

Professora Colorida no Currículo Arco-Íris: Resistência à Ofensiva Antigênero

Paula Myrrhaⁱ

Shirlei Salesⁱⁱ

Resumo

Este artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa que buscou compreender os efeitos da ofensiva antigênero na produção de subjetividades docentes de uma escola de Educação Infantil. O referencial teórico compõe-se de formulações de Judith Butler, Michel Foucault e do campo pós-crítico de currículo. A metodologia utilizada foi a análise do discurso de inspiração foucaultiana em articulação com entrevistas semiestruturadas. Aqui, discorremos sobre o tipo de docente produzido pelo currículo arco-íris e argumentamos que nele a **subjetividade docente colorida** é produzida, cujas marcas são: a *permissão da liberdade das crianças em seus modos de viver o gênero*, a *desestabilização das normas de gênero* e o *combate às desigualdades de gênero*. A produção dessa subjetividade se dá por meio da prescrição dos saberes *gênero é uma construção pessoal* e *gênero é uma construção social e histórica*.

Palavras-chave: currículo arco-íris; ofensiva antigênero; subjetividade docente; educação infantil.

Colorful Teacher in the Rainbow Curriculum: Resistance to the Antigender Offensive

Abstract

*This article presents part of the results of a research that aimed to understand the effects of the antigender offensive on the production of docent subjectivities of an Early Childhood Education school. The theoretical framework is composed by authors such as Judith Butler, Michel Foucault and by concepts of the post-critical curricular studies. The methodology was composed by the discourse analysis based on Foucault and semi-structured interviews. Here we analyze the type of teacher produced in the rainbow curriculum: the **colorful docent subjectivity**, which is marked by permitting the children's freedom in their ways of experiencing gender, destabilizing gender norms and fighting gender inequality. This production occurs by the prescription of knowledges: *gender is a personal construction and gender is a social and historical construction*.*

Keywords: *rainbow curriculum; antigender offensive; docent subjectivity; early childhood education.*

ⁱ Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Pós-graduanda em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem pela PUC-RS. Professora na Educação Infantil. *E-mail:* paulamyrtha27@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6953-222X>.

ⁱⁱ Pós-doutora pela University of Illinois, USA. Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Coordenadora da linha de pesquisa Currículos, culturas e diferença. Doutora em Educação pela mesma universidade. *E-mail:* shirlei.sales@hotmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4446-9508>.

Profesora Colorida en el Currículo de Arco Iris: Resistencia a la Ofensiva Antigénero

Resumen

*Este artículo trae parte de los resultados de una investigación que buscó comprender los efectos de la ofensiva antigénero en la producción de subjetividades docentes de un jardín de infancia. El marco teórico está compuesto por Judith Butler, Michel Foucault y conceptos del campo del currículo poscrítico. La metodología fue el análisis del discurso de inspiración foucaultianas y entrevistas semiestructuradas. Aquí, discutimos el tipo de docente que produce el currículo arco iris: la **subjetividad docente colorida**, cuyas marcas son: el permiso de la libertad de los niños en sus formas de vivir el género, la desestabilización de las normas de género y el combate a las desigualdades de género. La producción de esta subjetividad se da a través de la prescripción de los saberes: género es una construcción personal y género es una construcción social y histórica.*

Palabras clave: currículo arco iris; ofensiva antigénero; subjetividad docente; educación infantil.

1 INTRODUÇÃO

“Atenção, atenção! É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa!”

Essas foram as palavras da Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do Governo Jair Bolsonaro, na cerimônia de transmissão do cargo no dia 2 de janeiro de 2019. Apesar do apoio recebido de diversos grupos, muitas foram as manifestações de repúdio à fala da Ministra¹, que explicou que se utilizou de uma metáfora para dizer que agora se respeitaria “a identidade biológica das crianças”² no Brasil, em contraposição ao que nomeia como “ideologia de gênero”.

Tal fala é um dos muitos exemplos de ditos que combatem uma suposta “ideologia de gênero”. Esse combate é nomeado por Rogério Junqueira³(2018) como retórica reacionária antigénero, ou ofensiva antigénero. Essa ofensiva envolve, entre outros, grupos religiosos, associações pró-família, movimentos e partidos de direita e extrema-direita, que divulgam um discurso – o discurso antigénero – que visa “obstruir a adoção da perspectiva de equidade de gênero, e [...] fortalecer ou relegitimar visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários” (Junqueira, 2018, p. 451). Nessa ofensiva, continua o autor, “engajam-se setores e grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade” (Junqueira, 2018, p. 451).

Nessa mesma direção, Marlucy Paraíso (2018, p. 23) afirma que tais grupos atuam para que gênero e sexualidade “sejam considerados temas não escolares”. Fazem isso porque tais temáticas se constituem como ameaça para eles, uma vez que, segundo Guacira Lopes Louro (2018), muitas vezes pensar em múltiplas possibilidades de viver o gênero e a sexualidade é insuportável, porquanto isso requer a desnaturalização das normas. Desse modo, o incômodo com relação a gênero e sexualidade existe, pois é necessário que a ordem social estabelecida invista “para que suas assimetrias e arbitrariedades históricas e contingentes sejam apresentadas e percebidas como ordenamentos naturais para continuarem a ser impostas e perpetuadas como legítimas, necessárias, imutáveis ou inevitáveis” (Junqueira, 2018, p. 454).

Por essa razão, de acordo com Richard Miskolci (2018) e Luis Felipe Miguel (2016), grupos reacionários⁴ distorcem os estudos sobre gênero, denominando-os como “ideologia de gênero”, e espalham, por meio do discurso antigênero (Junqueira, 2018), o medo de que tais estudos acabariam com a família (instituída, segundo eles, por Deus) e contribuiriam para instaurar o comunismo no Brasil. Ao interditar as discussões sobre gênero e sexualidade, tendo como alvo principal a educação escolar (Miguel, 2016; Junqueira, 2018), esses grupos tentam impedir o aprendizado de meios para a conquista de direitos da comunidade LGBTI+⁵ e de igualdade e autonomia pelas mulheres (Miskolci, 2018). Conseqüentemente, espalham cada vez mais “ódio [...] às lutas por igualdade de direitos entre homens e mulheres, às discussões críticas sobre gênero e sexualidade na escola e aos direitos de todas as pessoas que não identificam seus desejos com os desejos d[as/]os heterossexuais” (Paraíso, 2016, p. 392).

Neste artigo, compreende-se gênero a partir do conceito de Judith Butler (2014): como um aparato construído pela cultura e que produz e normaliza aquilo que seria masculino e feminino em determinada sociedade. Ao mesmo tempo que tal aparato é uma construção social e cultural que regula sujeitos, ele também pode ser o mecanismo para a desconstrução dessas noções de feminino e masculino (Butler, 2014). Uma dimensão importante do gênero é sua materialidade, pois é na materialidade do corpo que o gênero é impresso e, ao mesmo tempo, produzido e atualizado (Butler, 2019b). Para Butler (2019a, p. 216), gênero é “um estilo corporal, um ato, que é intencional e performático”. A partir do que está disponível culturalmente, a partir de “certas sanções e prescrições” (Butler, 2019a, p. 222) histórica, social e culturalmente construídas que “existem desde antes de nós existirmos” (Butler, 2019a, p. 222), feminilidades e masculinidades são impressas em nossos corpos. Contudo, estando o

gênero sempre em transformação, é necessário que ele seja repetido, performado, tanto para sua reiteração quanto para sua transgressão (Butler, 2019a).

Tendo isso em vista, entende-se, aqui, que tanto o discurso antigênero quanto a resistência a ele atuam na fabricação do gênero. Compreende-se que ambos atuam não apenas refletindo os significados inteligíveis na cultura com relação a gênero, mas também para atualizar e até transgredir as normas nessa atualização. Isso, por sua vez, possui efeitos nos modos de constituição das/os atrizes/atores que atuam na educação escolar, como é o caso de professoras/es, que são alvo especial de vigilância e ameaças por parte de grupos reacionários que combatem uma suposta ideologização das crianças nas escolas, como discute Fernando Penna (2017).

Assim, na pesquisa realizada no ano de 2020, que deu origem a este artigo, o objetivo inicial foi compreender os efeitos da ofensiva antigênero na produção de subjetividades docentes de uma escola de Educação Infantil em Belo Horizonte. Isso, porque, diante do discurso antigênero, que busca barrar discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, compreendemos que se fazia necessário investigar como professoras/es⁶ se constituíam como docentes de determinados tipos como efeito desse discurso.

