no início da década de 1990. Segundo Warner, a heteronormatividade é constituída por um sistema de crenças e práticas que estabelecem a heterossexualidade como a norma social ("natural" e "esperada") de ser e de se relacionar. Nesse sentido, a heteronormatividade, se apresenta como uma estrutura social que influencia o modo como os indivíduos pensam sobre gêneros e sexualidades, e tem como desdobramentos a marginalização e exclusão daqueles que não se encaixam na norma estabelecida.

[...] Quando a gente era criança, brincava todo mundo junto. Só quando nós já éramos grandes, que a gente sentia do meu pai [esses tabus] por conta da criação dele, na qual a nossa sociedade é formada. A gente tem consciência que as crianças, ao irem para a escola têm essa visão acentuada e mesmo numa sociedade contemporânea, está aprofundado dentro dessa família. De uns tempos para cá a gente vem sentindo muitas famílias tradicionais que defendem a construção de gênero como biológica e não como construção social, cultural que a gente tem de se entender. O que você é, se homem, mulher ou outra coisa que você queira se definir (Púrpura, EN 21 jun. 2024).

Púrpura enxerga na família uma porta de entrada para preconceitos estruturais, como o racismo, a homofobia, a misoginia e outros. Em sua narrativa, ela rememora um dispositivo importante para a compreensão deste fenômeno, que é a política e os avanços da extrema direita não somente no Brasil, mas como uma onda que se propaga em todo o mundo. Com o discurso de defesa da família tradicional, escola sem partido, patriotismo e imposição de uma religião em detrimento de outras, frente a um Estado que é laico, a difusão e capilaridade do ideal de uma família (e de uma sociedade) cuja configuração coloque o homem como superior (a cabeça), atende a interesses que certamente não contemplam as classes minoritárias e que constituem uma ofensiva contra a diversidade de gêneros.

A professora Grazielle, por sua vez, relaciona os conceitos de gêneros e sexualidades à comunidade LGBTQIAPN+, o que nos levaria a pensar que esta é lógica plausível, uma vez que, as relações de gêneros e sexualidades historicamente têm sido amplamente discutidas no contexto das lutas travadas por esta comunidade. Entretanto, esta mesma associação carrega em si um rechaçamento social em relação a tais conceitos, compreendidos muitas vezes como de segunda ordem, ou não tão urgentes a serem debatidos. Se podemos discutir analfabetismo, por que vamos discutir gêneros e sexualidades, compreendidos por muitos como do campo privado? Privado para que haja políticas de promoção, mas público para o reforço da marginalização da comunidade, que se traduz em discursos contra os gêneros expressos em políticas de proteção engendrados pela direita, mas que não promovem direitos.

Quando eu ouço o tema Gênero e Sexualidade, a primeira coisa que penso é a sigla LGBT. Ai depois a gente vai pensando mais, vai para questão que a gente aprende na faculdade. Estudando os documentos da igreja [católica] vi que a sexualidade não está ligada somente ao sexo em si, mas vai trabalhar a questão do ser homem, ser mulher (Grazielle, EN 04 jul. 2024).

Grazielle demonstra uma compreensão de sexualidade como conceito que não está estritamente relacionada às práticas sexuais, mas ao conjunto de normas morais e estéticas, que no caso dela, estão ancorados institucionalmente na Igreja Católica. A professora

Grazielle é marcada em diferentes etapas de vida por padrões definidos institucional e normativamente, típicos de sua cultura. Sua narrativa traz elementos de adaptação e adequação ao novo cenário que lhe é apresentado. Como podemos perceber a seguir:

[Na nova escola] *Os meninos conversavam coisas salientes que eu não via na escola Adventista e eu ficava horrorizada. Lembro de tentarem me mostrar cenas de sexo no telefone e eu não querer ver, mas com o tempo eu fui me acostumando. Meu melhor amigo lá era gay assumido e era muito... (ri e gesticula) [afeminado]. Quando a gente juntava no intervalo, eu ficava curiosa e a gente ia falar das coisas dele e também das meninas que já eram sexualmente ativas. Eu basicamente só ouvia e sorria... Além de falar do dia a dia da escola, o assunto auge na adolescência era esse [sexualidade]. Só que esse meu amigo, a gente ficava mais na escola, ele era muito próximo. Como eu era muito envolvida na igreja, quando ele vinha falar as coisas [íntimas] para mim, na minha cabeça, automaticamente eu mudava que era com uma menina que ele estava, para eu não ter estranhamento. Passados dois anos, meu amigo saiu da escola e minha amizade de levar pra casa foi com as meninas, elas tinham vivências diferentes da minha, mas tínhamos muitas outras afinidades, eram aquelas que sonhavam em ter um namorado, que não saíam pegando todo mundo e que por isso pareciam mais ou menos comigo. Eu creio que a gente vai se adequando. Meus pais nunca foram preconceituosos, eu que achava que meu pai tinha a cara fechada e que em tudo poderia brigar comigo. Agora eu vejo que meu pai era tão bonzinho... mas eu tinha um medo. E aí chegou a um ponto de eu usar ele como justificativa. Nessa escola eu comecei a aprender a conviver com o diferente (Grazielle, EN 04 jul. 2024).*

Embora sua amizade mais estreita fosse com um integrante da comunidade LGBTQIAPN+, professora Grazielle construía narrativas de impossibilidade de seu amigo transitar em sua casa a partir das referências que tinha e que carregava em cada uma de suas etapas de vida arraigadas institucionalmente. Embora ela tivesse passado por um ponto dramático de transformação (a mudança de escola) a relação com a qual ela se identificou, sentindo-se segura para levar para seu espaço privado foi a de meninas que, a exemplo de Grazielle, em sua avaliação, teriam um projeto biográfico semelhante.

Foucault (2022a) discute como a homossexualidade passou de uma prática a uma identidade durante o século XIX. O que acontece neste período não é apenas a repressão da prática, mas o engendramento de verdades pautadas em um discurso de poder nos campos jurídico, médico e científico que se desdobra em uma visão da homossexualidade como uma condição psicológica a ser estudada. Dessa forma a identidade homossexual é construída discursivamente e traz um enredo já esperado (sofrimento, descoberta, aceitação, resistência). Há uma cristalização da identidade sexual na biografia, em que o corpo vira texto e a sexualidade, a história. Na relação de Grazielle com seu amigo gay há uma reprodução de

discursos normativos que diferenciam o “normal” do “desviantes”. A identidade aparece como marcador e a amizade tem as lupas da sexualidade, que se reflete na hesitação de Grazielle em lidar com esta relação com a mesma naturalidade que lida com as demais. Adiante, a professora trata de outro fato:

Tem vezes que acontecem coisas que eu acho que são curiosidade da idade, porque eu já tenho quatro filhos. Quando minha primeira filha estava nessa fase de dois anos, e se tocava, eu perguntei para a pediatra o que fazer e ela disse: ‘não fica chamando a atenção dela porque vai fazer ela focar mais a atenção; bota o short nela e deixa. Se tu ficar chamando atenção, ela vai chamar atenção para aquilo ali’. Aquilo eu peguei pra mim. Quando [uma criança em sala diz]: ‘o fulano tá beijando o outro’, eu só falo: ‘criança não namora’. É uma tentativa de ignorar. Mas tem situações que eu não ignoro, essa mesma menina pegou na pepeca da outra [menina] e ficou sorrindo e a outra menina ficou constrangida, então eu chamei pra conversar e disse: ‘Esse tipo de brincadeira, não!’. Sinto nela um pouco de malícia. A minha filha, que tem mais idade é mais ingênua, eu não banho com ela, ela não vê meu corpo nu. Ela vê que o menino tem pipiu, por causa dos irmãos, sabe que ela tem pepeca, e lá em casa, meu marido cuida dos meninos e eu cuido dela. Falo para ela ter cuidado com seu corpo. Que o corpo é como se fosse um tesouro. Digo: ‘Você não vai deixar ninguém pegar. Quem é que pega? Quem é que cuida?’ E ela responde: ‘A senhora? A vovó? Papai’. Eu falo: ‘Fora isso, não vai deixar ninguém ficar pegando’. A gente vê tanta coisa [acontecendo] e eu vejo que ela é muito inocente para a idade dela. Isso foi o que eu consegui fazer como meio dela se proteger contra abuso sexual (Grazielle, EN 04 jul. 2024).

Carvalho e Guizo (2016), ao se debruçarem sobre as políticas curriculares da Educação Infantil e realizarem o estudo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, destacam: “localizamos duas seções específicas no segundo volume do referencial: a primeira intitulada “Expressão da sexualidade” e a segunda, “Identidade de gênero” (Carvalho; Guizo, 2016, p. 196). O pesquisador e a pesquisadora se referem ao documento “Formação pessoal e social” que apresenta o eixo de trabalho voltado para o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. A respeito das sexualidades, o RCNEI deixa claro o seu posicionamento, relacionando-a como dimensão da existência humana que não se resume aos aspectos reprodutivos e ao determinismo biológico. Conforme trecho a seguir:

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as

fases da vida. Seu desenvolvimento é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos. A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo. (Brasil, 1998, p. 17).

Professora Grazielle traz em sua narrativa, entretanto, não a referência curricular, mas o discurso médico como balizador para sua conduta em relação à sexualidade infantil. Esta postura, por sua vez, o valida como um discurso aceitável, que ela aplica e amplia para lidar com questões relacionadas aos filhos e também às crianças que educa em sala de aula. Entretanto, a tentativa de ignorar as situações que se apresentam são efetivas até certo ponto, pois face ao inesperado, ela conclui que uma de suas crianças destoa das demais, demonstrando um comportamento atípico para o esperado para uma criança. Mas o que seria atípico? O que seria esperado para uma criança? Este ideal apresentado pela professora Grazielle tem muito a ver com a ideia de normatização, já discutida por Foucault (2022a) derivado da área médica.

Mais uma vez o discurso é voltado para a preservação, traduzido na necessidade de cuidar do corpo e relacionar este cuidado ao gênero, pois, a mulher deve cuidar do corpo das meninas e o homem, se o fizer, cuidar do corpo dos meninos. A preocupação e o zelo da professora Grazielle reside na constatação de inúmeros relatos de violência sexual contra crianças frequentemente associados a pessoas do sexo masculino. Nesta lógica de pensamento, não se espera o mesmo comportamento de pessoas do sexo feminino. Questionamos se à mulher não é reservado o sentido de assexualidade? Nós professoras não teríamos introjetado o discurso de separação entre corpo/mente das práticas docentes, conforme instiga bell hooks (2022)? Será que ao homem não é reservado o sentido de animalesco? E onde ficam as pessoas trans e não binárias nesta discussão?

Isso se traduz nas barreiras colocadas aos homens para ocuparem o espaço da Educação Infantil. Na tentativa de preservar a inocência e a pureza da criança, reproduzimos o discurso de que este espaço deve ser exercido exclusivamente por mulheres e vemos com estranhamento e desconfiança a presença masculina neste lugar. Será que valorizamos este espaço como campo profissional ou como extensão do lar e da maternagem? Será que nós mulheres nos enxergamos como o segundo sexo, ao qual está reservado um trabalho de segunda categoria? Quando observamos um homem que se aproxima deste lugar, porque

deduzimos e às vezes verbalizamos que ele pode ser um abusador ou um afeminado? Não há alternativa para o homem que deseja ocupar este lugar?

Moura (2016), em pesquisa realizada com um grupo de professoras da Educação Infantil constata que

o estereótipo vocação, resquício de séculos atrás em que a docência era colocada para a mulher como missão, dom natural, ligação com o amor materno ainda persiste no discurso de muitas docentes. As representações acerca do trabalho docente enquanto função feminina continua profundamente na visão das professoras (Moura, 2016, p. 497).

Em primeiro plano, a ideia de vocação, soa como um elemento de nobreza, entretanto, podemos percebê-la como uma armadilha simbólica no contexto da docência feminina, que chancela a prática de baixos salários, falta de reconhecimento e sobrecarga em diferentes níveis. Se é por vocação, não cabe a reivindicação. Em outro pólo temos a despolitização da profissão e infantilização do ofício – gostar de criança é suficiente – e a formação intelectual é relegada a segundo plano, bem como a percepção da complexidade da prática pedagógica, que é frequentemente reduzido ao ato de cuidar.

Como dispositivo de gênero, a docência é associada ao amor materno, que fixa a mulher ao papel de cuidadora e não de intelectual. A construção social de “dom natural” reforça a dominação simbólica (Bourdieu, 2011; Bourdieu, Passeron, 2011), que coloca a docência na Educação Infantil como destino da mulher. Aos homens, por outro lado, cabem os cargos de chefia, numa lógica de divisão sexual do trabalho que coloca as mulheres sempre em uma relação de submissão e desvalorização.

