

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL EM
EDUCAÇÃO

Paula Myrrha Ferreira Lança

**PROFESSORA ROSA-OU-AZUL E PROFESSORA COLORIDA:
Disputas entre os currículos antigênero e arco-íris na constituição de subjetividades
docentes em uma escola de Educação Infantil**

Belo Horizonte
2021

Paula Myrrha Ferreira Lança

**PROFESSORA ROSA-OU-AZUL E PROFESSORA COLORIDA:
Disputas entre os currículos antigênero e arco-íris na constituição de subjetividades
docentes em uma escola de Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Currículos, Culturas e Diferença

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Shirlei Rezende Sales

Belo Horizonte

2021

L244p
T

Lança, Paula Myrrha Ferreira, 1995-
Professora rosa-ou-azul e professora colorida [manuscrito] : disputas
entre os currículos antigênero e arco-íris na constituição de subjetividades
docentes em uma escola de educação infantil / Paula Myrrha Ferreira Lança.
- Belo Horizonte, 2021.
158 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Shirlei Rezende Sales.
Bibliografia: f. 143-152.
Apêndices: f. 153-158.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações de gênero -- Teses.
3. Educação de crianças -- Belo Horizonte (MG) -- Currículos -- Relações de
gênero -- Teses. 4. Currículos -- Relações de gênero -- Teses.
5. Subjetividade -- Teses. 6. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Sales, Shirlei Rezende, 1973-. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.372

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

PROFESSORA ROSA-OU-AZUL E PROFESSORA COLORIDA: Disputas entre os currículos antigênero e arco-íris na constituição de subjetividades docentes em uma escola de Educação Infantil

PAULA MYRRHA FERREIRA LANÇA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 31 de março de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Shirlei Rezende Sales - Orientador
UFMG

Prof(a). Maria Carolina da Silva Caldeira
CP-UFMG

Prof(a). Constantina Xavier Filha
UFMS

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 16 de setembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Ruah, Deus(a) que também é feminina e que significa sopro de vida, pela vida soprada em mim todos os dias que me leva para caminhos de luz a serem perseguidos em todas as áreas da minha vida, inclusive na realização da pesquisa.

A meu marido, meu amor, Daniel, pelo apoio durante todo o processo de mestrado, seja me animando a prosseguir nos momentos mais difíceis; seja me ouvindo em todas as minhas longas formulações (ele sabe que eu preciso falar para processar meu pensamento), ou até mesmo cuidando de mim trazendo os mais deliciosos lanchinhos quando eu estava ocupada, e assumindo mais o cuidado com a casa em nossa divisão. Dani, você sabe do que eu preciso antes mesmo de eu *pensar* que preciso. Amo você!

A minha família: mãe (Norinha), pai (Du), irmã (Quequel) e irmão (David). Mesmo distantes no momento de pandemia, vocês sempre me deram muita força em todas as minhas decisões! Amo muito vocês!

Às vovós. Vovó Emerita, muito obrigada por toda a companhia durante a pandemia. Os momentos com você, jogando buraco, assistindo filmes, novelas (e, é claro, falando mal do Bolsonaro) foram um respiro especialmente no momento da escrita da dissertação. Vovó Rita, agradeço por todas as conversas ao telefone ou ao vivo. Ouvir suas muitas histórias me levavam para outro mundo e eu voltava sempre mais leve.

À tia Beda por ficar no meu pé para a gente sair para dar umas corridinhas. Tia, você não imagina o quanto elas foram importantes no momento de escrita da dissertação para limpar a mente e renovar as energias.

Ao meu “*best*”, Breno, por todas as conversas e por toda a ajuda. *Best*, suas leituras de meus textos foram sempre muito cuidadosas e seus pareceres sempre me trouxeram pistas valiosas para prosseguir em minhas análises e escrita! Fora as conversas sobre a vida e a escuta atenta de todos os meus desabafos que são sempre muito importantes para mim.

A todas as mulheres amigas de minha vida (vocês sabem quem são). Mesmos que estejamos distantes durante a pandemia, nossa irmandade me ajudou a prosseguir.

Ao grupo de orientação. Carol, Dandara, Danilo, Gabriel, Gislene, Glhebia, Heloísa e Lu, vocês não fazem ideia do quanto sou grata por toda a ajuda de vocês. Agradeço primeiramente por todos os pareceres VALIOSÍSSIMOS que vocês faziam dos meus textos a partir de leituras hiper criteriosas. Com certeza esta dissertação é fruto do trabalho de muitas mãos. Também agradeço por toda a amizade e carinho dispensados a mim ao longo de todo o processo de mestrado, tanto nas reuniões de orientação, quanto nas festinhas presenciais (que

saudade!) e on-line. Ao antigo grupo de orientação, da época da monografia, que me ensinou muito sobre a pesquisa acadêmica e atuou na minha preparação para que eu pudesse realizar o mestrado.