Aqui, o discurso antigênero é concebido como currículo, isto é, como um conjunto de práticas que fabricam o mundo e constituem sujeitos de determinados tipos, por meio da prescrição de saberes em meio a relações de poder, conforme nos ensinam Sandra Corazza (2004) e Tomaz Tadeu da Silva (2001). De acordo com Silva (1999), para as teorizações pós-críticas de currículo, em que este trabalho se insere, não apenas os currículos escolares ensinam, mas outras instâncias e artefatos também podem se constituir como curriculares. Tendo isso em vista, compreendemos o discurso antigênero como um currículo que ultrapassa os muros da escola. Entretanto, consideramos, ainda, que, mesmo não se restringindo à escola, ele tem efeitos no que ali é ensinado e nos sujeitos que a ocupam. Assim, o currículo, na perspectiva aqui adotada, é um discurso fabricado culturalmente que produz verdades e subjetividades (Silva, 2001; Corazza, 2004). Desse modo, nomeamos o discurso antigênero como currículo antigênero e analisamos sua atuação na fabricação de professoras de determinados tipos da escola selecionada para a realização da pesquisa.

Por meio desse olhar, então, percebemos, em nossa pesquisa, a atuação de outro currículo na produção de modos de ser professora/or. Tal currículo está em concorrência direta

com o currículo antigênero, mediante a desestabilização de binarismos e por meio da defesa de que gênero e sexualidade podem e devem, sim, ser objeto de discussão nas escolas. É como nos apontam Lara Pereira, Paula Ribeiro e Juliana Rizza (2020, p. 122), com “a mobilização de grupos reacionários, há outros grupos, outras pessoas que resistem e lutam por igualdade, pela igualdade de gênero e pela liberdade das vivências da sexualidade”.

Nomeamos esse outro currículo de currículo arco-íris, uma vez que nele há a oposição aos modos únicos e binários de ser menina ou menino com seus comportamentos, jeitos de falar e até mesmo com a prescrição de cores com as quais devem se vestir – o rosa ou o azul – que simbolizam bem o que é prescrito no currículo antigênero. Sendo assim, utilizamos a metáfora do arco-íris, símbolo dos movimentos LGBTI+, para mostrar que existe outro currículo atuando na produção de sujeitos docentes que refuta esses dois modos de existir como única possibilidade e torna viáveis e inteligíveis outras formas de constituição de sujeitos. Esse currículo, assim como o currículo antigênero, compõe-se por ditos das professoras participantes do estudo, ditos de documentos curriculares e outros ditos que se configuram como resistência ao discurso antigênero. Ambos os currículos estão em disputa pela produção de subjetividades docentes e demandam certo tipo de professora/or, conforme desenvolvido como resultado da pesquisa realizada.

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados dessa investigação, tendo como objetivo discorrer sobre o tipo de sujeito docente produzido pelo currículo arco-íris. O argumento trazido aqui é o de que, nesse currículo, a subjetividade docente que nomeamos como **colorida** é produzida, cujas marcas são: a *permissão da liberdade das crianças em seus modos de viver o gênero*, a *desestabilização das normas de gênero* e o *combate às desigualdades de gênero*. A produção dessa subjetividade se dá por meio da prescrição de dois saberes que adquirem caráter de verdade nesse currículo, isto é: *gênero é uma construção pessoal* e *gênero é uma construção social e histórica*.

Aqui, compreende-se “subjetividade como uma construção discursiva, produzida por meio de diferentes técnicas, procedimentos, exercícios e práticas” (Sales, 2010, p. 27). Assim, a partir de disputas e de todo um investimento de discursos e verdades que buscam a fabricação de certos sujeitos, efeitos são produzidos sobre o sujeito que se quer (Corazza, 2004). Uma vez que o currículo é um campo de “produção de significados” (Paraíso, 2015, p. 50), há nele a

demanda e a criação de subjetividades específicas (Corazza, 2004), por meio da produção de certos saberes que adquirem nele caráter de verdade.

A verdade, conforme teoriza Michel Foucault (2006, p. 233), é “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada [uma/]um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros”. Nesse sentido, ela é sempre uma produção discursiva e, desse modo, não se trata de compreender o que é verdadeiro ou não, mas sim de analisar os saberes que adquirem caráter de verdade em meio a jogos de poder.

Assim, compreende-se que no currículo há um investimento na prescrição de saberes para que eles adquiram caráter de verdade para a produção de subjetividades específicas. Nesse sentido, Corazza e Silva (2003, p. 37) explicam que, quando se analisa um currículo, uma das questões mais importantes é compreender o que nele se constitui “como conhecimento válido ou verdadeiro”. Uma vez que aprendemos com Foucault, conforme comenta Roberto Machado (2019, p. 24), que o sujeito “é uma produção do poder e do saber”, aqui interessa analisar os saberes que se constituem como verdadeiros no currículo arco-íris e que compõem os ditos das professoras entrevistadas, e sua atuação na produção de uma subjetividade docente – a **subjetividade docente colorida**.

Desse modo, a seguir, no tópico 2, explicitamos a metodologia utilizada na pesquisa que deu origem a este artigo. Em seguida, no tópico 3, traremos alguns de seus resultados, evidenciando a demanda pela **subjetividade docente colorida** no currículo arco-íris, em concorrência com as demandas do currículo antigênero, por meio da prescrição de alguns saberes. Por último, no tópico 4, faremos algumas considerações finais.

2 METODOLOGIA

Como metodologia para a realização da pesquisa que deu origem a este artigo, foi utilizada a análise do discurso de inspiração foucaultiana, em articulação com entrevistas semiestruturadas com cinco professoras e com a pesquisa de documentos normativos que regem a prática das professoras entrevistadas. Para a análise do discurso, Foucault (1996) propõe alguns princípios. O primeiro é o princípio da *inversão*, o que significa que devemos olhar para os discursos entendendo que eles não surgem como uma simples descoberta. Pelo contrário, “é preciso reconhecer [...] o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso”

(Foucault, 1996, p. 52), entendendo que, para que ele exista, lutas foram travadas e relações de poder o constituem, criando condições para que ele se coloque como verdade.

O segundo deles é o princípio de *descontinuidade*, que compreende que os discursos “devem ser considerados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram e por vezes se excluem” (Foucault, 1996, p. 52-53). Isso significa que os discursos devem ser considerados como acontecimentos aleatórios, sem uma continuidade e linearidade.

O terceiro princípio seria o da *especificidade*, que entende que o mundo não nos apresenta “uma face legível que teríamos de decifrar apenas” (Foucault, 1996, p. 53), mas que os discursos fabricam as coisas do mundo. O discurso deve ser visto não como o simples resultado daquilo que se pensa, mas como um acontecimento que produz, como uma prática que fere o mundo (Foucault, 1996). Em último lugar, o quarto princípio para a análise do discurso de inspiração foucaultiana é o da *exterioridade*. Tal princípio consiste na noção de que não se devem buscar os significados por trás dos discursos e que se manifestariam por meio deles. Assim, deve-se analisar, na superfície do próprio discurso, seu funcionamento (Foucault, 1996).

Dessa maneira, ao investigar os efeitos de verdade da ofensiva antigênero na produção de subjetividades docentes de uma escola de educação infantil em Belo Horizonte, tivemos em mente todos esses princípios. Portanto, partimos da compreensão de que aquilo que adquire caráter de verdade nos ditos das professoras entrevistadas e também nos documentos analisados é autorizado como verdade por causa de jogos de poder. Foi preciso, assim, procurar apreender tais jogos para examinar o funcionamento dos discursos, aqui considerados como currículos, que atravessam e compõem tais ditos (princípio da inversão). Ademais, pesquisamos tais discursos em sua produtividade, entendendo que eles não são apenas produzidos, mas também produzem efeitos (princípio da especificidade). No caso da pesquisa que deu origem a este artigo, identificamos como os currículos antigênero e arco-íris, por meio de sua discursividade, atuam na produção de subjetividades docentes. Também realizamos as análises, levando em conta que os discursos que atuam na produção de tais subjetividades não possuem uma linearidade, uma continuidade, nem uma essência. Pelo contrário, eles foram verificados em sua aleatoriedade e superfície (princípios da descontinuidade e da exterioridade).