Ao rememorar seus tempos de escola e refletir sobre sua atuação docente, a professora Púrpura relaciona o fato de não ter passado por um acontecimento na infância que tenha impacto em quem ela é hoje. Para ela, sua infância foi livre da dicotomia de gêneros feminino e masculino, tempo em que ela podia brincar livremente e como consequência, ela avalia que não sente dificuldade em trabalhar as relações de gêneros e sexualidades com suas crianças, embora ela mesma, enquanto criança, não tenha aprendido isto na escola. Conforme vemos a seguir:

Na minha infância não senti muito isso. Por isso que não foi muito pesado determinado assunto de estar discutindo com as crianças como professora. Eu acho que as coisas mais tradicionais pedagógicas foram mais difíceis do que essa questão de gênero. Não me lembro muito bem disso na escola, eu sei que também nunca me liguei muito a tabus. Eu sinto que eu não tenho muito essa lembrança da infância, e eu penso que nossa mãe nos ajudou

nisso, porque ela achava o cúmulo o menino estudar sem nem se interessar e ela que queria estudar, nunca foi para a escola porque o pai dela dizia que era só para fazer carta para mandar para homem e ele tinha essa ideia antiga. Então quem ia estudar? Os homens, só os homens podiam fazer aquilo e ela só podia ir para uma festa acompanhada. Então eu não senti muito isso, senti nos afazeres quando a gente já era grande, que o nosso pai dizia isso (Púrpura, EN 21 jun. 2024).

A vivência da mãe de Púrpura aparece como uma marca que se reflete no discurso da professora. Os mecanismos encontrados por sua mãe, de resistir ao que lhe parecia injusto, dentro de um contexto social centrado no patriarcado, faz com que sua mãe construa uma nova narrativa para si e para a filha, que por sua vez, assume para si uma nova posição diante de sua própria vida e de seus desejos.

Em um primeiro momento, Púrpura se desloca afetiva e discursivamente das relações de gênero, talvez por reconhecer um privilégio relacional – com a mãe – ou por naturalizar o fato de não ter vivido na pele, enquanto criança, opressões diretas do patriarcado. Como pano de fundo suponho, contudo, que o que se dá é a operação deste sistema que age inclusive no controle da educação feminina. A escola invés de ser vista como espaço de autonomia intelectual é ambiente de risco para meninas – às quais não é permitido querer mais, pensar demais e escolher com quem irá se relacionar.

A mãe de Púrpura promove, a partir de suas próprias experiências, face a este sistema, uma ruptura e insurgência que semeia emancipação na filha. Sua indignação cotidiana aparece como referência para Púrpura, escapando do *script* e do enredo já desenhado para estas mulheres. O patriarcado se reconfigura e se reorganiza em linhas estratégicas fazendo-se sempre presente, é o que percebemos no relato de Púrpura, se na infância ele não se colocava de forma tão verbalizada, na adolescência e na vida adulta ele está presente nos corpos e rotinas, naturalizando tarefas e comportamentos ditos femininos. Para mim, Púrpura explicita em sua narrativa que o patriarcado atua em camadas temporais diferentes e que o corpo feminino é visto como potência de reprodução, sexualidade e serviço (Federici, 2019).

Púrpura segue sua narrativa evidenciando o papel crucial de sua mãe na fragmentação do patriarcado dentro de seu contexto familiar e o quanto esta ação reverberou em sua história de vida e formação, como vemos a seguir:

Mas minha mãe nunca ajudou ele [o pai da professora] a ficar reforçando isso. Essa questão para mim é muito clara. Eu sou bicho solto, a gente não fica apegada com nada. É tanto que eu fui mãe solteira. Não me importei com isso. Mas as pessoas, eu soube depois, que falavam muito de mim.

Como eu era mãe solteira e estava na igreja? Eu nem ligava, era na frente fazendo o que era minha responsabilidade [...] Nada me barrou. Nesse sentido, eu não sinto que na infância tivesse isso forte, o que eu senti mais forte foi quando a gente já vai se aprofundar na escola com as crianças, porque elas vêm de família com essa educação onde é o homem quem manda, sempre mandou e vai mandar. Minha mãe deixava a gente ir para todo lugar. Ela nunca empatou. Então, quando fiquei grávida, ela não me recriminou, nem o [meu] pai. Um dia disse que queria ficar grávida e na casa dos meus pais não tive barreiras. Penso que a mamãe teve esse cuidado por conta da experiência que ela teve. Ela não podia ir para festas sozinha, e por isso não nos impedia. Tudo bem, eram outros tempos, mas mesmo assim moças e rapazes querem se divertir (Púpura, EN 21 jun. 2024).

A igreja aparece na narrativa de Púpura de forma peculiar, pois na construção de si, a professora não parte da prerrogativa da igreja quanto ao papel da mulher para tomar suas decisões. Ela não titubeia sobre permanecer ou sair daquele ambiente, ela não se imputa pecado quanto ao exercício da maternidade sólo e encontra na família pertencimento e acolhimento. A marca institucional que baliza a história de vida de Púpura é a família, como ficou claro em sua narrativa anterior.

Já na vivência com as irmãs, onde participei como postulante, lembro que em Porto Alegre nós tínhamos duas amigas. Eu acho que elas se gostavam muito, e muita gente ficava falando sobre isso, mas eu achava que era uma amizade [...] Mas as irmãs abriram o olho que não era só isso. Então, um dia eu fui inocente em cair numa pergunta que uma das irmãs fez e eu acho que comprometeu as meninas. Hoje eu penso que na verdade, elas se gostavam como uma relação homoafetiva. Uma delas está no Sul até hoje e a outra no Norte, uma enfermeira e a outra professora. Mas nenhuma das duas se casou, seja com homem ou com mulher. No convento teve isso de “caça às bruxas” por esses assuntos [de homossexualidade] porque teve uma irmã que saiu e casou com outra mulher. Então teve este momento no convento de muita vigilância (Púpura, EN 21 jun. 2024).

A vivência de Púpura no convento ainda nos anos 1970, num contexto de expansão da Igreja Católica, por meio de projetos sociais voltados para populações vulneráveis, teve grande repercussão na história de vida de Púpura. Em relação à gêneros e sexualidades, ela observa o movimento da Igreja em combate às práticas sexuais e afetivas que destoavam do que era tido como “normal” e defendido, com respaldo do livro sagrado, a Bíblia. Ao narrar este fato, Púpura demonstrou certo pesar que pôde ser captado durante a entrevista narrativa. De acordo com Ferraroti (2014), este dispositivo de produção e análise de dados, é relacional e intersubjetivo, pois se trata de um encontro entre consciências, a de quem narra e a de quem escuta, portanto é um método que não se detém apenas aos fatos, mas emerge no campo da

emoção, das memórias, dos dilemas, das hesitações, dos silêncios, dos esquecimentos e dos questionamentos.

Na narrativa de professora Anne percebemos isto:

*Eu acho que falta alguma coisa [no trabalho sobre sexualidades]. Da forma como é trabalhado, não é o ideal. E as crianças têm curiosidade. Eles assistem na TV cenas de beijo. Eu me questiono: ‘Como a família trabalha isso? O que as crianças trazem para a sala? E como eu lido com isso? Eu só falo que criança não namora?’ É um paradoxo e não tem profundidade, porque conhecer o corpo e saber que não é o tempo de namorar, não sei se é suficiente. Não temos uma formação para trabalhar essa faixa etária. Às vezes a gente pensa: ‘ah, eu vou proteger’ Eu digo que criança não namora, pronto! E acabou ali. Mas **não é o tempo ou é porque eu não quero falar sobre isso?** Mas o que as criança vêem fora da escola? E quando a mãe da outra criança conversa sobre isso? Quando as crianças vêem livremente cenas de beijo, assistem filmes, novelas, talvez até inapropriada para a idade, até cenas mais calorosas? E quando a criança é exposta e essas cenas são reproduzidas até mesmo na escola? **Eu não consigo lidar de uma forma que eu considere adequada. Ou eu não sei o que é o adequado [...]** (Anne, EN 19 jun. 2024 – grifo meu).*

A professora Anne questiona a si, questiona a escola, questiona o currículo. Em sua avaliação ela sugere que algo novo deve ser feito a partir da curiosidade da criança. Seus questionamentos apontam para uma necessidade de aprofundamento e para que se extrapole da perspectiva de proteção das infâncias, para algo que ela ainda não sabe dizer exatamente o que é, mas que emerge da sala de aula, que já se faz presente em seu cotidiano e pede outras respostas, uma vez que as existentes, as conhecidas, já não são suficientes.

Ferrari e Meireles (2021) discutem alguns motivos para ensinar crianças sobre as relações de gêneros e sexualidades ainda na Educação Infantil. Para o pesquisador e a pesquisadora, as/os professoras/es são colocadas/os em situações de sujeição a um sistema discursivo que se orienta por valores e práticas sexistas.

são situações que cobram da professora uma postura que aciona a sua formação, os seus saberes docentes, as relações sociais e culturais, não somente em torno do que entende como gênero, mas também sobre o que cabe à escola, à sua ação enquanto professora nas negociações com a família. (Ferrari; Meireles, 2021, p. 341)

Nesse sentido, a atividade docente está implicada não somente no ensino de conteúdos, mas também se organiza em torno de uma rede de expectativas e normas estabelecendo o que é aceitável no cotidiano escolar. Assim, as/os professoras/es são chamadas/os a trabalhar sua formação teórico-pedagógica, seus saberes docentes –

construídos a partir da experiência – as relações sócio-culturais e a constante negociação com as famílias, evidenciando que o ensino sobre gêneros e sexualidades não está descolado, mas que constitui um campo de disputas que chama professoras/es para a mediação enquanto lida com expectativas contraditórias.

A seguir detalharei sobre estes questionamentos apontados por professora Anne e a postura das professoras diante do inesperado.

4.2 Criança não namora! O não saber o que fazer

A sala de aula é permeada por dinâmicas inesperadas. Situações que ocorrem na casa, no caminho para a escola, na internet, de repente estão povoando as discussões em sala de aula e não poderia ser diferente, uma vez que o currículo é vivo. Tomas Tadeu da Silva (2016) defende que o currículo é território de disputas, neste sentido, não podemos falar em neutralidade curricular, mas em construções e reconstruções contínuas, em que o currículo é um texto a ser lido, interpretado e reescrito num constante movimento de transformação e negociação.

Na narrativa de professora Anne, considero que ela evidencia este movimento, como aponta o trecho adiante:

*Ano passado [2023], teve bastante casos de namoro na sala, onde as crianças diziam: ‘fulano namora com ciclano’, este ano [2024] quase não aconteceu, mas **quando ocorre, eu paro, converso, explico que criança não namora, reforço o que são coisas de criança**. É uma fala superficial, mas é para que eles entendam que eles não devem se atentar para isso como criança, mas ao mesmo tempo é uma fuga quando você fala: ‘Criança não namora. Criança brinca, criança estuda’. Ao mesmo tempo, eu acho que a criança tem que se conhecer, pois ela tem um corpo. Acredito que o corpo poderia ser trabalhado de alguma forma (Anne, EN 19 jun. 2024 – grifo meu).*

Professora Anne avalia sua ação diante do inesperado como uma “fala superficial”. Ela problematiza sobre sua postura, fazendo uma reflexão se não seria um ato de fuga de um assunto que ela não se sente tão segura para abordar em sala de aula. Discutir sobre a ocorrência de brincadeiras relacionadas a namoro, afetos e sexualidades requer sensibilidade e articulação com o universo infantil. Não se trata de sexualizar as infâncias, mas de reconhecer a sexualidade como dimensão do ser humano.

Adriana Friedmann (2020) ressalta que as crianças se interessam por tudo o que as cercam e isto inclui os eventos e as relações que elas observam, como namoro, casamento, demonstrações de afeto. As crianças manifestam desde muito cedo curiosidade sobre o corpo, mimetização de comportamentos e papéis sociais e interesses por relações de afeto. Nesse sentido, a escuta e o acolhimento devem atravessar as práticas pedagógicas e a curiosidade infantil não pode ser rechaçada ou ignorada.

Para Louro (2014), a escola tem o papel de dar abertura para a multiplicidade de identidades, uma vez que as crianças constroem desde a primeira infância suas identidades de gêneros, além de expressarem seus afetos e desejos. Nesse sentido, o trabalho sobre gêneros e sexualidades deve ser desenvolvido com ética e com o cuidado de não reforçar normatividades. Talvez a professora Anne esteja mesmo fugindo, como ela diz, pois trata-se de um campo delicado, e quando mal interpretado ele é carregado de estigmas sociais. Entretanto, nós educadoras/es, podemos nos amparar no currículo que temos para galgar novos espaços de discussões, problematizações e acolhida.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil o verbo *conhecer-se*. Vejamos a seguir:

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 38).

Depreendo que a BNCC propõe por meio desse direito, acolher a criança em sua forma própria de existir no mundo. Nessa perspectiva, a criança tem o direito de brincar sem repressões, censura ou rótulos. Em meio às experiências vividas em diferentes espaços – como a escola, a família e a comunidade – a criança se conhece e constrói a própria identidade, num processo contínuo e tecido pelas interações sociais e culturais. Nesse sentido, a escola é também espaço de subjetivação, que possibilita a experimentação de papéis e modos de ser. De forma sutil, a BNCC aponta para uma pedagogia que valorize a diversidade e promova espaços de reconhecimento e pertencimento.

No tocante à construção de uma “imagem positiva de si”, a BNCC dialoga com o direito da criança sentir-se segura, valorizada e capaz. Para tanto, se faz necessário um trabalho pedagógico que reconheça as especificidades do indivíduo e que se posicione de

forma ética e política frente às desigualdades sociais. Cultivar uma imagem positiva de si, é portanto, combater estigmas, exclusões e discursos que segregam e inferiorizam.