À minha querida orientadora Shirlei. Não tenho palavras para agradecer por sua orientação super cuidadosa ao longo de todo o processo do mestrado (e mesmo antes dele, na época da escrita da monografia). Sou muito grata pelo companheirismo e amizade construída ao longo de todos esses anos. Shirlei, você me ensinou e me ensina muito mais do que conteúdos relacionados ao mestrado. Aprendo todos os dias com essa pessoa maravilhosa que você é!

Às/aos demais integrantes do GECC que me ajudaram tanto ao longo desse processo difícil que é o mestrado.

À Maria Carolina Caldeira, pelo parecer criterioso em meu projeto de pesquisa. A ela e às demais integrantes da banca por prontamente aceitarem fazer parte desse momento e pela leitura cuidadosa e afetiva do trabalho, com considerações tão pertinentes!

À comunidade da EMEI Acolhimento, que me acolheu tão prontamente e com tanta disposição! Às professoras que se voluntariaram para fazer parte da pesquisa e com quem tanto aprendi nesse processo. Não tenho palavras para agradecer por toda a ajuda.

À Nayara, que foi entrevistada na entrevista teste. Nay, sua contribuição foi valiosa para que eu pudesse refletir melhor sobre as perguntas e rever procedimentos.

À Maple Bear Canadian School, que me apoiou em meu processo de mestrado e me concedeu uma licença para que eu pudesse terminar meu trabalho com sucesso. Às minhas colegas de trabalho e minha coordenadora que sempre me ensinaram tanto sobre essa desafiadora e, ao mesmo tempo, deliciosa tarefa de lecionar.

Ao Grupo de Estudos Foucaultianos e ao Grupo de Estudos sobre Educação, Gênero e Sexualidade, que foram fundamentais para que eu compreendesse conceitos e, assim, formulasse análises.

À comunidade da FaE, com professoras/es hiper competentes que atuaram na formação de tantas subjetividades docentes que assumo hoje.

Às/aos representantes da Secretaria Municipal de Educação do município de Belo Horizonte (SMED) que me acolheram e me deram pistas valiosas para a realização da pesquisa.

À PROEX (pró-reitoria de extensão) pelo apoio ao Programa de Pós Graduação FaE/UFMG, e à CAPES pelo fornecimento da bolsa.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que, tendo como temática principal a ofensiva antigênero na Educação Infantil, teve como objetivo analisar os efeitos da ofensiva antigênero na produção de subjetividades docentes de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte, nomeada aqui como EMEI Acolhimento. Para isso, acionaram-se conceitos dos estudos pós-críticos de currículo em sua vertente pós-estruturalista, tais como currículo, discurso, gênero, verdade, subjetividade, saber, poder, governo e resistência, com base em autoras/autores como Michel Foucault e Judith Butler. A metodologia utilizada se deu por meio de entrevistas com cinco professoras que atuam na EMEI Acolhimento em articulação com elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana. O argumento desenvolvido aqui é o de que existem dois currículos em disputa pela produção de subjetividades docentes da EMEI Acolhimento: o currículo antigênero e o currículo arco-íris. Enquanto no currículo antigênero demanda-se a **subjetividade docente rosa-ou-azul**, por meio da prescrição de saberes como a *homossexualidade é um erro e gênero é natural*; no currículo arco-íris a **subjetividade docente colorida** é demandada e os saberes *gênero é uma construção pessoal e gênero é uma construção social e histórica* são prescritos com caráter de verdade. Para a produção dessas subjetividades, em ambos os currículos são acionados certos modos de governar, com técnicas específicas para a condução da conduta das professoras dessa escola.

Palavras-chave: Currículo. Gênero. Currículo antigênero. Currículo arco-íris. Subjetividade docente. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research that aimed to analyze the effects of the antigender offensive on the production of docent subjectivities of an Early Childhood Education public school in Belo Horizonte, here named as *EMEI Acolhimento*. Therefore, concepts of the post-critical curricular studies in its post-structuralist perspective were used, such as curriculum, discourse, gender, truth, subjectivity, knowledge, power, government and resistance, based on authors such as Michel Foucault and Judith Butler. The methodology was composed by interviews with five teachers that work in *EMEI Acolhimento* articulated with elements of the discourse analysis based on Foucault. This dissertation argues that there are two curriculums disputing the production of subjectivities of *EMEI Acolhimento*: the antigender and the rainbow curriculum. In the antigender curriculum there is a demand for the **pink-or-blue docent subjectivity** by the prescription of knowledges such as *homosexuality is a mistake* and *gender is natural*. On the other hand, in the rainbow curriculum there is a demand for the **colorful docent subjectivity** by the prescription that *gender is a personal construction* and *gender is a social and historical construction*. To produce these subjectivities, in both curriculums there are specific ways to conduct the teachers.