Em articulação com elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana, realizamos entrevistas que, segundo João Amado e Sônia Ferreira (2017), consistem em

conversas com intenção de recolha de informação para objetivos específicos. Para Raymond Quivy e Luc van Campenhoudt (1998, p. 193), as entrevistas são adequadas para a “análise do sentido que [as/]os [atrizes/]atores dão às suas práticas” e aos acontecimentos que as/os interpelam.

Dentro das possibilidades dos tipos de entrevista, optou-se pela semiestruturada. Esse tipo de entrevista pressupõe que a/o entrevistadora/or possui um plano prévio de questões que precisam ser abordadas em uma ordem lógica, mas não se limita a elas, fazendo novas perguntas de acordo com as necessidades que observar a partir das respostas da/o entrevistada/o (Amado; Ferreira, 2017). Nesse tipo de entrevista, conforme explica Duarte (2005, p. 3), o “roteiro exige poucas questões, mas suficientemente amplas para serem discutidas” de maneira satisfatória, e a “entrevista é conduzida, em grande medida, pel[a/]o entrevistad[a/]o, valorizando seu conhecimento, mas ajustada ao roteiro d[a/]o pesquisador[a/or]” (Duarte, 2005, p. 3). Tal abordagem viabiliza “a flexibilidade de permitir [à/]ao informante [(entrevistada/o)] definir os termos da resposta e [à/]ao entrevistador[a/or] ajustar livremente as perguntas” (Duarte, 2005, p. 1). Sendo assim, no momento das entrevistas as perguntas foram reformuladas na medida em que as respostas das professoras demandavam outras perguntas. Além disso, houve essa reformulação entre uma entrevista e outra, uma vez que várias das perguntas planejadas inicialmente se mostraram insuficientes para atender ao objetivo proposto.

Foram entrevistadas, de modo *on-line*⁷, cinco professoras⁸ de uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) em Belo Horizonte. Essa escola foi selecionada a partir de indicações de professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), pesquisadoras especialistas em Educação Infantil. Os critérios utilizados foram escolas consideradas como receptivas às pesquisas e como exemplos de gestão e equipe docente comprometidas com a qualidade do atendimento às crianças. Para a realização das entrevistas, o projeto de pesquisa foi previamente analisado e aprovado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Belo Horizonte (SMED), por representantes da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GCEDI) e do Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania (NUGDS) da secretaria. A escola selecionada por meio desse processo foi nomeada por nós como Emei Acolhimento⁹, estando o nome real da escola suprimido em razão de comprometimentos éticos assumidos na investigação. As professoras aceitaram participar de modo voluntário das entrevistas, que ocorreram por meio de duas plataformas: *Zoom* e

WhatsApp¹⁰. Os nomes das professoras também foram modificados na sistematização dos resultados da pesquisa, a fim de preservar suas identidades.

Também analisamos documentos normativos que regem as práticas curriculares das professoras entrevistadas. Nas discussões feitas neste artigo, foram analisados os seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)¹¹ e o primeiro e o segundo volume das Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (PCEIBHV1 e PCEIBHV2)¹².

A análise desses documentos se deu também a partir de elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana. Neles, buscamos compreender que discursos relacionados a gênero e sexualidade estavam ali presentes, bem como as subjetividades docentes neles demandadas. Não procuramos uma linearidade e uma continuidade nos documentos, mas sim as diferentes significações produzidas para o trabalho docente com relação a gênero e sexualidade. Assim, foi necessário buscar sua produtividade, isto é, por meio do que está dito em sua superfície, que saberes são fabricados em cada um deles sobre gênero e sexualidade e que subjetividades docentes são neles demandadas.

3 A SUBJETIVIDADE DOCENTE COLORIDA, SUAS MARCAS E SABERES QUE ATUAM EM SUA PRODUÇÃO

Conforme verificado na pesquisa que deu origem a este artigo, o currículo arco-íris está em disputa com o currículo antigênero e atua na produção de subjetividades docentes da Emei Acolhimento, demandando a **subjetividade docente colorida**, com algumas marcas. Para tanto, são prescritos certos saberes com caráter de verdade, um dos quais é *gênero é uma construção pessoal*, e ele parece atravessar os ditos transcritos a seguir:

[...] você começa a olhar a criança e você entende que [gênero] é uma opção dela, ela está aprendendo, ela está construindo.

[No caso de questionamento das famílias com relação a situações que desestabilizassem normas de gênero] [...], hoje, eu teria essa posição [...] de chegar para os pais e pedir para que respeitassem e que permitissem que a criança descobrisse o que ela quer ser, através dos experimentos que ela tá fazendo e com as brincadeiras [...] (Fragmentos da entrevista com a professora Ângela, realizada em 07/05/2020 e em 25/05/2020).

Na entrevista com a professora Ângela, a docente disse que compreende gênero como uma opção da criança, que está construindo a si mesma, de modo pessoal, a partir de suas aprendizagens, as quais se dão por meio “dos experimentos” e das “brincadeiras”. Assim, para a docente, em contato com esses elementos, a criança vai apreendendo o mundo à sua volta e vai se formando, descobrindo e escolhendo “o que ela quer ser”. Nos ditos *supra*, essa é a argumentação utilizada para refutar a proibição de discussões sobre gênero na escola e também para responder a possíveis questionamentos de famílias com relação à desestabilização de normas de gênero. Assim, nesse dito, divulga-se o saber *gênero é uma construção pessoal* e por isso se refutam as prescrições do currículo antigênero, que naturaliza feminilidades e masculinidades.

O saber *gênero é uma construção pessoal* converge com as teorizações de estudiosas/os sobre gênero como Judith Butler. Para a autora, de acordo com aquilo que é disponível cultural e socialmente, um indivíduo performa o gênero de determinadas formas, construindo para si modos de existência específicos (Butler, 2019a). A autora, no entanto, diferentemente do foco dos fragmentos transcritos anteriormente, não o compreende como apenas uma construção pessoal, individual, mas sim inserido na cultura, a partir de prescrições que existem antes de nós (Butler, 2019a). No dito anterior, porém, o foco se dá na construção do gênero em sua dimensão mais pessoal, mediada por experimentos e brincadeiras.

A concepção de construção pessoal da criança mediada por brincadeiras aproxima-se de diversas perspectivas dos estudos sobre a infância bastante acionados na Educação Infantil. A brincadeira assume, assim, papel central nesses estudos em várias perspectivas teóricas, como bem elucida o livro organizado por Alysson Carvalho *et al.* (2009). Algumas dessas perspectivas são a sociologia da infância e a psicologia do desenvolvimento.

Em outros ditos das entrevistas com as professoras da Emei Acolhimento, também se observa que o saber *gênero é uma construção pessoal* adquire caráter de verdade, a partir da compreensão de que as crianças se constroem de modo pessoal em contato com a cultura.

Gênero? [...] Gênero, pra mim, é sua constituição. Na sua vida, desde bebê, você vai construindo a sua personalidade. Você se identifica com seu pai, sua mãe, você tem as suas vivências. [...] A pessoa nasceu, ela construiu a sua identidade com as vivências que ela teve. E isso constituiu o gênero dela, o ser dela, a personalidade dela (Fragmento da entrevista com a professora Patrícia, realizada em 12/05/2020).

No dito anterior, da entrevista com Patrícia, gênero é compreendido como uma “constituição” pessoal, forjada a partir de “vivências” na interação com outras pessoas, como com o “pai” e a “mãe”. Por meio dessas interações sociais, segundo o trecho, a criança constrói seu “gênero”, seu “ser” e sua “personalidade”. Assim, divulga-se o saber *gênero é uma construção pessoal*, uma vez que as crianças fabricariam pessoalmente seus modos de viver o gênero, a partir das relações sociais que constroem.

Nos ditos das entrevistas com as professoras Ângela e Patrícia, há um foco na agência das crianças em sua própria constituição. Para William Corsaro (2011), as teorias tradicionais que imperaram na produção de conhecimento científico sobre a infância ao longo do século XX podem ser divididas em duas perspectivas: a determinista e a construtivista. Enquanto na perspectiva determinista a criança é vista como um ser passivo a ser moldado pela sociedade, na construtivista ela é concebida “como agente ativo e um ávido aprendiz. Sob essa perspectiva, a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele” (Corsaro, 2011, p. 19). Assim, nos fragmentos destacados acima das entrevistas com Ângela e Patrícia, ao dizer que as crianças estão em processo de autoconstrução em interação com outras pessoas e com elementos da cultura, é possível compreender que elas não são vistas como simples resultado daquilo que lhes é apresentado e ensinado pelo mundo adulto, mas sim são concebidas como seres ativos em sua própria constituição.