Professora Anne discute em sua narrativa, a seguir, a forma como reinterpreta a BNCC:

*Em relação à escolha de brinquedos, há meninas que gostam das brincadeiras dos meninos e eu observo. Então, todas as turmas eu observo que tem essas situações e **eu particularmente deixo** porque eu não tive uma infância onde meu pai dissesse ‘você não pode ir tomar banho no rio ou andar a cavalo porque você é menina’ (Anne, EN 19 jun. 2024 – grifo meu).*

A professora Anne nesse sentido, garante o direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois sua prática não reforça estereótipos e não silencia as diversidades manifestadas desde a infância. Ela permite que suas crianças explorem suas identidades sem censura ou normatividade. Ela faz ainda uma associação com a própria infância, rememorando acontecimentos marcantes que a faz romper com a ideia normativa de que meninas só podem brincar com brinquedos e/ou brincadeiras de meninas; dessa forma podemos perceber como a sua história de vida se entrelaça com a sua prática pedagógica.

A memória biográfica de Anne dá pistas de sua prática docente, em sua experiência ela busca significado subjetivo para compreender como os sujeitos dão sentidos pessoais em contextos sociais. Seu grupo-referência familiar aparece em sua narrativa e propicia que a professora desnaturalize normas hegemônicas, tornando sua visão de construção de identidades de gêneros mais flexíveis. Nesse sentido, Butler (2023) nos ajuda a questionar as representações normativas de “feminino” e “masculino” indicando que gêneros são um conjunto de atos repetidos dentro de um campo regulatório.

Quando Anne subverte esta dinâmica, quando permite que a fluidez e diversidade de expressões de gêneros na infância aconteçam dentro de sua sala de aula, ela tensiona estas normas, das quais ela própria traz marcas institucionais. O ato de narrar não só analisa a reprodução mas se coloca como resistência e possibilita transformações destas normas sociais. A professora compartilha ainda sua experiência como mãe para exemplificar sua compreensão sobre o direito a conhecer-se previsto na BNCC, como podemos observar adiante:

Quando o meu filho maior, estava no segundo ano do ensino fundamental, a escola trabalhou sobre o corpo na disciplina Ciências. É aí que ele se conhece e se descobre. Na minha infância eu nem lembro dessa disciplina, mas vejo que ele já conhece o próprio corpo porque foi trabalhado (Anne, EN 19 jun. 2024).

Na BNCC, o componente curricular ciências direciona os estudos sobre o corpo no Ensino Fundamental. Para os anos iniciais, a BNCC propõe uma visão multidimensional que considera os aspectos biológicos, sociais, culturais e emocionais. Dentro da unidade temática *Vida e Evolução* aparecem juntos, como objetos de conhecimento, *Corpo Humano e Respeito à diversidade*. É nos anos finais, momento em que se tem uma compreensão do desenvolvimento puberal, da sexualidade – abordada no singular –, da reprodução humana e prevenção de IST. Silva et al. (2020, p. 167) denunciam:

Encontramos ainda algumas aparições na área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental e na de Ciências da Natureza, do Ensino Médio, ambas se referindo aos gêneros textuais e não à ideia de gênero enquanto construção social em torno dos atributos femininos e masculinos, conforme identificamos na área dos estudos de gênero, o que nos fez pensar que na Base não há espaço para essa discussão. Monteiro e Ribeiro (2020) afirmam que a palavra gênero e a expressão orientação sexual foram suprimidas da versão final da BNCC e vinculam tal afirmação aos movimentos de grupos políticos conservadores, ligados a instituições religiosas.

A BNCC diz apontar para o ensino sobre o corpo humano numa perspectiva crítica, que vai além da anatomia, mas ainda se mostra tímida quanto à articulação de saberes científicos com questões do cotidiano, especialmente sobre as relações de gêneros e sexualidades. Na Educação Infantil, o corpo é compreendido como meio de percepção, expressão e movimento. Há uma ênfase no reconhecimento do próprio corpo, das suas partes e das sensações que este corpo experimenta, que contribuem para noções iniciais de identidade corporal e respeito ao outro.

A professora Grazielle, por exemplo, não encontrou neste documento, ou pelo menos não o mencionou como aporte teórico-metodológico para trabalhar estas questões em sala de aula, conforme seu relato nos mostra a seguir:

Ano passado aconteceu de uma criança beijar outra criança, foi algo que me deixou amarrada, sem saber o que fazer. Algumas meninas ficam na frente do espelho dançando [coreografias do] TikTok. E quando eu vou cantar uma música [infantil], eles não querem que repita a música, ou logo se cansam das brincadeiras (Grazielle, EN 04 jul 2024).

Diante deste currículo, a professora Grazielle, em sua narrativa, diz não saber o que fazer frente a situações inesperadas, como uma criança que beija outra criança. Não desconsidero que a professora acene para um incômodo com a presença de danças, que em seu ponto de vista, sexualizam as infâncias e que talvez demonstre seu descontentamento

diante de tentativas frustradas de manter suas crianças mais infantis. Louro (2022) aponta para um caminho que nos convida a refletir sobre como a escola insiste em infantilizar e dessexualizar as infâncias, apagando os desejos e curiosidades que já estão ali. Para ela, a sexualidade constitui campo de aprendizagem, e não de silenciamento. Mas será que Grazielle sabe disso? Será que ao longo de sua formação familiar e no curso de Pedagogia que realizou ele teve oportunidades de discutir estas questões? Veremos que não, conforme o relato a seguir: *“Não tive formação sobre o tema Gênero e Sexualidade, na faculdade, a matéria era optativa, o professor da época alternava disciplina de Gênero e Indígenas, minha turma teve aula sobre educação indígena”* (Grazielle, 2024). Em relação à sua infância, a professora não relata uma marca familiar por parte de seus pais, mas ela esteve atravessada por discursos que questionaram seu corpo e estabeleceram comparações que a inferiorizavam diante da irmã gêmea, como ela rememora:

Tudo na minha vida foi dividido com minha irmã gêmea. Eu nunca senti uma comparação por parte dos nossos pais, as pessoas ao redor que sempre faziam essa comparação. Minha irmã sempre foi mais magra e eu mais gorda. Apesar de olhando as fotos hoje, vejo que eu não era gorda. Fui uma criança com estatura e peso considerados normais, cabelos cacheados, olhos grandes e castanhos. Sempre que estava ao lado da minha irmã nos comparavam e diziam: ‘O cabelo dessa dá trabalho’ Falavam isso pois minha irmã tinha cabelo liso. ‘Essa é mais gordinha, fofinha, cheinha...’ se tiver algum sinônimo mais ‘fofo’ para a palavra gorda, com certeza já me chamaram de todos Mas essa questão me acompanhou por muito tempo até ao ponto de eu evitar, na pré-adolescência, ir para passeios que tinham banho para não ter que vestir um biquíni. Então eu vestia roupas pretas e frouxas. E as pessoas comparavam muito a gente (Grazielle, EN 04 jul 2024).

Durante o mês de maio, a escola onde a professora Grazielle trabalha, desenvolve a Semana de Prevenção ao Abuso Infantil, que é um desdobramento do Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, instituído pela Lei Federal 9.970/00. Ela nos apresenta algumas atitudes que tomou devido seu medo e receio quanto às discussões sobre gêneros e sexualidades:

*O espelho, que foi colocado na sala para o [projeto] Canto do Nariz, só serve para as meninas brincarem de salão de beleza, ou de dancinhas do TikTok, e aí eu não sei o que fazer nesse sentido. Na Semana da sexualidade, as crianças falaram da vagina, não falaram o nome vagina, mas se referiam a isso. Consegui lidar com isso, mas não sei se foi certo, **quando surge o assunto, eu abafou ou ignoro**. Eu não sei se esse é o melhor jeito de lidar, mas eu abafou, então mudo de assunto. Eu sei que não é, mas*

eu fico sem saber o que fazer, o que me incomoda é essa sexualização... Tem uma menina que está muito assim, então, como eu não quero chamar a atenção dos outros para ela, eu a estava ignorando. Quando fui falar sobre um lugar que não pode tocar, ela disparou: vagina! Vejo que ela fala numa intenção de chamar a minha atenção, de causar constrangimento. É isso que eu não entendo, porque ela é uma criança, mas ela tem algumas atitudes... E eu penso: ‘O que eu faço?’ (Grazielle, EN 04 jul. 2024 – grifo meu).

Uma das contingências no cotidiano escolar é o pedido de socorro de professoras/es quanto à abordagem sobre gêneros e sexualidades. Por vezes, estas/es profissionais são ignoradas/os ou até mesmo perseguidas/os quando se mostram interessadas/os em entender melhor tais conceitos para discuti-los em sala de aula. Carvalho e Guizo (2016) avaliam ainda que, “enquanto professores(as) e educadores(as), é muito provável que nossas atitudes e nossas opiniões produzam efeitos sobre nossos alunos e alunas” (Carvalho; Guizo, 2016 p.199). As professoras sabem disso e por isso questionam *O que fazer?*, como faz Grazielle.

Outro ponto são as lacunas no vocabulário e no conhecimento corporal feminino, que podem ser reflexo de uma linguagem limitada e padronizada sobre o corpo da mulher. Ao referir-se, acredito, à vulva, a professora Grazielle fala *vagina* para comentar sobre a fala das crianças. Apesar de serem partes distintas do aparelho genital feminino, o uso do termo *vagina* como metonímia é comum, e problemático. A educação sexual, quando existente, prioriza o aspecto biológico, heteronormativo e centrado na reprodução. Assim, é construída uma narrativa em que somente as partes do corpo feminino voltados para a reprodução sejam nomeados, em detrimento dos órgãos que estão voltados para o prazer feminino. Nesse sentido, a mulher é estimulada a conhecer o que tem utilidade para a maternidade, mas não o que é fundamental para seu próprio prazer.

A vagina é usada ainda, como munição para o discurso homofóbico. Butler (2023) assevera que a heterossexualidade não é apenas uma prática sexual, mas uma matriz reguladora de corpos, identidades e desejos. Nesse sentido, a ideia de que a vagina é receptáculo natural do pênis impõe aos que recusam esta lógica o rótulo de anormais, incompletos, desviantes. É o que ocorre com mulheres lésbicas, pessoas trans e não binárias. Para Paul Preciado (2018), o que define o corpo não é a genitália, mas o regime político que lhe atribui uma função. Nesse sentido, há que se ter ainda, o cuidado para não invisibilizar ainda mais pessoas trans, pessoas não binárias com vagina, reduzindo o ser mulher a um órgão no reforço e naturalização da binariedade.

A postura da professora Grazielle diante de uma situação que a constrange é não dar foco ao que está sendo apontado pela criança. Ela pondera se esta é a melhor atitude, conclui

que não é, e faz o movimento de “mudar de assunto”, também em sua construção narrativa. Esta atitude de Grazielle pode ser compreendida como um indício de que algo está em jogo — algo que ameaça a sua autoridade como professora, como adulta, como aquela que “deveria saber” como agir.

De acordo com Silva (2005), os discursos que estabelecem a identidade docente são reguladores e normativos, definindo o que é ser uma boa professora, o que é ser adequado, o que deve ou não ser dito em sala de aula. Quando a criança irrompe com algo que foge a este roteiro, Grazielle se vê sem *script* e seu corpo reage em forma de desvio, silêncio, mudança de assunto. Um movimento diferente aparece na condução de situações inesperadas por Púrpura:

*É um tipo de relação de humilhação, onde o homem pode tudo, é uma assimetria. Então, na sala de aula, quando vejo um aluno, pequeno ou grande, que tenha essa postura, eu tenho sempre uma palavra para dizer e não fico calada. Eu não quero que eles sintam que homens fazem isso e mulheres fazem aquilo. Vamos formar um grupo, sem divisões por sexo, vamos fazer uma roda, todo mundo junto. Porque esse pequeno exemplo, reforça a discriminação. A sociedade vai ficando cada vez mais dividida. **Filinha de homem, filinha de mulher não faz o menor sentido. Eu já fiz isso no passado, mas eu abri os olhos, porque a gente é parte do processo também.** Como é que tu vai reforçar uma coisa que vai te desmoralizar, discriminar mais? Você é a mulher* (Púrpura, EN 21 jun. 2024 – grifo meu).

Púrpura aponta para as desigualdades entre homens e mulheres dentro e fora da escola, e ainda, como algo que não ficou no passado, mas que segue sendo reproduzida no presente. Como estratégia encontrada, a professora decide não ficar calada diante de situações desfavoráveis à mulher. Seguindo o fio condutor da narrativa de Púrpura, podemos ampliar sua ideia para situações desfavoráveis à toda e qualquer diversidade de sujeitos compreendidos como “os outros”, os que foram colocados à margem. Para bell hooks (2022) ensinar é ato de amor e de transgressão, portanto, em Púrpura o gesto de não se calar se traduz em um ato pedagógico de resistência e sobretudo ético. Ela usa seu corpo, voz e saberes docentes para combater as desigualdades que se apresentam em sua sala de aula.

A superação de divisões sexistas é outra estratégia encontrada por Púrpura, que desnaturaliza a hierarquia de gêneros, tensiona as formas hegemônicas de ser criança e de ser professor – de Educação Infantil – e propõe a superação de velhas práticas de domesticação (Freire, 2019), e a autoformação aparece como caminho de (re)existência. Para hooks (2022), precisamos desaprender o que está impregnado em nossas práticas e, portanto, reconhecer-se

como ser inacabado, incompleto e inconcluso, usando termos freireanos, como Púrpura o faz. Penso que isso seja essencial dentro deste movimento.