Key words: Curriculum. Gender. Antigender curriculum. Rainbow curriculum. Docent subjectivity. Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Menina rosa e menino azul.....	11
FIGURA 2 – Professoras protestando por uma escola colorida.....	12
FIGURA 3 – Meme sobre “ideologia de gênero” 1.....	21
FIGURA 4 – Meme sobre “ideologia de gênero” 2.....	21
FIGURA 5 – Cartilha contra a suposta “ideologia de gênero”.....	77

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Documentos analisados.....	56
QUADRO 2 - Perfil das entrevistadas e modo de realização das entrevistas.....	61

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE)

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

ESP – Escola Sem Partido

GCEDI – Gerência de Coordenação da Educação Infantil

GERED - Gerência de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTI+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, intersexos e outros

MEC – Ministério da Educação

NUGDS – Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PT – Partido dos Trabalhadores

RCNEI - Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil

SINAN - Sistema de Informação de Agravos de Notificação

SMED – Secretaria Municipal de Educação do município de Belo Horizonte

STF – Supremo Tribunal Federal

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: UM MUNDO DIVIDIDO ENTRE O ROSA-OU-AZUL E O ARCO-ÍRIS.....	11
2. CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	20
2.1 A Educação Infantil no Brasil	30
3. INVESTIGANDO EM MEIO A METAMORFOSES E DISPUTAS: COMPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	36
3.1 Conceitos acionados na pesquisa.....	39
3.1.1 <i>Currículo, discurso, verdade e subjetividade</i>	39
3.1.2 <i>Relações de poder-saber, governo e resistência</i>	42
3.1.3 <i>Gênero e sexualidade</i>	46
3.2 Metodologia.....	50
3.2.1 <i>Procedimentos metodológicos</i>	55
4. “ESTÃO QUERENDO ENSINAR COISAS ERRADAS PARA [AS/]OS MENIN[AS/]OS” OU “NÃO TEM ISSO QUE MENINA TEM QUE VESTIR ROSA E O MENINO[,] [...] AZUL”? SABERES QUE CONCORREM PARA A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCENTES	68
4.1 Saberes prescritos no currículo antigênero e a produção da subjetividade docente rosa-ou-azul	69
4.2 Saberes prescritos no currículo arco-íris e a produção da subjetividade docente colorida	84
5. ENTRE A CONFORMIDADE E A RESISTÊNCIA: OPERAÇÕES DE GOVERNO ACIONADAS NOS CURRÍCULOS ANTIGÊNERO E ARCO-ÍRIS	100
5.1 Operações de governo no currículo antigênero	101
5.2 Operações de governo no currículo arco-íris.....	120
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A – TCLE	153
APÊNDICE B – Roteiro para as entrevistas semi-estruturadas	156

1. INTRODUÇÃO: UM MUNDO DIVIDIDO ENTRE O ROSA-OU-AZUL E O ARCO-ÍRIS

UM MUNDO ROSA-OU-AZUL...

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

(Damares Alves, ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do Governo¹

Jair Bolsonaro)²

Figura 1 – Menina rosa e menino azul



Fonte: <https://vejasp.abril.com.br/cidades/identidade-genero-escolas-protesto-camara-municipal/>

...OU UM MUNDO COLORIDO?

Entre o rosa e o azul, eu fico com o arco-íris.

¹ Nesta dissertação, utiliza-se a palavra governo com dois sentidos distintos: como instituição de Estado e como condução das condutas de maneira mais ampla, conforme conceito cunhado por Michel Foucault e conforme será desenvolvido mais à frente. Sendo assim, para diferenciá-los, no primeiro caso utilizarei Governo, com G maiúsculo, e, no segundo, com g minúsculo.

² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml?origin=folha>. Último acesso em: 31/01/2021.

(Bob Luiz Botelho, da rede Evangélicxs pela Diversidade, em artigo à agência de conteúdos Novos Diálogos)³

Figura 2 – Professoras protestando por uma escola colorida



Fonte: <https://www.onacional.com.br/politica,8/2018/11/27/sob-vaia-vereadores-aprovam-mu,8794>

Vivemos em um mundo dividido por cores. *Nossa, Carlinhos, você vai escolher o rosa? Rosa não é cor de homem, seu viadinho!* E quando alguém veste uma menina bebê de azul? *É necessário que as pessoas saibam que se trata de uma menina! Bota logo um lacinho nela! Fura as orelhas!* Os quartos dos nenéns são pintados de rosa, no caso de meninas, ou azul, no caso de meninos, na espera pelo nascimento da/o⁴ bebê. Chás de revelação são organizados para revelar a *grande descoberta*: será uma menina ou um menino? A *tão-esperada-notícia* é revelada por uma das duas cores: **rosa ou azul**.