Para Corsaro (2011), porém, o foco apenas nos processos individuais das crianças, ainda que vistos de maneira relacional e mediados pela cultura, acaba por deixar de lado os processos coletivos de construção da cultura e dos significados sociais. Trazendo para os estudos sobre gênero, focar somente na análise das construções individuais das crianças sobre feminilidades e masculinidades pode acabar deixando de lado a dimensão coletiva que tais performatividades assumem. Isso, tanto no sentido de que, ao performarem o gênero de certos modos, as crianças estão, também, criando e atualizando-o, quanto no sentido de que os significados construídos e compartilhados sobre feminilidades e masculinidades em determinado contexto são fabricados em meio a processos históricos em uma perspectiva mais ampla (Butler, 2019a).

Assim, conforme se pode observar no dito a seguir, da entrevista com a professora Magda, gênero é significado como algo construído não em uma perspectiva de construção pessoal, centrada nas crianças individualmente em conexão com a cultura e em interação com outros indivíduos. Por outro ângulo, ele é compreendido a partir de uma perspectiva de

fabricação histórica das normas de gênero por meio dos significados construídos socialmente para feminilidades e masculinidades.

Porque é igualzinho eu te falei: não tem isso que menina tem que vestir rosa e o menino tem que vestir azul. Eu acho que isso aí, infelizmente, foi a nossa sociedade que criou [...], e infelizmente isso já vem de muito tempo, não é de agora (Fragmento da entrevista com a professora Magda, realizada em 18/05/2020).

Nesse fragmento da entrevista com a professora Magda, há uma oposição ao dito “menino veste azul e menina veste rosa”¹³, fabricado e colocado em circulação no currículo antigênero para reforçar normas binárias de gênero. A docente refuta tal dito, dizendo que “não tem isso que menina tem que vestir rosa e o menino tem que vestir azul”, porquanto essa norma, “infelizmente, foi nossa sociedade que criou”, é algo que já “vem de muito tempo”. Portanto, ao refutar verdades divulgadas pelo currículo antigênero, que reforçam normas binárias e as significam como naturais, a professora Magda explica que compreende que essas normas são criadas na sociedade e ao longo da história. Assim, em concorrência com as prescrições do currículo antigênero, prescreve-se, no currículo arco-íris, que *gênero é uma construção social e histórica*.

Esse saber também é divulgado em outros ditos. Nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil do município de Belo Horizonte (PCEIBH), ele também é acionado, conforme se observa nos fragmentos transcritos a seguir:

[...] torna-se necessário que professores e educadores compreendam e, por sua vez, possibilitem às crianças a compreensão de que diferenças culturais, étnicas, **de gênero**, orientação sexual, religiosas, entre outras, se manifestam e se expressam em todas as culturas, de diversos modos. Assim, será possível compreender que tais diferenças estão relacionadas às identidades culturais as quais devem ser concebidas como **construções sociais, dinâmicas e históricas** [...] (Belo Horizonte, 2016a, p. 117, grifos nossos).

[As relações de gênero] são **construções histórico-sociais** e precisam ser compreendidas como tal (Belo Horizonte, 2016b, p. 138, grifos nossos).

No primeiro fragmento, reitera-se que as “diferenças [...] de gênero”, assim como as “étnicas, [...] [de] orientação sexual e religiosas”, “se manifestam” em “todas as culturas, de diversos modos” e que devem ser concebidas como “construções sociais, dinâmicas e históricas” pelas/os professoras/es que atuam na Educação Infantil em Belo Horizonte, que também devem possibilitar essa compreensão às crianças. No segundo fragmento, de modo semelhante, ressalta-se que as relações de gênero “são construções histórico-sociais”. Assim,

no documento das PCEIBH, são demandadas docentes que compreendam gênero como fabricado ao longo da história, como social e culturalmente construído. Logo, o saber *gênero é uma construção social e histórica* é acionado nele.

É importante destacar que esse documento se configura como um “subsídio ao trabalho dos profissionais da educação” (Belo Horizonte, 2016a, p. 11) e contém “diretrizes que norteiam a organização pedagógica das escolas públicas e instituições parceiras do município de Belo Horizonte” (Belo Horizonte, 2016a, p. 12). De acordo com o *site* da própria prefeitura¹⁴, ele tem o objetivo de contribuir “para a formação e a ação docente de cada um dos professores e educadores”. Portanto, percebe-se sua importância na divulgação de saberes com caráter de verdade e como prescritivos para direcionar a atuação de docentes de Educação Infantil em Belo Horizonte, como é o caso do saber *gênero é uma construção social e histórica*, que nele adquire *status* de verdadeiro.

Assim, tanto no documento das PCEIBH quanto no dito da entrevista com Magda, percebe-se que o saber *gênero é uma construção social e histórica*, prescrito pelo currículo arco-íris, é acionado, pois compreende-se que gênero é construído historicamente, de acordo com os significados fabricados na sociedade e na cultura para feminilidades e masculinidades. Por sua vez, nas entrevistas com Patrícia e Ângela, outro saber prescrito com caráter de verdade pelo currículo arco-íris é acionado: *gênero é uma construção pessoal*, pois gênero é concebido como uma construção subjetiva. Esses saberes, no entanto, não se excluem, mas estão imbricados, de acordo com as teorizações de Judith Butler.

Para a autora, conforme já desenvolvido no tópico anterior, gênero é tanto uma construção pessoal quanto coletiva, ou seja, gênero é, sim, performado individualmente e construído de maneira pessoal, mas somente a partir daquilo que está disponível na cultura. Dessa forma, o corpo é, ao mesmo tempo, “uma feitura, uma dramatização e [também] uma *reprodução* de certa situação histórica” (Butler, 2019a, p. 216, grifo da autora). Nesse sentido, os “atos que fazemos, os atos que performamos são, de certa maneira, atos que existem antes de nós existirmos” (Butler, 2019a, p. 222), atos que não são apenas individuais, mas também socialmente construídos na história, na cultura. Ao mesmo tempo, ao performarmos o gênero de certo modo, também estamos construindo modos de vivê-lo, isto é, atualizamos o gênero socialmente fabricado. A performatividade individual, assim, é necessária para sua atualização na cultura (Butler, 2019a).

Assim, de acordo com o que foi desenvolvido anteriormente, os saberes *gênero é uma construção pessoal* e *gênero é uma construção social e histórica* são prescritos pelo currículo arco-íris com caráter de verdade e são acionados em alguns ditos das entrevistas realizadas. Como efeito de verdade deles, há a produção da **subjetividade docente colorida**. Uma de suas marcas pode ser observada nos ditos a seguir:

[A postura da professora tem que ser a de] **possibilitar a liberdade!** [...] Defender o direito da criança de ter liberdade pra brincar, de ter liberdade pra crescer, de ter liberdade pra respirar, pra ser o que ela é! Pra se construir! (Fragmento da entrevista com a professora Patrícia, realizada em 12/05/2020).

Então, para mim é um aprendizado, eu estou aprendendo com essas novas crianças: que **elas têm mais liberdade de escolhas** e que existe além de menino e menina.

[...]

E a questão do gênero, eu falo com as pessoas assim, ela está muito dentro daquilo que a criança está construindo, então nós temos que respeitar e não impor: “ah, tem que ser assim”. Não. **Permitir que ela tenha liberdade de escolhas**, de experiências [...] para que ela possa realmente ser feliz dentro daquilo que ela quer [...] (Fragmentos da entrevista com a professora Ângela, realizada em 07/05/2020 e em 25/05/2020).

No primeiro dito, da entrevista realizada com a professora Patrícia, divulga-se que as/os professoras/es devem ter uma postura de “possibilitar a liberdade”, de “defender” o direito da criança de se “construir” com liberdade. De maneira semelhante, na entrevista com a professora Ângela, a docente ressalta que está aprendendo que as crianças têm liberdade de escolhas e que “existe além de menino e menina”, isto é, que há crianças que escapam dos binarismos de gênero em sua construção pessoal e que devem ter liberdade para isso. Assim, a/o docente na Educação Infantil, de acordo com Ângela, deve permitir que as crianças tenham “liberdade de escolhas”, a fim de que sejam felizes. Desse modo, como efeito de verdade do saber *gênero é uma construção individual*, a **subjetividade docente colorida** é produzida, marcada, primeiramente, pela *permissão da liberdade das crianças em seus modos de viver o gênero*.