Para Antonio Nóvoa (1992), o professor se faz na travessia, ao refletir, ao escutar, ao partilhar. Nesse sentido, a biografia se transforma em ato político quando cada uma destas professoras narra sua experiência, quando tensionam as normas às quais são submetidas, quando reconhecem suas hesitações, quando questionam os padrões que as conduziram até o ponto em que se encontram, ou seja, a autoformação se dá em resistência, que consiste em um ato de liberdade. A professora Jaqueline relata uma experiência inesperada em sala de aula, que a atravessa e contribui para sua autoformação:

[...] um dia, numa aula que a gente estava falando sobre violência doméstica, que eu contei uma história chamada Iguana Calada, falei sobre casos de papais que batiam na mamãe, que isso era errado, que não podia agir assim. Falei numa linguagem que eles entendem e essa criança que é irmã desse menino que batia muito nas meninas, falou assim: “Tia, meu pai bate muito na minha mãe”. Na mesma hora eu associei ao irmão dela, que batia muito nas meninas. Ela falou num ímpeto, mas na mesma hora ela calou a boca e ficou pensativa. Eu acho que ela pensou: ‘Eu não deveria ter falado’. Quando ela falou isso eu não fiz alarde na situação, eu só falei: “Você tem que conversar com ele e dizer: ‘Papai, não bate na mamãe! Ela fica triste’. Você dá um abraço na sua mãe e fala para ela: ‘Mamãe, não chora! Você é especial! Você é importante!’ Você tem que falar coisas para ela se sentir importante. E a criança respondeu: ‘Eu sempre faço isso. Eu ajudo ela’ Então eu relacionei uma coisa a outra, de que pode ser que seja um comportamento reproduzido, que ele [o menino] vê o pai dele fazendo e aí ele faz também com as meninas (Jaqueline, EN 28 jun. 2024).

Discutir sobre violência doméstica não está necessariamente dentro do currículo da Educação Infantil, mas emerge da cena cotidiana. É o que acontece quando um menino bate em meninas, por exemplo. A criança que é vítima, testemunha ou agente da violência aponta para um cenário crítico onde a violência sequestrou as relações de afeto. O gesto de Jaqueline de escutar o que está sendo denunciado pela criança, remete ao que Larrosa (2002) sugere quando diz que há silêncios que calam e silêncios que escutam. Nesta ação, a professora promoveu a proteção da criança, mas também a sua própria, reconhecendo a fragilidade do ambiente escolar, que em muitas situações não conduz situações como esta de forma adequada, com protocolos e instruções claras de trabalho. A escola pode ainda reforçar o tabu de que a vida doméstica não é de sua competência, e em muitos casos, não intervir, mesmo diante de violências extremas. Quantas vezes a escola hesitou em tomar uma conduta por julgar que não lhe cabia este papel?

Ainda que numa boa intenção, acredito, de frear o pai da criança e de sensibilizá-lo diante do pedido da filha, a professora pode ingenuamente contribuir para a revitimização desta criança, impetrando nela a lógica da conciliação. Maria Amélia Teles (2002), ao discutir a violência de gêneros, assevera que esta deve ser nomeada e enfrentada, pois não se trata de um conflito comum que requer mediação. Na realidade, esperar que a criança estabeleça um diálogo com o agressor, ainda que seja o seu pai, é transferir a responsabilidade do adulto, colocando a criança para solucionar um problema estrutural.

Jaqueline é assertiva ao perceber o fio condutor do comportamento (re)produzido por seu aluno que tem no pai o seu modelo. O conceito de *habitus* de Bourdieu (2011a; 2011b) ilustra bem como os gêneros são aprendidos na prática cotidiana. Para ele, o conjunto de disposições duráveis, que são incorporadas socialmente, orienta práticas e percepções, que por sua vez são internalizadas e reproduzidas na cena cotidiana e, portanto, a dominação masculina é reproduzida socialmente.

O que está posto acima é o que a professora Jacqueline desconfia que seja o comportamento do menino que vê em casa seu pai bater em sua mãe, e na escola, reproduz isso ao bater nas meninas. Claro que isso não é uma transferência direta: o pai faz, então o filho também fará. Mas, na suspeita de Jacqueline a origem da atitude do seu aluno perante as meninas da sua sala de aula está no ambiente familiar.

A seguir, discutirei sobre as estratégias encontradas ou vislumbradas pelas professoras sobre as questões de gêneros e sexualidades pouco problematizadas no ambiente escolar.

4.3 Temos que falar sobre isso! A saída vislumbrada

O fio narrativo que entrelaça as memórias, as identidades e a sociedade à qual estas professoras fazem parte nos leva a descortinar os sentidos que elas dão às suas narrativas, que por sua vez, apontam para a autonomia delas como narradoras da própria história. Ao longo das entrevistas, as participantes compartilharam episódios narrativos, argumentando e descrevendo eventos pelos quais passaram e foram atravessadas. Na reconstrução de suas trajetórias foi possível identificar rupturas, suspensões, tensionamentos, redirecionamento de projetos biográficos e outros elementos apontados por Schütze (2011).

Na análise, a comparação contrastiva ganha musculatura ao identificar regularidades e inflexões presentes nas diferentes narrativas. O relato de Anne convida a perceber a escola

como espaço de reprodução de normas, mas também de reinvenção de sentidos. A professora figura a mediadora deste campo de disputas e sua narrativa permite analisar como um corpo infantil pode escapar à binariedade, sendo a infância um território de disputa simbólica, e como a mediação pedagógica se apresenta como ato político, a partir da percepção de que cor não tem gênero, do respeito ao imagético e ao lúdico.

*Recentemente uma criança, um menino, chegou com a unha pintadinha com glitter. E um adulto da escola comentou: ‘meu Deus! Como assim?!’ E perguntou quem havia pintado a unha da criança e ele respondeu: ‘foi a mamãe.’ **Eu faço mediações.** Explico que as cores são de todos e o rosa não tem que ser só da menina e o azul só do menino. Você pode pintar com a cor que você quiser (Anne, EN 19 jun. 2024).*

O gesto representado na unha com glitter subverte o *script* esperado para um menino. E aqui se tem uma suspensão do binarismo e da masculinidade hegemônica que é comumente performada como ausência de ornamentos. Nesse sentido, a estética se faz política e encontra diante de si o policiamento do gênero e a reafirmação de um sistema, a heterossexualidade como neutra, natural e universal. A figura materna aparece neste relato como um desvio à este policiamento, uma vez que não reprime a ação da criança, por outro lado, também pode ser interpretada como uma âncora usada pela criança para se proteger, na qual a mãe seria a responsável pela pintura e por possíveis desconstruções de estereótipos.

A partir de então a professora Anne faz a mediação estabelecendo uma ruptura no paradigma de que há uma relação direta entre determinadas cores e gêneros. Carvalho e Guizo (2016, p. 198) afirmam que “em tal faixa etária o jogo simbólico e as brincadeiras de faz de conta (em que as crianças assumem diferentes papéis sociais) fazem parte de sua vida enquanto criança”. A partir desta compreensão a professora promove, portanto, a validação e a descolonização da expressão da criança, a proteção de sua subjetivação e promove em torno de si, ou seja, do contexto ao qual está inserida, uma reflexão acerca do olhar do adulto sobre a criança.

*Se a família tem uma abertura, como no caso da mãe que pintou a unha do filho, eu acho que a gente tem que respeitar. Já aquele que tem uma visão mais fechada, **a professora precisa fazer a mediação para que a criança respeite**, porque uma coisa é o que eu acho, outra coisa é respeitar o outro, é a escolha do outro (Anne, EN 19 jun. 2024).*

A sequência narrativa da professora Anne indica que ela organiza sua experiência em torno de uma construção de sentido e postura ética, e que processa um dilema prático vivenciado em sala de aula, que em certa medida, se reflete no trabalho que vem sendo construído dentro da escola onde ela está inserida, a qual considera a diversidade de famílias, a necessidade da mediação pedagógica e a busca pelo respeito mútuo. Isto está expresso logo na entrada da escola, em um banner fruto da consolidação do Projeto Político Pedagógico da escola, que explicita como missão:

Promover educação de qualidade para todas as crianças matriculadas na EMEI Jair Rosignoli, levando-as a construírem, por meio da brincadeira e das interações, suas histórias com autonomia e respeito à diversidade humana, contribuindo para uma sociedade mais justa, colaborativa e digna (Escola Municipal de Educação Infantil Jair Rosignoli, 2025, p. 48).

Para Schütze (2011), a maneira como a professora se posiciona frente aos acontecimentos acena para a forma como ela se percebe no papel social e moral, colocando-se como mediadora ética. Anne não julga, mas acolhe. Ela, como educadora, se implica na condição de negociar sentidos em um campo marcado pela heterogeneidade. Nesse sentido, sua prática docente pode acenar para um projeto reflexivo rumo à construção de um espaço de alteridade, dimensão central no pensamento de Nóvoa (1992), sobre autoformação. Ela também aponta para a existência de conflitos e tensões entre valores familiares normativos e as expressões de diversidades que emergem no cotidiano da sala de aula.

Schütze (2011) chama essa maneira de autorreflexão de ‘balanço’ — ou seja, a professora faz o exercício de integrar experiências contrastantes em uma visão coerente de mundo. Para Ricoeur (1994), a narrativa ultrapassa a esfera da representação vivida, pois reconfigura os acontecimentos quando quem narra age sobre o campo da escuta. Anne, portanto, se posiciona como uma equilibrista que busca em sua docência garantir a liberdade e a inteireza da criança, produzindo, ainda que não perceba um discurso formador, perfeitamente aplicável que convida seus pares a pensarem os contornos de seus julgamentos, vejamos: *“Na sala, mesmo com a lotação e com a agitação, é importante pensar que ali todo mundo é vivo, ali tem seres que querem se expressar, é importante respeitar o ser criança e a diversidade ali presente”* (Anne, EN 19 jun. 2024).

As problemáticas do cotidiano escolar não passam despercebidas na narrativa de Anne, ela demarca, de acordo com Schütze (2011) uma estrutura narrativa contextualizada

que situa a escola e suas feridas abertas, portanto, ela fala de um lugar concreto e não idealizado, romantizado. A partir daí ela estabelece um ponto de virada, transitando entre o caos experienciado e a vitalidade percebida. Possibilitar a expressão é, como Butler (2023) discute, permitir a performance do ser e impedi-la é anular existências. Honneth (2009) aponta para uma ideia de reconhecimento como condição necessária para o florescimento do ser. A narrativa da professora Anne dá forma à esta ideia quando abre espaço para que a criança seja em sua plenitude.

*Em relação às minhas práticas educativas sobre o tema gênero e sexualidade, no maternal eu trabalhava muito a questão do **conhecimento do corpo**, que tem a ver com a sexualidade. Eu trabalhava as partes do corpo, o respeito com o seu corpo, com o corpo do coleguinha e a questão da higiene, que é o cuidado com o corpo. Na pré-escola muda um pouco porque a criança já tem um entendimento maior comparado às crianças do maternal, então, além do cuidado com o corpo, com o corpo do outro e a higiene, eu já começo a falar também sobre as relações de respeito entre homem e a mulher, que o homem não pode bater, porque sempre acontecem momentos de conflito em sala de aula e o menino quer bater na menina, a menina quer bater no menino. Eu falo: 'Não é assim. Não se resolve com violência. Tem que conversar' (Jaqueline, EN 28 jun. 2024).*

Jaqueline evidencia em sua narrativa um constante processo de autorreflexão, e construção ética no exercício da docência. Ela narra os processos e traz os elementos de sua formação, seu posicionamento e a reelaboração das experiências vividas. No relato acima, em particular, a professora evoca a perspectiva foucaultiana a respeito dos saberes do corpo e a regulação dos discursos sobre as sexualidades desde a infância. Ao desenvolver a narrativa, Jaqueline reorienta sua prática a partir de novos desafios aos quais ela é convocada. O que ela faz em seguida é uma reinterpretação de seu papel frente ao desenvolvimento das crianças, que Schütze (2011) vai chamar de estruturas processuais da ação profissional.

O quadro de referência ético de Jaqueline é expresso no segmento de avaliação presente em sua fala, quando ela se posiciona como mediadora diante de uma situação de violência simbólica e física, demonstrando uma escuta sensível, engajamento ético e um desejo de superação da reprodução da violência de gênero. Ela constrói, portanto, uma refinada narrativa profissional entrelaçando suas experiências e reflexões, evidenciando sua autoformação.

Eu sempre falo para os meus alunos que a gente está na escola também para ajudar. Se está acontecendo alguma coisa na sua casa e você não quer falar para a mamãe nem para o papai, você pode falar para a professora também.

Você pode fazer um desenho, mostrar para a professora que nós estamos lá para ajudar. E aí, na Semana do Enfrentamento ao abuso, eu trabalhei com eles a temática do 'Toque do sim e Toque do não'. Nós fizemos a atividade mostrando lá o corpinho do menino, da menina e os locais que podem e que não podem tocar usando o semáforo do toque. Foi bastante proveitoso, eu deixei depois o semáforo exposto na sala para eles sempre estarem olhando e para ficar sempre na memória. Quanto mais eles visualizam, mais eles vão internalizando (Jaqueline, EN 28 jun. 2024).