Assim, a “liberdade” – uma vez que todo currículo possui um “conjunto bem-definido de valores” (Corazza; Silva, 2003, p. 53) – é acionada como um valor no currículo arco-íris, sendo usada como justificativa para a permissão de que as crianças performem o gênero de diferentes maneiras. Esse valor, no entanto, não é acionado apenas por esse currículo, mas também é disputado pelo currículo antigênero. De acordo com Elizabeth Macedo (2018), a organização Escola Sem Partido, que tem o ataque à suposta “ideologia de gênero” como uma

de suas principais bandeiras, tem acionado a demanda por “liberdade” em uma perspectiva neoliberal para se posicionar contra o que chama de intervenção estatal na educação. De modo semelhante, Carolina Giovannetti (2020, p. 153) compreende que a ultradireita no Brasil se utiliza da “estratégia discursiva de defesa da liberdade que a família deveria ter para conduzir suas filhas educacionalmente”. Portanto, atribui-se a educação das crianças apenas à família, cabendo à escola, nessa perspectiva, de acordo com Penna (2017), somente uma suposta instrução neutra. Dessa forma, no currículo antigênero, divulga-se que ensinar sobre gênero nas escolas seria privar as famílias da “liberdade” de educar suas/seus filhas/os de acordo com sua moral.

Por essa razão, a forma como se significa a “liberdade” está em disputa, e os significados atribuídos à “liberdade” no currículo antigênero e no currículo arco-íris são concorrentes entre si. Em concorrência ao currículo antigênero, no currículo arco-íris aciona-se a “liberdade” não para justificar que a escola deve se restringir a ensinar conteúdos de acordo com a educação moral que a família dá para as crianças, mas sim como um valor que garante o direito das crianças de performarem o gênero de acordo com o modo como vão se constituindo ao longo da vida. Logo, a **subjetividade docente colorida**, que tem como uma de suas marcas a *permissão da liberdade das crianças em seus modos de viver o gênero*, é produzida em resposta ao direito das crianças de performarem o gênero de diversas formas em seu processo de construção. Nos ditos a seguir, é possível observar algumas condutas das professoras entrevistadas que evidenciam a produção dessa marca na Emei Acolhimento:

Eu acho que eu não quero é colocar o meu aluno numa situação difícil, discriminar o aluno porque ele quer brincar de boneca. [...] Aí, a partir daí, eu tento na prática na sala de aula [...] permitir que os meus alunos possam ter essa liberdade. Hoje eu tento, me policio, ainda tenho que aprender muito, me policio para **não discriminar**, pra **permitir que seja uma fila unitária**, ou então que **eles escolham qual grupo que eles querem participar, se eles querem dar a mão a um coleguinha ou a uma coleguinha** (Fragmento da entrevista com a professora Ângela, realizada em 07/05/2020 e em 25/05/2020).

Nossa, teve uma professora que tinha um filho, faz um tempo atrás, na escola. No carnaval... Eu já percebia que ele gostava das coisas femininas, ditas femininas [faz o movimento de aspas com os dedos] [risos]. [...] Ele queria a tiara, ele queria se produzir todo lindo! Com aquelas coisas maravilhosas que tinha lá. Tinham mais coisas vibrantes alegres que as mulheres usam, não tinham tantas coisas *lindas* [ênfase] que os homens usam. Então ele tava lá todo feliz e a mãe dele perto. [...] Eu percebi que ela começou a se sentir

constrangida e tentar mediar, entendeu? E falar: “Não, usa esse... Usa esse... Usa esse...” Ele é tão sensível e eu percebi que ele ficou triste, porque, se ela não estivesse lá, **eu permitiria que ele usasse todos, o tanto que ele quisesse, entendeu? Todas as crianças... Que eles usassem qualquer coisa e ficassem muito felizes.** Mas aquela presença ali me incomodou *pra caramba* [ênfase], porque eu sei que ele ficou triste. E ela começou a ficar mais atenta com ele. Sendo que na verdade eu acho que na infância a gente tem que experimentar. [...] A gente vai construir o que somos através das nossas experiências né? (Fragmento da entrevista com a professora Patrícia, realizada em 12/05/2020).

De acordo com o dito da entrevista com a professora Ângela, a fim de “permitir que [...] [as crianças] possam ter liberdade”, forma-se uma “fila unitária” e permitem-se agrupamentos mistos, isto é, são acionadas condutas que possibilitam a mistura de meninas e meninos nos espaços e rotinas escolares. Além disso, propicia-se também o contato físico (“dar a mão”) entre colegas, sem proibições. No segundo dito elencado, também se ressalta que há a permissão para que “todas as crianças” se vistam com adereços diversos em momentos de brincadeiras com fantasias, independentemente de serem considerados para meninas ou meninos. Essas condutas docentes rejeitam binarismos de gênero, uma vez que gênero é significado como uma construção, evidenciando a permissão da liberdade para as crianças, e cada uma delas refuta condutas bastante comuns na Educação Infantil que reforçam normas de gênero, conforme desenvolvemos a seguir.

Em primeiro lugar, conforme explicitado anteriormente, no dito da entrevista com a professora Ângela, a docente elencou condutas que dizem respeito à não diferenciação das crianças nos espaços e rotinas escolares no tocante à categoria gênero, como nas filas e nos agrupamentos. Na pesquisa de Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2008, n.p.), em colaboração com outras pesquisadoras, verificaram-se diversas práticas de separação entre meninas e meninos nos espaços e rotinas escolares em algumas instituições de Educação Infantil, com “cenários e roteiros/rotinas, gendrados”. A pesquisadora ressalta que esses agrupamentos aconteciam em diversas situações observadas da rotina, como nas filas, e essas separações não são novas, mas estão historicamente “na origem da escola” (Carvalho, 2008, n.p.). Na pesquisa de Darci Motta e André Favacho (2018, p. 253), verificou-se como um procedimento pedagógico importante na Educação Infantil o de “colocar aquelas crianças que só brincam com o sexo oposto para trabalhar e brincar com crianças do mesmo sexo”. Diferentemente, no entanto, a professora Ângela diz que permite que as crianças “escolham [de] qual grupo [...] querem participar”, independentemente de serem meninas ou meninos.

Portanto, ao dizer que permite que as crianças se agrupem do modo como quiserem e que realiza filas unitárias, a professora Ângela refuta práticas gendradas bastante comuns de separação de meninas e meninos nos espaços e rotinas na Educação Infantil. Assim, a **subjetividade docente colorida**, marcada por permitir a liberdade das crianças em seus modos de viver o gênero, é uma subjetividade que cria novas possibilidades para essas práticas na Emei Acolhimento, de acordo com a vontade das crianças, que podem escolher os grupos com os quais querem se relacionar. Tal subjetividade é marcada por refutar regulações e controle das crianças em matéria de gênero, tão comuns nessa etapa da educação básica, e pelo trabalho que se pauta pela liberdade delas em seus modos de existir e de se relacionar com as outras.

Em segundo lugar, a permissão do contato físico entre colegas, independentemente de serem meninas ou meninos – citada por Ângela ao dizer que permite que as crianças deem as mãos para “um coleguinha ou a uma coleguinha” –, também representa um escape de práticas comuns na Educação Infantil que reiteram as normas de gênero. Isso, porque, muitas vezes, principalmente os meninos são proibidos de expressar afeto por outros meninos (Louro, 2019). Assim, são ensinados desde cedo a não se beijarem, não se abraçarem ou até mesmo a não se darem as mãos. Nesse sentido, a permissão de demonstrações de afeto físico entre as crianças, como dar as mãos, sendo meninas ou meninos, é um escape especialmente às normas que prescrevem masculinidades, concorrendo com subjetividades produzidas para garantir essas normas na Educação Infantil.

Por fim, a terceira conduta docente elencada nos ditos anteriores que está em consonância com a **subjetividade docente colorida** é a permissão de que as crianças se vistam com adereços diversos, independentemente de serem comumente atribuídos a meninas ou a meninos, que pode ser observada no dito da professora Patrícia, quando ela relata o episódio de um menino que queria se vestir com roupas comumente atribuídas a meninas e diz que “permitiria que ele usasse todos” os adereços que quisesse. Essa conduta também concorre com as subjetividades docentes por vezes produzidas para reiterar a norma na Educação Infantil e compõe a **subjetividade docente colorida**.