Jaqueline se mostra profundamente comprometida com a escuta, a proteção e a formação ética das crianças — especialmente nos territórios sensíveis da infância, como o corpo, os afetos e os limites. Ela se coloca diante das crianças como uma figura de segurança à qual elas podem recorrer e confiar, estabelecendo um contrato entre discente e docente que extrapola os limites do currículo escolar. Ela reconhece que o processo da fala é por vezes muito difícil diante do trauma, e oferece estratégias (desenhar) para que a criança expresse o que está acontecendo. Do ponto de vista narrativo e formativo, esta postura é altamente sofisticada, pois a professora traduz pedagogicamente o simbolismo trazido pela criança.

A reconstrução experiencial com orientação para o outro ocorre quando Jaqueline transforma sua vivência em cuidado com as crianças, indo além da proteção, mas promovendo a escuta, o enfrentamento do medo e a consciência corporal. Ao desenvolver a atividade *Semáforo do Toque*, Jaqueline avalia sua efetividade e inscreve a atividade em memória incorporada para as crianças e para si, como defende Nóvoa (1995).

Púrpura segue o mesmo caminho de Jaqueline na narrativa que observamos a seguir:

Então a escola, a sala de aula, a professora tem que ter pautas para ver se está no caminho certo. Se é isso mesmo que vai contribuir para aquela filosofia que a gente defende, vamos ver se é este tipo de sociedade que a gente vai querer mais tarde para esse país. Vamos estar sempre questionando isso. Essa atitude [de permitir], essas vivências que propomos aos nossos alunos, será que elas vão ajudar a reforçar ou a transformar a sociedade que temos? Eu penso que fazer filas de homens e mulheres não vai ajudar a transformar, vai reforçar o que temos. Eu penso que dar um determinado brinquedo para o menino e outro diferente para a menina também vai reforçar a discriminação. Então, é o jeito nós trabalharmos. É quebrando barreiras que os pequenos já trazem das suas famílias (Púrpura, EN 21 jun. 2024).

A narrativa de Púrpura é um manifesto pedagógico, carregada de sentido, criticidade e questionamentos autoformativos balizados pela ética. Ela interroga constantemente qual a finalidade social da educação? Que evidencia sua aproximação com os estudos de Paulo Freire e seu compromisso político. Mas ela também dialoga com Butler (2023) quando abre

brechas e desvia da norma e da performatividade, Louro (2022), ao denunciar e reinventar códigos escolares e familiares de feminilidade e Nóvoa (1992; 1995) ao transformar sua história de vida em ato pedagógico e dispositivo de formação.

Púrpura apresenta uma estrutura processual complexa, onde ela descreve suas ações, mas também se inscreve num cenário utópico vislumbrando uma outra sociedade, menos desigual, mais livre, de respeito à diversidade. Ela enxerga as barreiras e faz um duplo enfrentamento, para ela, a transformação vem do micro para o estrutural, ela aposta nas infâncias para a promoção deste novo cenário.

Ao ler as narrativas das professoras que fazem parte desta pesquisa percebemos que cada uma delas assume um posicionamento em sala de aula. Púrpura tem uma prática interseccional e situada que não reprime o desejo e não patrulha corpos, mas possibilita a experimentação. Sua atuação está pautada na insubmissão às normas de poder que impedem o questionamento, no enfrentamento e rompimento do patriarcado e de tabus que fazem parte do cotidiano escolar.

Jaqueline, assim como Púrpura, encontra em sua formação permanente elementos que a permitem desenvolver a sua prática docente de forma segura, sem temer o embate e acolhendo o inesperado. Sua postura reflete uma disposição em ouvir, refletir e agir, trazendo o conflito como propulsor pedagógico. Grazielle apresenta uma docência crítica, que parte do desconforto e do desejo de não reproduzir mais do mesmo. Está em desconstrução e neste momento questionando as estruturas. Já Anne, atua como mediadora afetiva, promovendo a liberdade e um cuidado ético em relação aos corpos e afetos das crianças. Ela viabiliza e respeita a pluralidade, utilizando a própria biografia como exercício de escuta de si e do outro.

Juntas, elas formam uma quinta narrativa, que se torna um produto apresentado em forma de curta-metragem. É sobre a criação deste produto que discorrerei a seguir.

5 NARRATIVAS TRANSFORMADAS EM FORMAÇÃO

Somos as palavras; somos os livros; somos feitos
do mesmo tecido de que são feitos os sonhos.

(Virginia Woolf)

As histórias de vida e formação partilhadas nesta pesquisa atravessam corpos e palavras num entrelaçamento que dialoga com as trajetórias individuais e coletivas, e as marcas e potencialidades que emergem das narrativas das professoras sobre gêneros e sexualidades. Esta seção se dedica a levantar possibilidades de formação permanente para estas mulheres, que afetadas e transformadas pelo processo (auto)formativo enxergam na formação permanente o caminho para novas e significativas práticas pedagógicas sobre as relações de gêneros e sexualidades.

Não tenho, para este momento, o objetivo de esmiuçar uma proposta de formação permanente, entretanto, trago como produto desta pesquisa, a criação de um curta-metragem que potencialmente surge como instrumento plausível para uma futura formação. Nas narrativas das professoras Jaqueline e Púrpura fica evidente a relevância da formação para que se desfaçam preconceitos, estereótipos e se promova discussões capazes de borrar e até mesmo apagar posturas reproduzidas automaticamente, irrefletidas e fruto de construções pautadas numa perspectiva essencialista. Nos relatos das professoras Grazielle e Anne, está impressa a necessidade de que sejam discutidas no âmbito escolar e da rede de ensino para que as docentes se sintam mais confiantes e com maior solidez teórica e metodológica.

Os enredos do cotidiano escolar na Educação Infantil giram em torno do silêncio e da curiosidade. O manto do “cuidado” aparece para cancelar a naturalização de papéis de gêneros e normatividade sexual no território da Educação Infantil. Apesar disso, estas professoras ainda que atravessadas por crenças, valores e juízos sinalizam em suas narrativas seus desconfortos, incertezas, hesitações, insurreições e posicionamentos que as conduzem para novas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a formação é entendida como um dispositivo de desestabilização, numa perspectiva de escuta que se traduz em primeiro momento no ato das entrevistas narrativas, que abrem espaço dialógico de reflexão, desestruturação, reestruturação e (re)significação. O método biográfico convida as professoras a revisitarem suas memórias, lembranças, coloca a pesquisadora como testemunha desta reformulação e como uma espectadora, escriba, co-autora e confidente desta nova luz que elas colocam sobre a própria história.

Proponho para este momento, a criação de um filme curta-metragem³⁹ a partir das narrativas de cada uma destas professoras e fruto da análise das Entrevistas Narrativas onde crio uma nova história personificando a protagonista. Recorro ao elemento deixado durante as Entrevistas Narrativas – o pote de lápis de cor e a cor escolhida por elas (vermelho e rosa) para colorir a personagem que as representa. Neste momento, a personagem é o coletivo de professoras da Educação Infantil.

O movimento de apresentar a elas este produto é um esforço de devolver o que foi feito com suas narrativas, e perceber se houve identificação, onde a formação surge simbolicamente como espelho, mas também como janela, refletindo suas histórias de vida e formação, e trazendo possibilidades para novas atuações.

5.1 Desdobramentos Criativos: o filme como produto das narrativas

As trajetórias compartilhadas deram origem ao curta-metragem *Marcas*, inspirado nas histórias de vida e formação das quatro professoras participantes da pesquisa. A protagonista do filme é ficcional, desenhada a partir da fusão narrativa de todas elas, suas memórias, afetos e ações compartilhadas durante as entrevistas narrativas.

O enredo acompanha a trajetória de uma professora que, ao revisitar sua própria infância, suas trajetórias de vida e os conflitos de gênero e sexualidade vividos, encontra na educação um caminho de transformação. O curta-metragem se estrutura como uma animação⁴⁰, onde a personagem que representa a pesquisadora acompanha a trajetória rememorada pela protagonista a partir de seu álbum de fotografias. Santos e Nicolau (2018, p.182) asseveram que “ao introduzir o curta-metragem no currículo, a escola assume como

³⁹ O curta-metragem, ou curta na linguagem informal, é um termo vindo do francês court-métrage, refere-se a um filme de curta duração que dura trinta minutos ou menos. Segundo o Dicionário Houaiss (2009, p. 588), que ratifica essa duração máxima de trinta minutos, ele possui ‘intenção estética, informativa, educacional ou publicitária, ger. exibido como complemento de um programa cinematográfico’. O surgimento do curta-metragem tem como marco o nascimento do cinema no final do século XIX, quando os irmãos Auguste e Louis Jean Lumière, filhos do fotógrafo Antoine Lumière, fizeram a primeira exibição em público em 28 de dezembro de 1895, no Grand Café, localizado na capital francesa. Esses primeiros filmes apresentavam entre quarenta e cinquenta segundos e, com a ampliação desse tempo, chegou-se à duração de setenta minutos, em 1906, com o primeiro longa-metragem do cinema mundial *The Story of the Kelly Gang*, de origem australiana. (Santos; Nicolau, 2018 p.185-186)

⁴⁰ Um filme de animação é uma obra cinematográfica que cria a ilusão de movimento em objetos e personagens, utilizando técnicas como sequências de desenhos, imagens digitais ou manipulação de objetos físicos quadro a quadro. Este processo, onde imagens estáticas são apresentadas rapidamente em sequência, faz com que o público perceba um movimento contínuo, dando vida à narrativa visual do filme.

uma de suas funções sociais pensar o cinema para além do entretenimento, como um elemento social e cultural de modo reflexivo e crítico”. Nesse sentido, o que se pretende através deste produto, em última análise é também contribuir para processos formativos dentro das escolas, onde professoras/es possam trabalhá-lo com seus educandos.

Ao longo do processo de escrita e reescrita desta dissertação, mudei algumas vezes o conceito do que traria como produto. Após decidir pelo filme, também aconteceram mudanças, no roteiro, no formato, no aparato para produção. Ao final, optei por trazer o registro audiovisual, como um gesto poético e político, além de inserir também em sua elaboração o uso da Inteligência Artificial generativa, afinal em 2025, não podemos fugir desta realidade tão presente na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o filme apresentado possibilita a rememoração⁴¹. A narrativa dá contorno a diferentes vozes em uma só, diluindo os limites entre a personagem e o coletivo. Convida a espectadora e o espectador a habitarem o processo formativo por dentro, sentindo as tensões e descobertas na pele da personagem. E, ao final, deixa uma pergunta no ar: quantas professoras cabem nessa mulher?

As histórias narradas por essas professoras não se encerram ao fim da formação. Pelo contrário, desdobram-se em novas práticas, dúvidas, resistências e descobertas. A formação permanente, quando atravessada por escuta, afeto e crítica, não apenas informa — transforma. E ao transformar, também se transforma.

Esta seção é, portanto, um convite à escuta de narrativas, uma forma de provocar deslocamentos e, sobretudo, acreditar que cada professora carrega em si uma potência narrativa capaz de reencantar o mundo com sua própria voz — como num palco que se acende para evidenciar, no foco da luz, o que antes se dizia apenas nos bastidores.

Gostaria de retomar o excerto da narrativa de professora Púrpura que fala sobre sua experiência em formação com um audiovisual. A professora diz o seguinte:

Tem um filme muito legal que eu acho bom trabalhar com professores: ‘Era uma vez, outra Maria’, um desenho maravilhoso! não sei se você conhece, se puder procure. Quando eu era tutora em um curso sobre Gênero na

⁴¹ (...) a "rememoração" [...] proporciona o sentimento da distância temporal; mas ela é a continuidade entre presente, passado recente, passado distante, que me permite remontar sem solução de continuidade do presente vivido até os acontecimentos mais recuados da minha infância. RICOEUR, Paul. "Entre mémoire et histoire". In *Projet* Paris: número 248, p.11, 1996.

escola, uma formação que aconteceu na UFMA, trabalhávamos ele. O filme passa pela questão de gênero, gravidez na adolescência, a menina quer jogar bola, mas não pode, quer sentar de uma maneira, mas não pode, então ela se questiona muito, os homens assistindo televisão e ela enxugando a louça. E tem um lápis e uma borrachinha, e o lápis insiste em escrever [uma narrativa] e a borracha insiste em apagar [a história]. Então, eu acho muito legal esse filme. Dava para trabalhar com meninos do segundo período [da Educação Infantil], eles não vão entender tudo, mas eu acho que dá de trabalhar sobre o respeito natural com as crianças, porque elas vão crescer (Púrpura, EN 21 jun. 2024).

Enquanto Púrpura relatava sua experiência ela falava com tamanha empolgação e apropriação deste filme⁴² que considerei assisti-lo após sua entrevista. Ao assisti-lo compreendi o sentimento de Púrpura. A experiência com o audiovisual aproxima as discussões, torna familiar. O mesmo movimento fiz ao assistir o filme produzido a partir do livro que inspirou o pseudônimo da professora. E após professora Anne também ter adotado um pseudônimo a partir de um audiovisual que a tocou, percebi que minha ideia de produto para esta pesquisa, já esboçada ainda na seleção para entrada no programa de pós-graduação, não poderia ser outra. Havia de ser um audiovisual. A seguir, detalho como foi a construção do produto.

5.2 A construção do produto-filme

O audiovisual aqui apresentado é um curta-metragem de 6min42s baseado no encontro das 4 histórias das professoras participantes deste estudo. O ponto de partida foi a ilustração 13 – quadro 8, desta pesquisa, que foi construído baseado em Moura (2015). Apoio-me em Larrosa (2017) para propor uma “experiência estética” e uma “viagem de formação”. Pois para ele, “a experiência formativa, em suma, está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética”. Dessa forma, “ideia de formação está construída em relação a uma teoria da arte” (Larrosa, 2017, p. 47).

Nesse sentido, uma educação estética, que seja carregada de encantamento se conecta de forma significativa. Do mesmo modo, a sensibilidade e a singularidade ampliam a compreensão do mundo e promovem a formação humana, forjam sujeitos autônomos e

⁴² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-xyysp953s> Acesso em 25 de agosto de 2025.

críticos, sintonizados à singularidade da vida e à diversidade humana. Educar é partilhar o que é digno de ser conhecido e vivido.

Para a construção deste filme-produto, o primeiro passo foi a elaboração da ideia geral, já exposta aqui, e do roteiro contendo o detalhamento de cenas. A título de exemplificação, trouxe uma parte da estruturação das duas primeiras cenas do curta.

Ilustração 15: Quadro 10 – Recorte de Roteiro do audiovisual

ROTEIRO – FILME “MARCAS”	
TÍTULO:	MARCAS
DURAÇÃO:	aproximadamente 7 minutos
GÊNERO:	Drama / Animação
PERSONAGENS:	• REGINA: professora negra, cabelos cacheados, baixa estatura, usa vestido vermelho com detalhes pink. • PESQUISADORA: jovem mulher, usa óculos, escuta atentamente, faz anotações.
CENA 1 – INTERIOR – ESCRITÓRIO – DIA	
Um escritório acolhedor, com estantes repletas de livros, plantas em vasos de cerâmica, luz natural entrando pela janela. Duas poltronas confortáveis estão dispostas uma de frente para a outra. A câmera foca na porta.	
Regina entra, segurando um álbum de fotografias. A pesquisadora se levanta, sorri gentilmente e a conduz com um gesto até a poltrona.	
Regina retribui o sorriso com um aceno discreto de cabeça e se acomoda. A pesquisadora se senta diante dela, com uma prancheta nas mãos.	
Regina abre lentamente o álbum. Close na PRIMEIRA FOTO: duas crianças brincando sob árvores, rindo.	
TRANSIÇÃO PARA FLASHBACK – EXTERIOR – CAMPO – TARDE	
Duas crianças (Regina e seu irmão) correm entre árvores de jaborandi. Brincam com brinquedos improvisados. Um dia, as crianças procuram os pais, que desapareceram. Angústia no olhar de Regina. Dias depois, reencontro, abraços. A família parte, com poucas malas, para outro destino.	
CENA 2 – INTERIOR – CASA SIMPLES – NOITE	
SEGUNDA FOTO: Regina e a família em uma casa modesta, recém-chegada à cidade.	
FLASHBACK: Regina, ainda criança, cuida de outra criança em uma casa. Ela troca fraldas, dá mamadeira. Um homem a observa de maneira desconfortável. O irmão brinca no quintal, livre. Regina, sobrecarregada, encosta na parede e respira fundo, exausta.	

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)

Paralelamente, à criação do roteiro, realizei a construção dos personagens e dos cenários. Ao todo foram dez personagens, com versões ao longo da trama. Como evidencia o quadro a seguir:

Ilustração 16: Quadro 11 – Criação de personagens

CRIAÇÃO DE PERSONAGENS	
Pesquisadora:	adulta com 38 anos, branca, cabelo castanho claro com mechas loiras preso em um coque bagunçado, óculos de grau.
Regina:	Versões: criança (6-8 anos), adolescente (15 anos), jovem adulta (20-25), adulta (25-30), adulta com filhos (30-35). Características gerais: mulher negra, rosto arredondado, olhos grandes e expressivos. Cabelo: cacheado, longo, volume médio, partido de lado, cor castanho escuro, solto. Corpo: estatura baixa, magra. Vestuário: vestido vermelho com detalhes em pink, brincos grandes e dourados, sandália rasteira na cor branco gelo.
Irmão da Regina:	Versões: criança (6-8 anos), adolescente (15 anos), adulto (30-35). Homem negro, pele semelhante à de Regina, cabelos curtos, corpo mais magro.
Amigo da Regina:	Negro, cabelo cacheado, sempre sorridente. Roupas: Camiseta com as cores da bandeira LGBTQIA+, calça jeans, tênis colorido.
Pai da primeira filha (ex-marido):	Características: Homem branco, expressão séria, porte médio. Traje: Roupas casuais e escuras. Postura: Distante, ausente nas expressões.
Filha da Regina:	(versões: bebê, 2 anos, 10 anos). Cabelo: Crespo e volumoso, laços coloridos. Roupas: Coloridas, vestidos com estampa infantil. Expressão: Curiosa, viva, olhar doce.
SEGUNDO MARIDO DE REGINA	
Idade:	35-40 anos. Características: Homem branco, sorriso gentil, alto, corpo forte. Cabelo: Curto, barba por fazer. Vestuário: Roupas claras, postura sempre voltada para a família.
FILHOS HOMENS (3 CRIANÇAS)	
Idades:	6, 4 e 1 ano. Traços diversos: Um mais bagunceiro, outro tímido, o bebê curioso. Roupas: Camisetas de cores vivas, sempre com brinquedos ou alimentos na mão.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)

As imagens foram geradas a partir da utilização de Inteligência Artificial generativa⁴³. Ao todo foram produzidas 44 cenas para a animação a partir de oito imagens-chave disparadoras das memórias da personagem principal. Para as animações das cenas construídas na etapa inicial, utilizou-se uma ferramenta de criação de vídeo⁴⁴ e em seguida uma segunda ferramenta⁴⁵ para edição e inserção da trilha sonora. Optei por deixar o audiovisual sem voz e diálogos das personagens a fim de deixar a construção por parte dos/as espectadores/as mais livre, aberto a interpretações e discussões.

Dessa forma, após a criação, fiz a sinopse do filme, que disponibilizo no apêndice 3, e envie o convite para as quatro professoras participantes da pesquisa, a fim de que elas assistissem e compartilhassem entre elas e comigo suas impressões sobre o audiovisual. Conforme imagem a seguir:

Ilustração 17: Convite para pré-lançamento do filme



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2025)

⁴³ A Inteligência Artificial (IA) Generativa é um tipo de IA que cria novos conteúdos a partir de rede de dados e de comandos, conhecidos por “prompts”. Para este produto foi utilizado o ChatGPT versão 5 (*Chat Generative Pre-Trained Transformer*), “chatbot construído para estabelecer com os usuários interações em linguagem natural e formato de diálogo”. Ver SANTOS, Luiza Carolina. (2022) Inteligência artificial conversacional e o paradigma simulativo: pistas antropomórficas nas assistentes digitais. In: 31º Encontro Anual da Compós. Imperatriz. Disponível em <https://proceedings.science/compos/compos-2022/trabalhos/inteligencia-artificial-conversacional-e-o-paradigma-simulativo-pistas-antropomo>

⁴⁴ A ferramenta utilizada é a KlingAI, desenvolvida pela Kuaishou Technology. Ver <https://app.klingai.com/global/>

⁴⁵ Foi utilizado o editor de vídeos Capcut. Ver <https://www.capcut.com/pt-br/>

O encontro para assistir ao filme aconteceu no dia 27 de agosto às 19h no ambiente ao lado de onde foram realizadas as quatro entrevistas narrativas. Do dia da entrevista de cada uma até este momento, elas já haviam compartilhado sobre os desdobramentos da entrevista em suas vidas em situações cotidianas da escola, de modo que logo todas souberam a identidade de Púrpura e assistiram ao filme *A Cor Púrpura*. As professoras também estiveram presentes como ouvintes na qualificação de mestrado, exceto professora Grazielle. Após este momento, solicitaram o texto dissertativo para leitura, ocasião em que professora Anne solicitou mudança do nome real para pseudônimo, pois lembrou de um audiovisual – Anne with an E – que a atravessava em relação a sua adolescência e os desafios enfrentados ao mudar de sua cidade natal.

Do dia da qualificação até o dia de assistir ao filme, mantive com elas um grupo de WhatsApp denominado *Protagonistas*, para envio do texto de qualificação, convite para o pré-lançamento e materiais de leitura que surgissem em diálogos formulados a partir da pesquisa. Chegado o dia de assistir ao filme, eu estava bastante curiosa para saber quais seriam as suas reações. Conversamos muito sobre escola, afinal, trabalhamos todas juntas, lanchamos e então, anunciei que o produto de suas narrativas materializado em texto e agora em audiovisual estava pronto para que elas acompanhassem e expressassem seu olhar a respeito.

Neste momento, falei brevemente sobre a construção do nome do filme. Disse que parti das marcas evidenciadas por elas em suas narrativas, das mudanças que fui fazendo ao longo do percurso, especialmente após a qualificação, expliquei que era uma animação, do tipo curta-metragem de 6min42s, que era baseado nas histórias delas, portanto não era um fiel retrato, caracterizando portanto, uma obra ficcional. E por fim, que elas mais uma vez poderiam sugerir mudanças, melhorias, apontar críticas. Perguntei se elas autorizavam a gravação do momento e após todas aceitarem, assistimos juntas pela primeira vez.

Grazielle chorou na primeira cena. Púrpura e Anne, que são vizinhas, que são colegas de planejamento, que são amigas... sentadas lado a lado, de olhos compenetrados, acompanharam cena a cena, como se reconstruindo uma história. Jaqueline discretamente chorou em uma cena em que eu também chorei quando assisti ao filme pela primeira vez. A cena em questão evidencia Regina com sua filha, ainda bebê em seu colo. Mas eu também chorei em outra cena, quando Regina acolhe seu amigo que sofre homofobia na escola.

Materialmente, a cena em questão não existiu na história destas professoras da forma como se apresenta no filme, embora professora Grazielle tenha compartilhado sobre sua amizade na adolescência. De qualquer forma, nenhuma delas teve amigos/as próximos, alunos/as, filhos/as, agredidos/as fisicamente, entretanto, a violência está presente na escola, sob várias facetas, disfarçada muitas vezes de cuidado, de proteção, de religião. Conforme podemos observar a seguir:

A violência, enquanto um complexo processo relacionado à dinâmica social, afeta a integridade física, moral, mental ou espiritual das pessoas. Ela é multicausal, na medida em que se relaciona à evolução da civilização e aos instintos de sobrevivência, bem como pode assumir um caráter eminentemente social, resultante das diferenças e desigualdades existentes entre as pessoas. (Natarelli et al, 2015, p. 665)

Assistimos aos créditos caladas, absorvendo a história de Regina, uma história coletiva, uma história de tantas professoras. Após uma pausa em silêncio, Grazielle, que seguiu chorando durante o filme, ainda chorando foi a primeira a falar. Disse que se emocionou por reconhecer as histórias das colegas. Ela havia lido o texto de qualificação. Jaqueline também falou. Disse que havia sido atravessada desde a Entrevista Narrativa, que ainda não havia parado para pensar sobre a sua maternidade, como esta dimensão de sua vida conduzia suas experiências de vida adulta. E que o filme havia materializado isto de forma muito sensível. Púrpora, sempre politizada, e que nesta mesma noite já havia dito à Grazielle “tudo é político, até não dizer é político”. Problematicizou sobre a alegria de ser docente, e da importância de olhar para as condições de precariedade que nos cercam e não nos acovardar, perceber as “assimetrias entre homens e mulheres”, os preconceitos, e lutar para desfazê-los, investindo nas infâncias.

Anne lembrou de um texto lido ainda na graduação *Professora sim, Tia não*, de Paulo Freire e disse que gosta de criança sim e não nega as condições do trabalho docente e que ama que os seus alunos a chamem de professora. Grazielle ainda não conhecia o texto. Ela gosta de ser chamada de tia e ainda não havia pensado sobre como este nome está carregado de uma subjetividade que nos assujeita enquanto mulheres e profissionais. Percebemos o quão enriquecedor foi este momento, que se traduziu em uma formação, pois fomos até as 22h dialogando sobre saberes docentes, infâncias, gêneros, sexualidades. O que não caberia discutir mais aqui pois a pesquisadora já não tem mais fôlego, por hora.

Então a proposta é que você, leitor/a assista ao filme, deixe-se viajar de volta para si, e extraia desta experiência beleza, sensibilidade e singularidade.

6 ESTA HISTÓRIA NÃO TERMINA AQUI

Prefiro ser essa metamorfose ambulante
 Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
 Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Sobre o que é o amor
 Sobre que eu nem sei quem sou

Se hoje eu sou estrela, amanhã já se apagou
 Se hoje eu te odeio, amanhã lhe tenho amor
 Lhe tenho amor, lhe tenho horror
 Lhe faço amor, eu sou um ator

É chato chegar a um objetivo num instante
 Eu quero viver nessa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Sobre o que é o amor
 Sobre que eu nem sei quem sou

Se hoje eu sou estrela, amanhã já se apagou
 Se hoje eu te odeio, amanhã lhe tenho amor
 Lhe tenho amor, lhe tenho horror
 Lhe faço amor, eu sou um ator

Eu vou desdizer aquilo tudo que eu lhe disse antes
 Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
 (Raul Seixas, 1973)

Esta escrita termina por hora. Esta história não termina aqui. As problematizações seguem. Os entrelaçamentos também. É necessário por hora a pausa, o respiro, o voltar para si. Como desdobramentos desta pesquisa algumas novas páginas foram escritas em minha vida, na vida destas professoras e das crianças que estudam na EMEI Jair Rosignoli. Especialmente na vida de professora Jaqueline, fatos marcantes e compreendidos como um movimento de reverberação se sucederam à Entrevista Narrativa. Um acontecimento em particular em sua sala de aula a impulsionou a retomar os estudos sobre gêneros e sexualidades, o que a levou a se inscrever no Curso *Corpos e Diversidade na Educação*, organizado pelo mesmo grupo de pesquisa que anos antes a professora havia participado.