A preocupação em garantir que meninas e meninos se fantasiem de acordo com aquilo que é prescrito como feminino e masculino, respectivamente, foi verificada em diversas pesquisas¹⁵, que analisaram o papel das/dos docentes nessa reiteração, com destaque para a vigilância de meninos que usam fantasias atribuídas às meninas. No episódio narrado pela

professora Patrícia, essa vigilância também é identificada, uma vez que a conduta de um menino que se vestia com tiaras e “coisas ditas femininas” é interdita por sua mãe (também professora na escola, à época), que a dirige de acordo com as normas de gênero. De acordo com Foucault (2019a, p. 138), o poder é capilar e se exerce por meio de “instâncias, frequentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções”. No dito, percebe-se o exercício do poder, de modo que a mãe do menino, também professora, exerça sobre ele vigilância e tente controlar seus modos de vivência do gênero, com o intuito de que ele se adequasse às normas.

A professora Patrícia, no entanto, refuta essa conduta docente, dizendo que a interdição da mãe/professora a “incomodou pra caramba” e, assim, atua em conformidade com **a subjetividade docente colorida**, que tem como uma de suas marcas a *permissão da liberdade das crianças em seus modos de viver o gênero*, como é o caso da permissão de que meninos se fantasiem da forma como é prescrita para meninas.

A **subjetividade docente colorida**, entretanto, não é marcada apenas por permitir que as crianças performem o gênero da maneira como desejam, mas também por *desestabilizar as normas de gênero*. Nas entrevistas com as professoras da Emei Acolhimento, foi possível observar tal marca, conforme se vê no dito a seguir:

É não fazer diferença, não fazer distinção: “Ah, não, você é menino, você tem que brincar de brinquedo de menino; você é menina e tem que brincar com brinquedo de menina”. Não! Por que eles não podem brincar? Pode brincar, sim. Entendeu? Então eu sempre vou levar nessa linha [...]: “você pode brincar com qualquer brinquedo! Não tem isso. Você pode brincar com seu coleguinha”. Aí tem menino que fala assim [...]: “Ah, mas ela é menina, eu não posso brincar com uma menina”. Eu falo: “Por que você não pode brincar com menina? Você pode brincar com menina, sim!” Então, às vezes eles mesmos colocam, não sei se eles trazem de casa [...]. Então eu tento colocar assim: “Não, vocês vão brincar, sim. A gente vai dividir. Vocês vão brincar de casinha? Pode brincar, não tem problema. Por que você não pode brincar?” (Fragmento da entrevista com a professora Magda, realizada em 18/05/2020).

No dito da entrevista com a professora Magda, ela diz que as crianças podem brincar com qualquer brinquedo e que reitera isso para as crianças, dizendo: “você pode brincar com qualquer brinquedo! Não tem isso”. Ela também ressalta que, nos casos em que os próprios meninos falam que não podem brincar com meninas, ela os questiona, dizendo: “Por que você não pode brincar com menina? Você pode brincar com menina, sim!”. A docente compreende, assim, que muitas vezes as próprias crianças agem de modo a reiterar a norma, com a hipótese

de que talvez “trazem de casa”, isto é, entendendo que ela é disponibilizada de acordo com o que é divulgado socialmente como norma.

No entanto, como nos ensina Foucault (2019b), o poder não existe apenas para reprimir, mas sua eficácia está naquilo que ele produz e, conseqüentemente, as normas que regulam os corpos infantis com relação a gênero não seriam eficazes se existissem apenas de cima para baixo, de maneira repressora, mas são eficazes porque as próprias crianças as imprimem sobre si mesmas. Assim, “o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças” (Foucault, 2019c, p. 256-257). De acordo com o relato da professora, é possível verificar que as próprias crianças, embora tragam certas normas “de casa”, têm essas normas impressas em seus corpos e conduzem a si mesmas em conformidade com elas.

De toda maneira, quando, no dito, destaca-se que as crianças trazem as normas “de casa”, é possível compreender que se aciona o saber *gênero é uma construção social e histórica*, uma vez que se entende que gênero não é um ato apenas individual, mas sim uma construção anterior às construções pessoais das crianças. No entanto, quando acontece de uma criança agir de modo a reiterar as normas de gênero que “trazem de casa”, a docente as contesta às/aos educandas/os, instigando-as/os a *desestabilizá-las*.

Essa marca é diferente da primeira marca para essa subjetividade aqui elencada, pois, quando as/os educandas/os se conduzem a fim de reiterar a norma, não se permite sua liberdade de viver o gênero como desejam, mas sim se interrompem tais condutas, de modo que a criança não é livre para agir de acordo com suas vontades. Ou seja, essa subjetividade docente demandada no currículo arco-íris não é marcada apenas por uma conduta que permite a liberdade das crianças em suas formas de viver o gênero em qualquer situação, mas também por questioná-las em momentos em que elas próprias reiteram as normas de gênero, conduzindo-as a interromper sua reiteração.

Nesse sentido, Tizuko Kishimoto e Andréia Ono (2008, p. 219-220, grifos das autoras) ressaltam a necessidade de, na prática pedagógica, não apenas observar e respeitar as escolhas das crianças em seu brincar. Para as autoras, com base em teorias feministas “de educação e gênero, não basta observar ou brincar, é preciso o empenho d[a/]o adult[a/]o para o *estímulo sistemático que leve [as crianças] a brincar[em] com a/o outr[a/]o, do sexo oposto, usando*

objetos não generificados”. Assim, ao contestar a conduta de meninos que brincam apenas com meninos e de crianças que não brincam com certos brinquedos porque são considerados femininos ou masculinos, a **subjetividade docente colorida** é marcada por uma conduta que está de acordo com as demandas dessas teorizações, com o intuito de *desestabilizar normas generificadas* no brincar das crianças.

Há, ainda, uma terceira marca da **subjetividade docente colorida** demandada no currículo arco-íris, que pode ser observada no dito a seguir:

Uma coisa legal que eu faço com as crianças também é escolher livros que mostram a mulher em atividade! Você já leu um livro que chama “a pior princesa do mundo”? [...] Começa a história como se [a personagem] fosse como outras princesas esperando o príncipe, mas aí depois ela [...] fica chateada com a vida da princesa de ficar só no castelo, vendo vestido, vendo aquelas coisas todas. E aí ela tenta desbravar o mundo. Fazer muitas aventuras com um amigo dela, o dragão. É muito interessante! Então, [...] eu acho, assim, que nesse sentido, de gênero, [...] a gente ainda precisa melhorar. Não é [...] só discutir, a gente tem que melhorar a nossa postura frente às crianças. [...] A gente internaliza muito o ser feminino através do que a gente vê e do que a gente escuta e das histórias que a gente gosta. [...] Porque [...] as imagens maternas muitas vezes dão esse sentido de ficar só em casa, ou então de atender o homem. O homem que está lá e quer tudo na mão, e ele é o chefe, e a mulher tem mais essa posição de servir. [...] Mas a postura masculina também pode ser de servir. [...] [Isso] já está mudando bastante, as mulheres estão trabalhando, elas estão conseguindo profissões muito interessantes, a história está modificando, mas eu acho que a gente ainda tem que trabalhar essa questão dessa atividade feminina. Essa imagem do feminino precisa ser melhorada. [...] A gente na Educação Infantil tem que pensar essas práticas (Fragmento da entrevista com a professora Patrícia, realizada em 12/05/2020).

No fragmento anterior, a professora Patrícia diz que gosta de ler para as crianças livros que “mostram a mulher em atividade”. Assim, ela cita a obra *A pior princesa do mundo*¹⁶ como um desses livros, pois tal história desestabiliza a imagem de princesa que “fica só no castelo, vendo vestido”, uma vez que a princesa desiste dessa vida e vai viver aventuras com seu amigo, o dragão. A partir desse exemplo do livro, ela ressalta que na conduta da professora é muito importante não “só discutir” com as crianças sobre as subjetividades femininas que são construídas socialmente, mas também “melhorar” a “postura”, de modo a contestá-las. Para Patrícia, é necessário que as docentes desestabilizem as normas que comumente produzem subjetividades femininas marcadas pela ocupação do espaço doméstico, pelo serviço e pela submissão aos homens, a fim de reduzir as desigualdades de gênero existentes entre mulheres e homens.

Portanto, no dito *supra*, são demandadas docentes que *combatem as desigualdades de gênero existentes*, sendo essa a terceira marca aqui elencada da **subjetividade docente colorida**, demandada no currículo arco-íris e que atua na produção de professoras de determinados tipos na Emei Acolhimento. Por meio dos ensinamentos de artefatos culturais como livros, tal marca dessa subjetividade é acionada, pois as normas prescritas para as mulheres são contestadas, a fim de reduzir as desigualdades entre elas e os homens, de modo que não apenas elas, mas também eles ocupem o lugar do serviço doméstico, e de maneira que as mulheres também passem a ocupar o espaço público, com “profissões muito interessantes”, de maior prestígio social. Isso está em consonância com o que defende Louro (2020, p. 50), uma vez que, para a autora, não basta o respeito a diferentes grupos sociais em sala de aula, é “preciso abandonar a posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais”. Ela compreende que tais desigualdades devem ser denunciadas e contestadas nos currículos escolares (Louro, 2020).

Esse *combate às desigualdades de gênero* por meio da desestabilização de normas prescritas para mulheres e meninas, por sua vez, está em disputa com as subjetividades femininas demandadas no currículo antigênero. Nesse currículo, justamente a figura da princesa é acionada muitas vezes para construir e divulgar subjetividades femininas marcadas pela ocupação do espaço doméstico, pelo serviço no lar e pela submissão aos homens, conforme argumentam Maria Beatriz Vasconcelos *et al.* (2020). Em tal artigo, as autoras discutem como, na divulgação dessas subjetividades, ganham destaque figuras como a própria Ministra Damara Alves e instituições como a Escola de Princesas¹⁷, que prescrevem que meninas e mulheres precisam ser como princesas que cuidam do espaço doméstico, dependem de seus maridos e se submetem a eles (Vasconcelos *et al.*, 2020). Assim, a **subjetividade docente colorida** concorre com as prescrições do currículo antigênero. Essa subjetividade docente resiste a tais prescrições ao multiplicar os modos possíveis de ser mulher e menina e colocar como função da professora desestabilizar essas feminilidades tão divulgadas por ele, contestando, por conseguinte, as desigualdades entre mulheres e homens.

Essa terceira marca da **subjetividade docente colorida** também é uma demanda colocada para as/os professoras/es no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil do município de Belo Horizonte, conforme se observa nos ditos a seguir:

O combate ao racismo e às **discriminações de gênero**, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil (Brasil, 2013, p. 89, grifo nosso).

As instituições de Educação Infantil, como instituições sociais de importância central na vida contemporânea, têm uma grande responsabilidade na construção de relações mais igualitárias entre homens e mulheres. Para isso, as escolas e creches precisam debruçar-se sobre suas práticas cotidianas, analisá-las em profundidade, considerando as relações de gênero que ali se produzem e reproduzem, e proporem mudanças que superem práticas sexistas e heteronormativas (Belo Horizonte, 2016a, p. 125).

Na primeira citação anterior, transcrita do documento das DCNEI, verifica-se a prescrição de que nos currículos das escolas de Educação Infantil deve-se combater, entre outras “discriminações”, as de “gênero”. No fragmento das PCEIBH, de modo semelhante, prescreve-se que as instituições dessa etapa da Educação Básica “têm uma grande responsabilidade na construção de relações mais igualitárias entre homens e mulheres”, de forma que não se pense as práticas curriculares no sentido de superar “práticas sexistas” e, ainda, “heteronormativas”. Assim, nesses documentos curriculares, não há somente a demanda por docentes que atuem na Educação Infantil que trabalhem pela redução das desigualdades de gênero, mas também de sexualidade, visto que devem combater práticas heteronormativas.

Desse modo, os ditos nesses documentos também concorrem com as prescrições do currículo antigênero que reforçam as desigualdades de gênero, prescrevendo feminilidades submissas e relegadas a ocuparem o espaço doméstico. Há que ressaltar que as DCNEI e as PCEIBH são documentos normativos que guiam as práticas curriculares nas escolas de Educação Infantil. Portanto, o que é prescrito nesses documentos serve como guia para as condutas das/os professoras/es nas escolas, o que é o caso da prescrição da redução de desigualdades de gênero em suas práticas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um tempo em que muito se divulga que gênero é uma ideologia. Por um lado, muitos grupos investem esforços para que gênero e sexualidade não sejam temas escolares e, desse modo, prescrevem certas normas para feminilidades-rosas e masculinidades-azuis como únicas possibilidades de existência. Por outro lado, existem grupos que resistem¹⁸, que dizem um grande NÃO à interdição dessas temáticas na escola, uma vez que compreendem que

os currículos escolares devem ser espaço para a proliferação de modos de vida coloridos como o arco-íris. Essa resistência foi encontrada na pesquisa que deu origem a este artigo, uma vez que há um modo de ser professora na Emei Acolhimento que transgride normas de gênero rosas-ou-azuis, contestando as verdades autorizadas no currículo antigênero.

Portanto, conforme argumentamos neste artigo, há um currículo que concorre com o currículo antigênero – o currículo arco-íris – em que se prescreve com caráter de verdade que *gênero é uma construção pessoal* e que *gênero é uma construção social e histórica*, produzindo-se, assim, a **subjetividade docente colorida**. Essa subjetividade possui três marcas: a *permissão da liberdade das crianças em seus modos de viver o gênero*, a *desestabilização das normas de gênero* e, por fim, o *combate às desigualdades de gênero*.

Em face do exposto, concluímos que ainda há esperança. Em um cenário de ódio e de perseguição a professoras e professores, há docentes que, com coragem, jogam luz sobre as múltiplas cores que entram pelas janelas de suas salas de aula. Essa resistência foi encontrada por nós em nossa investigação e a ela voltamos nosso foco, uma vez que, inspiradas por Butler, compreendemos que, ao darmos visibilidade a ela, estamos também colocando em circulação certos modos de existir como professoras/es. Assim, também resistimos às prescrições da ofensiva antigênero e lutamos para “impedir o controle dos currículos e o silenciamento das questões de gênero e sexualidade” (Paraíso, 2016, p. 408), a fim de que vidas coloridas possam multiplicar-se em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

Amado, João; Ferreira, Sônia. A entrevista na investigação qualitativa. *In*: Amado, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 209-227.

Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**: fundamentos. v. 1. 2. ed. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2016a.

Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**: fundamentos. v. 2. 2. ed. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2016b.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2013.

Butler, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 42, p. 249-274, 1.º sem. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645122>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Butler, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *In*: Hollanda, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019a. p. 213-230.

Butler, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In*: Louro, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b. p. 191-219.

Carvalho, Alysson; Salles, Fátima; Guimarães, Marília; Debortoli, José Alfredo (Orgs.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

Carvalho, Maria Eulina Pessoa de. Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 23. **Anais...** n. 31, Caxambu, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt23%20-%20maria%20eulina%20pessoa%20de%20carva.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

Corazza, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

Corazza, Sandra; Silva, Tomaz Tadeu da. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Corsaro, William. Teorias sociais da infância. *In*: Corsaro, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 17-40.

Duarte, Jorge. Entrevista em profundidade. *In*: Duarte, Jorge; Barros, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60586395/Entrevista_em_profundidade20190913-12365-1kjb1f2.pdf?1568407900=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEntrevista_em_profundidade.pdf&Expires=161130744&Signature=exuKhEMDQYBrmVdbivYcZNgOOuYakv3MKSQRpl2wMCBngfCYnMRdviGhEYkuZwOsQji2A165kgJUUG-etUK3ynwn1P7ci39HF-ueH12cyIb34nEten27ENP8szboRNCjhXPmcdas-LtUd1rn-ntLJKV~EC15bBq1AwVjIjjewowNLuEKCvBExBUdKWzumDwp~hzk0gAPUI95tBsykjiHaMgy37Gr4LZJ1zInr2H1fboffQM~P-qjVkf-I0H~LHQMvjkIaF8M~GBb9neyHE7azlFV2mShLlaVBnVWQZwEs3Xb8op8Y3UsXARg2G2~qr-Q2DjJV4dszGICUI4nlYVvEg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 21 abr. 2020.

Foucault, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

Foucault, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2006.

Foucault, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. *In*: Foucault, Michel. **Microfísica do poder**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a. p. 234-243.