Ousamos como escola, à despeito de orientações conservadoras e que não coadunam

com os Direitos Humanos e com uma educação voltada para a diversidade, incluir como eixo de discussão Gêneros e Sexualidades no projeto escolar *Somos Todos Diferentes*. Mas não houve somente avanços, na realidade, eles foram mínimos. Ainda me deparo com formações de filas generificadas, ainda há um grande burburinho quando se fala o conceito de sexualidade neste espaço, barreiras que parecem ser intransponíveis e que geram cansaço e desânimo. Vejo que algumas propostas embora “acolhidas” pela equipe não são postas em prática. Eu prefiro fluir, prefiro não me fixar e me reconstruir, de forma não linear, aberta, tecida em reinvenções, rejeito a norma, esta mesma norma que um dia, lá bem antes daqui, defendi acreditando ser a única verdade e portanto, por esta mesma razão, sigo acreditando que a educação borra, rasura e apaga certas certezas, traça caminhos para novas construções.

Nessa oscilação entre contrários, de amar e ao mesmo tempo odiar um espaço que se apresenta tão rico em possibilidades, tão fecundo e propício a novas construções e ao mesmo tempo tão engessado, demarcado por uma rigidez que inviabiliza esta multiplicidade do ser humano, eu sou tomada pela consciência de que sou “atriz”, também performo. Dessa forma, neste teatro que é a vida, podemos todas/os nos inventar e reinventar em cena. Não com o objetivo de nomear, definir, classificar, pelo contrário, de se permitir movimentar. Já não caibo mais no casulo das categorias, dos rótulos e dos discursos moralizantes. Prefiro voar.

Esta dissertação teve como foco as relações educativas vividas no cotidiano da escola, dentro da perspectiva das pesquisas biográfico-narrativas, que por sua vez, fazem da investigação uma oportunidade para disparar experiências e afetações e valorização de narrativas das professoras. Neste constante escrever e apagar das experiências de vida, a formação de professoras/es aparece como um caminho possível de aberturas para novos contornos, rabiscos, traçados e coloridos rumo à uma educação para as relações de gêneros e sexualidades, que se dá além das ações intencionais das práticas pedagógicas, ou seja, se faz no cotidiano da vida e da escola, em cada relação social.

Como possibilidade de formação, propus o trabalho com o audiovisual em formato curta-metragem inspirado nas narrativas das professoras participantes, por compreender que este pode ser um disparador importante para processos formativos e também considerando as discussões acerca das novas mídias digitais, a utilização deste aparato tecnológico e a partir de uma percepção minha de que a escola não está alheia à tais inovações. Dessa forma também contemplo a linha de pesquisa *Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação*, propondo um diálogo com a utilização parcimoniosa da Inteligência Artificial.

No ponto de partida da escrita, ou seja, na seção 1 – *É hora da história*, apresento incursões sobre minhas memórias e trajetória acadêmica e profissional. Saio desta escrita transformada como pessoa e profissional. Ao me aproximar das discussões de gêneros e sexualidades também ansiava compreender meus próprios processos, buscava compreender o que me angustiava nas relações que hoje percebo como histórico e culturalmente produzidas. Ao ouvir cada narrativa, também pus em xeque minha própria história.

Nesse sentido, a título de resposta provisória às várias indagações sublinhadas aqui, propus trabalhar dois objetivos amplos, também redesenhados ao longo do percurso da escrita. O primeiro (a) mapear as memórias dos processos constitutivos de gêneros e de sexualidades nas narrativas sobre as trajetórias de vida e de formação produzidas pelas professoras participantes, foi respondido na seção 3 – *O que narram as professoras da pré-escola sobre a infância e sua formação?* – onde pudemos conhecer as percepções de infâncias das professoras participantes, a relação que elas estabelecem entre suas próprias infâncias e suas práticas educativas, e que ficaram evidenciados em suas construções narrativas. É nesta seção que surgem as primeiras problematizações sobre o que fazer diante das questões de gêneros e sexualidades que atravessam a escola.

O segundo objetivo foi dedicado a (b) relacionar as concepções das professoras participantes sobre gêneros e sexualidades às suas narrativas sobre como abordam questões de gênero e sexualidade no cotidiano da Educação Infantil, respondido na seção 4 – *Tem criança curiosa aqui! E agora, o que eu faço?*. Nesse sentido, as narrativas das professoras, evidenciaram que as relações de gêneros e sexualidades constituem suas existências, subjetividades e concepções de educação, escola e infância. O estudo, portanto, aborda como elas narram a forma que se constituíram a partir de processos socioculturais e históricos de gênero e de sexualidade.

É necessário aqui, reconhecer os limites da pesquisa. Por se tratar de um estudo realizado a nível de mestrado, em um curto espaço de tempo, e considerando que não estive ao longo destes dois anos, dedicada exclusivamente à pós-graduação, embora quisesse, muito do que se pretendia fazer no início, foi ficando pelo caminho. Um dos aspectos era promover um grupo de discussão-reflexão entre as professoras participantes. De algum modo o momento de socialização do audiovisual tangenciou esta minha aspiração, mas não foi possível realizar a análise deste momento. E, portanto, a gravação vem como esta possibilidade de para um momento futuro voltar nestas discussões.

Outro limite foi o número de participantes, à medida que a pesquisa se desenvolvia, percebia a necessidade urgente de envolver todas/os na escola, ou pelo menos, todo o grupo de professoras da pré-escola. Não foi possível para este momento também. Na elaboração do produto, inicialmente pretendia realizá-lo no software Blender, contudo a operacionalidade e mais uma vez o tempo, inviabilizaram esta aspiração. Estes limites, entretanto, não invalidam ou reduzem este estudo, mas contorna e indica a necessidade de aprofundamento, e ser abertura para novas investigações.

Nesse sentido, a presente dissertação traz mais perguntas do que respostas, na expectativa de que as reflexões iniciadas aqui inspirem outras/os pesquisadoras/es, profissionais da educação, leitoras/es a seguirem neste debate, fortalecendo práticas que tensionem, questionem e subvertam a norma, numa perspectiva crítica, sensível e emancipatória.

Saio desta escrita transformada, igualmente marcada pelas histórias de vida e formação destas professoras. A pesquisa foi autoformativa especialmente para mim, pois pude rever concepções, observar com outras lúpas, analisar diferentes perspectivas, e traduzir os ditos com um outro olhar. Neste ir e vir, fui traçando outros rabiscos, rasurando idéias que já não serviam mais para este tempo e pude perceber que em Regina cabem muitas de nós.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 281–315, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635052>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRA, Valdeniza Maria Lopes da; A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 121-137, jul./set. 2013. Editora UFPR
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**: (segunda versão). Tradução de Francisco De Ambrosio Pinheiro Machado. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2012. 128 p.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza, In: _____, **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Trad 2º ed. Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus. 2020. 167p.
- BERTAUX, Daniel. A utilização das narrativas de vida numa perspectiva socio-etnográfica. Tradução de Liliana Azevedo. **Sociologia On Line**, n. 27, p. 11-30, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.30553/sociologiaonline.2021.27.1>
- BÍBLIA. **Bíblia sagrada**. Trad. João Ferreira de Almeida. Rev. e atual. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.
- BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. (p.13-78)
- BOLÍVAR BOTIA, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de secundaria**: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe. 2006
- BOLÍVAR BOTIA, Antonio; DOMINGO SEGOVIA, Jesus. **La investigación (auto)biográfica en educación** Colección Universidad. Primera edición: abril de 2019. OCTAEDRO. 124p.
- BOLÍVAR BOTIA, Antonio; DOMINGO SEGOVIA, Jesus; FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOLÍVAR, Antonio. **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: Edusc, 2002.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade:** lembranças dos velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BONGANHI, Douglas Fonseca. Sexualidade, violência simbólica e a questão de gênero no espaço escolar. In: MOURA, Jônata Ferreira de; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. (orgs). **Gêneros e sexualidades:** desafios na educação. Jundiaí: Paco, 2022. p.69-90.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2011a

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024:** Resumo Técnico. Brasília, 2025.

BRASIL. Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 46, p. 1-4, 09 de março de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 01 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 14 jan. 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. Agência Nacional de Cinema. **Instrução Normativa nº125/2015/** Brasília, DF: Ministério da Cultura, 22 dez. 2015. Disponível BRASIL. em: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/instrucoes-normativas>. Acesso em: 15 de mar 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 32/2015** – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: https://progestao.ana.gov.br/progestao-1/certificacao/certificacoes-2013-a-2018/2014/resultado-preliminar/nota_tecnica_32_2015_coapp_certificacao_go.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 02 de jan. 2025.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **Relatório anual socioeconômico da mulher: RASEAM**. Ano 7, mar. 2025. Brasília: Observatório Brasil da Igualdade de Gênero/MMULHERES, 2025. Il. Anual. Disponível em <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes/raseam-2025.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2025.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p.105-142.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"**. 2. ed. Tradução de Fernanda Siqueira Lopes. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003. 119p.

BUTLER, Judith. **Desfazendo o gênero**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999. 144 p.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. 376 p.

CANO, Marina Tedeschi. **Gênero e sexualidade: vivências e concepções de jovens universitários/as de cursos de Psicologia da cidade de São Paulo**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. **Políticas curriculares de educação infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 191-201, jan./abr. 2016.

CASTRO, Roney Polato de. Narrativas (auto)biográficas e formação docente: problematizações sobre sexualidades e gêneros no currículo escolar. 2014. 287 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cyntia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C.C. (Orgs). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. 4 ed. São Paulo, 2003.

CÓLIS, Eduardo Benedito; SOUZA, Leonardo Lemos de. Infâncias, gênero e sexualidades: uma investigação-intervenção com professores de educação infantil. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 14, n. 1, p. 53-68, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100053>.

CONGREGAÇÃO PARA A DOCTRINA DA FÉ: Considerações sobre os projectos de reconhecimento legal das uniões entre pessoas homossexuais. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20030731_homosexual-unions_po.html Acesso em: 10 de jan de 2025

CONTRERAS, José Domingo. El lugar de la experiencia. **Cuadernos de Pedagogía**, España, n. 417, p.60-63. nov 2011. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/335224252_El_lugar_de_la_experiencia. Acesso em: 20 de março de 2025

CONTRERAS, José Domingo. El saber de la experiencia em la formación inicial del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 27, n. 3, p. 125-136, sep./dic. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>. Acesso em: 20 de março de 2025

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, (2), 2002. 171-188.

DELORY-MOBERGER, Christine. Álbuns de fotos de família, trabalho de memória e formação de si. In: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 216p.(Série Artes de viver, conhecer e formar).

DELORY-MOBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. 146p.

DELORY-MOBERGER, Christine. História de vida e pesquisa biográfica em educação. Trad. Maria da Conceição Passeggi, Carolina Kondratiuk. Natal, RN: EDUFRN, 2024. 274p.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação de alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, Antônio.; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 83-95. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JAIR ROSIGNOLI. **Projeto político-pedagógico**. Imperatriz, MA: SEMED, 2025. p.128.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 abr. 2025.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019. 460 p.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. “Minha mãe me vestiu de Batman, mas eu sou a mulher gato”. In: SEFFNER, F.; FELIPE J. (orgs.). **Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências**. Petrópolis: Vozes, 2022, p. 56-74.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p.238 - 250. ISBN 978-85-201-0077-7.

FERRARI, Anderson; MEIRELES, Gabriela Silveira. Alguns motivos para ensinar gênero e sexualidade às crianças desde a educação infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 331-344, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.51348>.

FERRAROTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas ciências sociais. Trad. Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passegi – EDUFRN. Natal, RN, 2014. 156p.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

FERREIRA, Luciana Haddad; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 4, p. 204-227, 2015. Disponível em: <https://revistahipoteses.editoraiberoamericana.com/revista/article/download/100/92>

FERREIRA, Marcia Milena Galdez. **Rumo Ao Maranhão**: Teias Migratórias e Memória Dividida Tempos Históricos. Vol 23, 2019, p. 342-374, e-ISSN: 1983-1463

FINCO, Daniela. Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossocialização na infância. **Revista Gênero**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 47-63, 1. sem. 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999. 143p.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022a.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade 3: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 9. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022b.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Cultura lúdica na era digital: possíveis implicações das mídias eletrônicas para o comportamento infanto-juvenil**. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (orgs.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 222-237.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Tradução de C.J. Sonensegel. Convivim, 2025. eBook Kindle. 122p.

FURLANI, Jimena. A narrativa “ideologia de gênero” Impactos na educação brasileira e nas políticas de identidade. IN: SEFFNER, F; FELIPE, J. **Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências**. Petrópolis: Vozes, 2022.

G1. **‘Eu estou muito feliz de ter vivido para isso’**. [Entrevista do Globonews à Fernanda Montenegro] YouTube, 06 jan. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JkvcfAO0sKY>. Acesso em: 06 jan. 2025.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativas autobiográficas como prática de formação continuada e de atualização de si: os grupos-referências e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente**. Curitiba: CRV, 2011.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese e Maria Carmen Silveira Barbosa. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1995. 356 p.

GASKELL, George; BAUER, Martin. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 90-113.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, 1990.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 248 p.
<https://www.camara.leg.br/noticias/1024568-debate-alerta-para-empobrecimento-de-mulheres-que-trabalham-na-educacao-infantil/>

HONNETH, Axel. 2009. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2. ed. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo eo processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p.143-156.

IBGE. Imperatriz, panorama de cidades. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama>. Acesso em: 20 agosto de 2023.

IGREJA CATÓLICA. **Congregação para a Doutrina da Fé**. Declaração Persona Humana sobre alguns pontos de ética sexual. Roma: Vaticano, 1975. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19751229_persona-humana_po.html. Acesso em: 21 abr. 2025.

IMPERATRIZ. História. **Prefeitura Municipal de Imperatriz**. 2025. Disponível em: <https://imperatriz.ma.gov.br/portal/imperatriz/historia.html>. Acesso em: 19 de fev. 2025.

JARDIM, Dulcilene Pereira; BRÊTAS, José Roberto da Silva. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira-SP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. 2, p. 157-162, mar./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben>. Acesso em: 21 abr. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2741>. Acesso em: 10 fev. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5–18, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QKx8TnLc8H5qMtvfsYrcLZk/?lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2025.

KUHLMANN JÚNIOR. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Trad João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação. Campinas**. Universidade Estadual de Campinas. Departamento de linguística. nº 19, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi, 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 175p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 07-34.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Luís: Seduc, 2019. v.1 482p. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/conheca-o-documento-curricular-do-territorio-maranhense-para-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>. Acesso em: 21 mar 2025.

MELO, Susy Kelly Azevedo de; MOURA; Jónata Ferreira de. O método biográfico como dispositivo para conhecer trajetórias docentes e a relação de gêneros e sexualidades. **Anais do 3º colóquio do PPGFOPRED: políticas públicas para educação superior**. MOURA, Jónata Ferreira Moura; MOURA, Késsia Mileny de Paulo. São Luís, MA: EDUFMA, 2023, p.269-283.

MELO, Susy Kelly Azevedo de; MOURA; Jónata Ferreira de; COSTA, Leandro de Almeida. O documento curricular do território maranhense e as discussões de gêneros. **Anais do 4º colóquio do PPGEPE: rumos e experiências em educação**. MOURA, Jónata Ferreira Moura; MOURA, São Luís, MA: EDUFMA, [no prelo]

MOMBERGER. Christine Delory. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016 Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/141>. Acesso em: 20 de out de 2023

MONTESSORI, Maria. **O método Montessori**. Tradução e contribuição de Ale. Mar. Sas. E-book Kindle. ALEMAR S.A.S., 25 fev. 2023. 422 p.

MOURA, Jónata Ferreira de. Docentes da Educação Infantil rememorando suas infâncias: o perigo da idealização do que seja ser criança. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 23, p. 1–14, 2020. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.23.2020.14899.209209225408.0427. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14899>. Acesso em: 2 abr. 2025.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Pesquisa-formação: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de pedagogia que ensina(rá) matemática**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco. Itatiba, 2019. 228 p.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativa de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e ausências da matemática escolar**. 2015, 177f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade São Francisco. Itatiba, SP, 2015

MOURA, Jónata Ferreira de; As potencialidades da abordagem (auto)biográfica e os desafios em sua validação teórico-metodológica. **Revista InterEspaço**, Grajaú, v. 09, n.02, p. 01-25, 2023. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2446-6549.e202324> Acesso em: 18 de dez 2024

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A Entrevista Narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, 24 (1), p. 15–30. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178->

2229.v24n1p15-30 Acesso em: 28 de ago 2023

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. Identidade narrativa de professoras da educação infantil. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade – LES**, Teresina, v. 28, n.57, p.1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26694/sles.v28i57.5501>.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas revelando projetos de si na trajetória de formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1125-1140, set./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426x.2019.v4.n12.p1125-1140>. Acesso em: 21 abr. 2025.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p.143-156.

NATARELLI, Taison Regis Penariol; BRAGA, Iara Falleiros; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; SILVA, Marta Angélica Iossi. **O impacto da homofobia na saúde do adolescente**. Escola Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 664-670, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5935/1414-8145.20150089>.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA. António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1992. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 07/10/2023

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, (Org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PAULO VI. **Humanae Vitae**: carta encíclica sobre a regulação da natalidade. Vaticano: Santa Sé, 1968. Disponível em: https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_25071968_humanae-vitae.html. Acesso em: 21 abr. 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v16_n3.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

PATEMAN, Carole. **O Contrato Sexual**. Traduzido por Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PRECIADO, Paul B. **Testo Junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. Tradução de Lucas Oliveira. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

REIS, Fabiana Aparecida. Um olhar enunciativo-discursivo para as pesquisas (com) narrativas (auto)biográficas. In: MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. (Orgs.) **Pesquisas (com) narrativas e com narradores**: modos de produção e análise. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 475p. p.271-288

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**: Tomo I – A intriga e o relato histórico. Tradução de Maria José Benavente. Campinas: Papirus, 1994.

RIOS, Camila Fernanda Moro; ROSSLER, João Henrique. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. **Perspectivas em Psicologia**: Revista de Psicologia y Ciencias Afines, Mar del Plata, v. 14, n. 2, p. 30-41, dez. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396003>. Acesso em: 2 abr. 2025.

RODRIGUES, Silvia Geruza Fernandes. **Igreja Católica Romana e a Homossexualidade**: Visão da Moral Sexual Católica a partir da análise de documentos Oficiais. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 124-140, jan-jun/2018.

SANTOS, Jeane dos; NICOLAU, Roseane. B. Feitosa. O Gênero Curta Metragem como Objeto de Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Produção Textual. In: ARANHA, S. D. G., e SOUZA, F. M., eds. **Práticas de ensino e tecnologias digitais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2018, pp. 181-212. Ensino e aprendizagem collection, vol. 3. ISBN: 978-85-78795-26-9. <http://doi.org/10.7476/9786586221657.0008>.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SCHÜTZE, Fritz. **Pressure and guilt**: War experiences of a young German soldier and their biographical Implications (part1) *International Sociology*. v. 7, n. 2, p. 187-208, 1992 (part 2) *International Sociology*, v. 7, n. 3. p.347-367. 1992.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561–588, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/smr98Jk4VyMbxxd5GBPsy5G/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 21 abr. 2025.

SERPA, Monise Gomes. O “lobo mau” ronda da casa – quando a proteção vira erotização nos casos de violência/abuso sexual. In: SEFFNER, F.; FELIPE J. (orgs.). **Educação, gênero e sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis: Vozes, 2022, p.116-137

SIEGLER, Robert S. **As inteligências e o desenvolvimento da criança**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. 378 p.

SILVA, Juliana Collares da. Gênero e Sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freireana. **Revista Diversidade e Educação**, v.8, n. 2, p.152-176, jul/dez, 2020. DOI: 10.14295/de.v8i2.12104, E-ISSN: 2358-8853 Disponível em <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12104/8470> Acesso em: 01 de junho de 2025

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro de; MOURA, Jónata Ferreira de. Gêneros e sexualidades no currículo do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão: discussões preliminares. In: MOURA, J. F. de; SILVA, S. M. P. da. **Gêneros e sexualidades**: desafios na educação. Jundiaí: Paco, 2022. p. 165-190.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução à teoria do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.61432>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SOUSA, Ana Lúcia. **Sexualidade humana e preconceito**: do silêncio ao controle das condutas sexuais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010. 131 p.

SOUSA, Eduardo Soares; ASSUNÇÃO, Tasso. **Perfil Imperatriz Maranhão**: socioeconomia, história, geografia, demografia, gestão empresarial. Imperatriz, MA: ACII, 2011. 300p.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015

SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria. da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (doutorado)-Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004, 344 f.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que é violência contra a mulher**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos, v. 314).

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>.

TONATTO, Suzinara; SAPIRO, Clary Milnitsky. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 163-175, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc>. Acesso em: 21 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO UEMASUL. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Pedagogia – licenciatura**. Imperatriz, MA: UEMASUL, 2017. p.101.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Abertas as inscrições ao curso de extensão em Gênero e Sexualidade na Escola. São Luís, 19 abr. 2017. Disponível em: <https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=49558>. Acesso em: 21 abr. 2025.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VERA, Alejandro; RIVAS, Axel. Monitoramento de políticas digitais em educação na América Latina e no Caribe. Buenos Aires: IIPE UNESCO – Escritório para a América Latina e o Caribe, 2023. (Fórum Regional de Política Educacional, v. 7). Disponível em: <https://www.unesco.org/es/articles/conversatorio-el-monitoreo-de-politicas-digitales-situacion-actual-y-desafios-en-america-latina>. Acesso em: 21 abr. 2025.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, (33), 265–283. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644928>. Acesso em: 04 de fev. 2023.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 abr. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

WALBY, Sylvia. *Theorizing Patriarchy*. Oxford, Basil Blackwell, 1990.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 4ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022. p.43-104.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: **Reunião Anual da ANPeD**, 32. 2009, Caxambu, MG. Anais. Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ/MA

Eu,....., RG....., abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora Susy Kelly Azevedo de Melo, aluna do curso de Mestrado Profissional do PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão/ Centro de Ciências de Imperatriz.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1-O objetivo geral da pesquisa é: *Levantar indícios das possíveis marcas de gêneros e sexualidades impressas na trajetória de vida e formação de professoras da Educação Infantil de uma escola pública da rede municipal de ensino de Imperatriz/MA.*

2- Durante o estudo utilizar-se-á da participação de docentes no desenvolvimento de entrevistas narrativas e grupos de discussão-reflexão;

3- Os riscos que os participantes podem sofrer são: cansaço ou incômodo em participar do desenvolvimento das entrevistas ou grupos;

4- O participante não terá nenhum benefício direto em participar da pesquisa;

5- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

6- A resposta a este(s) instrumento(s)/ procedimento(s) não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, sendo provável, entretanto, que causem desconforto emocional;

7- Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;

8- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo geral do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

9- Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo, Susy Kelly Azevedo de Melo, sempre que julgar necessário pelo telefone 99 – 981771629;

10- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Imperatriz/MA, ____ de _____ de 20____.

Sujeito da Pesquisa:_____

Pesquisadora Responsável:_____

APENDICE B – SINOPSE DO FILME “MARCAS”



Marcas

- 2025
- Classificação Livre
- Drama/Animação



Ao ser convidada por uma pesquisadora para contar sua história de vida e formação, Regina rememora as marcas de gêneros e sexualidades que atravessaram sua vida e a trouxeram até aqui. Nesta história comovente mergulhamos nas memórias da personagem que encontra na educação um caminho de transformação e de reinvenção de si.

Este é um produto da dissertação intitulada *Narrativas de professoras da educação infantil sobre gêneros e sexualidade em uma escola pública municipal de Imperatriz/MA*, de Susy Kelly Azevedo de Melo, mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação e Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão, sob orientação do prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura.

Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fmbMMwVU8qD_crHByglhigh3tIBs_dyC/view
https://www.youtube.com/watch?v=Omizw_LZHj4

ANEXO A – ACEITE À SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO



PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL JAIR ROSIGNOLI



Ofício nº 001/2024/EMEJR/SEMED

Assunto: **Resposta à Solicitação de anuência para pesquisa de campo** Referência: **Processo nº 23115.001349/2024-52**

A Exma Sr^a

Betânia Oliveira Barroso

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED

C/C: José Antônio Silva Pereira

Secretário Municipal de Educação de Imperatriz – MA

Prezada Senhora Coordenadora,

Informo que está AUTORIZADA a realização da pesquisa intitulada “**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES**”, que tem como **objetivo geral**: Analisar as possíveis marcas de gêneros e sexualidades impressas na trajetória de vida e formação de professoras da educação infantil de uma Escola Municipal da rede de ensino da cidade de Imperatriz, que será desenvolvida pela mestrand **SUSY KELLY AZEVEDO DE MELO**, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Profissional em Educação) em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED, Unidade Prof. José Batista de Oliveira, do Centro de Ciências de Imperatriz – CCIM, da Universidade Federal do Maranhão, sob **orientação** do professor **Dr. Jônata Ferreira de Moura**.

Esta autorização confere direitos à mestrand a aplicar os procedimentos técnicos de **coleta de dados que consistirá em entrevistas, e na realização de grupo de discussão-reflexão, bem como utilização de espaço físico, à escolha da Instituição, de acordo com a disponibilidade do dia, junto a quatro professoras da pré-escola do turno vespertino no período de março a outubro de 2024. Fica autorizada ainda, para os propósitos estritos da pesquisa, a divulgação do nome desta Instituição.**

Sem mais para o momento,

Maria da Conceição Alves de Sousa
Gestora Escolar

Maria da Conceição A. de Sousa
Gestora Escolar
Port. Nº 2831/2025 - GPM
Aut. Nº 002/2025 - CME
MAT 423. 238-1

Rua dos Tucanos, nº 2304 – bairro Santa Inês. Imperatriz/MA CEP: 65900-000

Email: emeijairrosignoli@gmail.com

Ig: @emeijairrosignoli