Foucault, Michel. Poder-corpo. *In*: Foucault, Michel. **Microfísica do poder**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b. p. 234-243.

Foucault, Michel. Sobre a geografia. *In*: Foucault, Michel. **Microfísica do poder**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019c. p. 244-261.

Giovannetti, Carolina. **Documentos curriculares em contexto de avanço reacionário**: os silêncios das histórias das mulheres e as relações de gênero no Ensino Médio brasileiro. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

Junqueira, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004. Acesso em: 21 abr. 2020.

Kemp, Anna; Ogilvie, Sarah. **A pior princesa do mundo**. Tradução Marília Garcia. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Kishimoto, Tizuko Morchida; Ono, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 209-223, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000300011>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Louro, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

Louro, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: Louro, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 7-42.

Louro, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: Louro, Guacira Lopes; Felipe, Jane; Goellner, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 43-53.

Macedo, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698212010>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Machado, Roberto. Por uma genealogia do poder. *In*: Foucault, Michel. **Microfísica do poder**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. p. 7-34.

Miguel, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Miskolci, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu** [on-line], n. 53, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530002>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Motta, Darci Aparecida Dias; Favacho, André Márcio Picanço. Do silêncio ao desconforto: a prática de educadoras da Educação Infantil diante da sexualidade de crianças. *In*: Paraíso, Marlucy Alves; Caldeira, Maria Carolina da Silva (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 241-259.

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: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

Paraíso, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. *In*: Paraíso, Marlucy Alves; Caldeira, Maria Carolina da Silva (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-52.

Penna, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional, p. 35-48. *In*: Frigotto, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017. p. 35-48.

Pereira, Lara Torrada; Ribeiro, Paula Costa; Rizza, Juliana Lapa. A ofensiva antigênero e seus efeitos: um projeto-experiência com professoras/es da Educação Básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 107-126, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1093>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

Sales, Shirlei Rezende. **Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar – Instituições, Sujeitos e Currículos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

Silva, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Silva, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Vasconcellos, Vera Maria Ramos. Infância e psicologia. *In*: Gouvea, Maria Cristina Soares; Sarmiento, Manuel Jacinto (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61.

Vasconcelos, Maria Beatriz; Myrrha, Paula; Caldeira, Maria Carolina; Sales, Shirlei. Contos de fadas contemporâneos e roteiros performáticos de gênero: possibilidades de re-existência à ofensiva antigênero. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 389-407, set./dez. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54226/31938>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Vianna, Claudia; Finco, Daniela. Meninas e meninos da Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, v. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644928>. Acesso em: 21 abr. 2021.

NOTAS:

¹ Fala da ministra, bem como algumas manifestações de repúdio ao dito disponíveis em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml?origin=folha>. Acesso em: 30 maio 2021.

² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/damares-diz-que-debate-sobre-ideologia-de-genero-deveria-ficar-na-academia.shtml>. Acesso em: 31 maio 2021.

³ Neste artigo, todas as vezes em que uma/um autora/or for referenciada/o pela primeira vez, colocar-se-á o seu primeiro nome. Isso faz parte de uma política para dar visibilidade às mulheres na produção acadêmica-científica, já que quando lemos apenas o sobrenome em uma referência temos a tendência a pensar que é um homem. Desse modo, ao colocar o primeiro nome da/o autora/or, explicita-se se ela/ele é mulher ou homem e as normas de gênero que designam a produção científica como masculina são questionadas.

⁴ O termo “reacionário” surgiu na Revolução Francesa para nomear aqueles que se opunham à revolução e defendiam o Antigo Regime. Hoje, utiliza-se o termo para nomear aquelas pessoas que defendem um imobilismo social e que acreditam que a ordem social na qual se ancoram deve se perpetuar. De acordo com Durval Albuquerque, quando um indivíduo ou grupo reacionário sente seu conforto abalado pela ideia de diferentes formas de vida em sociedade, “apresentará uma experiência fracassada do passado para servir de espantinho a essa vontade de mudança” (Albuquerque, 2018, n.p.).

⁵ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, intersexos e outras/os cujas formas de vida escapam dos padrões heteronormativos.

⁶ Apesar de que na Educação Infantil no Brasil a maioria esmagadora de docentes ser composta por mulheres, optamos por utilizar a palavra professoras/es (no feminino e no masculino), como um ato político. Isso, porque compreendemos que o fato de existirem mais professoras do que professores nessa etapa da Educação Básica não é inocente, mas deve-se à ideia de que a Educação Infantil, por atender crianças pequenas, seria um espaço para uma atuação de cuidado maternal e, por isso, feminino. Nesse sentido, entendemos que, ao colocar a docência na Educação Infantil como feminina ou masculina, dá-se espaço, discursivamente, para a possibilidade de ocupação dessa profissão por homens, algo que já tem acontecido no Brasil, mas ainda é visto com preconceito. Reiteramos que isso não se aplica no caso em que estivermos nos referindo especificamente às professoras que participaram da pesquisa, uma vez que apenas mulheres fizeram parte do estudo. Nesses momentos, lançaremos mão da palavra apenas no feminino.

⁷ No projeto de pesquisa aprovado no início do ano de 2020, prevíamos fazer observações nas turmas de duas professoras da escola selecionada e entrevistas presenciais. No entanto, com a pandemia causada pelo novo coronavírus, anunciada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e o decorrente fechamento das escolas em Belo Horizonte, fez-se necessária a mudança do desenho metodológico e tivemos que pensar em

caminhos viáveis e seguros para a realização da investigação. Desse modo, entrevistas *on-line* se mostraram como uma alternativa adequada para responder ao problema de pesquisa.

⁸ À época da pesquisa, todas as professoras tinham idade entre 30 e 55 anos. Três delas possuíam menos de cinco anos de docência na Educação Infantil, e uma delas nunca havia atuado como professora antes disso. As outras duas possuíam mais de dez anos de atuação nessa etapa. Duas professoras davam aula para turmas com crianças de 2 anos; duas, para turmas de crianças com 5 anos, e uma, para uma turma de crianças de 4 anos. Com relação à escolaridade, duas professoras são pós-graduadas, duas possuem graduação em pedagogia e uma estava fazendo esse mesmo curso na época das entrevistas.

⁹ A Emei Acolhimento está localizada no município de Belo Horizonte e possui 27 professoras no total, sendo 15 professoras referência e 12 de apoio. São 14 turmas na escola: 2 turmas para crianças de 1 ano; 3 turmas para crianças de 2 anos; 3 turmas para as de 3 anos; 3 turmas para as de 4 anos; e 3 turmas para as de 5 anos. 248 crianças estavam matriculadas na escola em 2020 e uma das turmas de 2 anos tinha atendimento em horário integral.

¹⁰ A plataforma Zoom é desenhada para possibilitar reuniões e conferências por vídeo, com formato disponível para celular, computador e *tablet*. Mais informações em: <https://zoom.us/pt-pt/meetings.html>. Acesso em 12/01/2021. WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas, criado especialmente para o envio de mensagens de texto, voz ou vídeo. Desde 2014, pertence à empresa Facebook. Mais informações disponíveis no site oficial do aplicativo: <https://www.whatsapp.com/about/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

¹¹ Ver referência completa em Brasil (2013).

¹² Ver referências completas em Belo Horizonte (2016a; 2016b).

¹³ Proferido pela Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, que ganhou destaque na mídia e nas redes sociais. Tal dito já foi citado no início deste artigo.

¹⁴ Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/publicacoes>. Acesso em: 25 fev. 2021.

¹⁵ A título de exemplo, destacam-se os trabalhos de Darci Motta e André Favacho (2018) e Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009).

¹⁶ Livro escrito por Anna Kemp e ilustrado por Sara Ogilvie, traduzido para o português por Marília Garcia. Ver dados completos nas referências.

¹⁷ A “Escola de princesas” é uma instituição que foi inaugurada em Uberlândia – MG, em 2013. Ela já conta com cinco franquias em funcionamento no Brasil, em São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Manaus e Cuiabá. Para mais informações, o site da instituição está disponível em: <http://escoladeprincesas.net/ws/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

¹⁸ Ver página da UFMG no site youtube intitulada como “Não É Ideologia”, como mais um exemplo dessa resistência. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCgvOXLrsKpDVnDXtSBRVNDg?reload=9>. Acesso em: 1.º mar. 2021.

Recebido em: 30/06/2021

Aprovado em: 20/07/2022

Publicado em: 08/09/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.