Sim, *tão-esperada-notícia*, uma vez que é *preciso* saber qual é o “sexo” do bebê para que se saiba o que esperar daquela criança. Das meninas, espera-se que elas sejam delicadas, amorosas, caprichosas, lindas. Dos meninos, que sejam fortes, viris, inteligentes, espertos. Mas... e se não forem? E se meu menino gostar de rosa? E se minha menina detestar princesas e gostar de futebol? *Então, sinto muito, mas algo deu errado*. É necessário corrigir, enquadrar,

³ Disponível em: <https://novosdialogos.com/artigos/entre-o-rosa-e-o-azul-eu-fico-com-o-arco-iris/>. Acesso em: 31/01/2021.

⁴ Louro (2018a) afirma que a linguagem não possui apenas a função de comunicação, mas também forma sujeitos, constitui o pensamento. Assim, a autora problematiza o emprego de palavras de gênero masculino para se referir a mulheres e homens e propõe que subvertamos essa lógica. Por isso, aqui se faz o uso da linguagem não sexista, adotando o uso de palavras primeiramente no feminino e depois no masculino.

classificar para que tudo esteja conforme a ordem estabelecida: *meninos vestem azul e meninas vestem rosa!*

O colorido, por sinal, não tem vez. É estranho, é ininteligível, é *queer*⁵. *Estão querendo destruir a identidade sexual das nossas crianças! Não podemos deixar! Arco-íris, não. Rosa-ou-azul, sim.* E o que fazer com as crianças coloridas? Enquadrá-las? Ou deixá-las livres de cores-de-rosa-ou-cores-de-azul? E se misturarmos tudo? E se todas as crianças pudessem usar a cor que quisessem? E se ensinássemos para as crianças que não tem isso de *rosa-ou-azul*? Que isso é uma construção histórica e social? Não teríamos crianças menos violentadas, mais felizes, mais livres...?

Defensoras/es do rosa-ou-azul, no entanto, se arrepiam ao ouvir isso. *Deixem nossas meninas serem meninas e nossos meninos serem meninos! Gênero é ideologia!* – elas/es esbravejariam, uma vez que combatem perspectivas de que gênero é uma construção social. A Figura 1 ilustra bem isso, uma vez que contém uma fotografia de uma manifestação contra a inclusão da temática sobre gênero e orientação sexual nos currículos escolares. Rogério Junqueira⁶ (2018) nomeia esse combate como retórica reacionária antigênero, ou ofensiva antigênero. Essa ofensiva envolve, dentre outros, grupos religiosos, associações pró-família, movimentos e partidos de direita e extrema-direita, que divulgam um discurso – o discurso antigênero (JUNQUEIRA, 2018) – 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” (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” (p. 451).

Nessa mesma direção, Marlucy Paraíso (2018) afirma que tais grupos atuam para que gênero e sexualidade “sejam considerados temas não escolares” (p. 23). Fazem isso, porque tais

⁵ De acordo com Guacira Lopes Louro (2018b), o *queer*, que é um adjetivo que “pode ser traduzido como estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário” (p. 35) foi bastante utilizado de forma pejorativa para fazer referência a pessoas homossexuais. No entanto, o termo “é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha de onde ela vier” (p. 35). Desse modo, “*queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada” (p. 36), sendo a negação de identidades fixas em termos de gênero e sexualidade.

⁶ Nesta dissertação, todas as vezes em que uma/um autora/or aparecer pela primeira vez, colocar-se-á o seu primeiro nome. Isso faz parte de uma tentativa de 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 homem ou mulher e as normas de gênero que colocam o espaço da produção científica como masculina são refutadas.

temas se constituem como ameaça para eles, uma vez que, segundo Guacira Lopes Louro (2018b), muitas vezes pensar em múltiplas possibilidades de se viver o gênero e a sexualidade é insuportável, já que 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). Como bem ilustra a primeira frase trazida nesta introdução, investe-se para que meninas vistam rosa e meninos vistam azul. Ou seja, marcas de feminilidades e masculinidades construídas histórica e socialmente são concebidas como fixas, estáveis, essenciais. O que escapa disso é tido como não natural, anormal, ameaçador.

Por isso, de acordo com Richard Miskolci (2018) e Luis Felipe Miguel (2016), grupos reacionários⁷ distorcem os estudos sobre gênero, denominando-os como “ideologia de gênero”, e espalham, por meio do discurso antigênero (JUNQUEIRA, 2018), o medo de que esses estudos iriam acabar com a família (instituída, segundo eles, por Deus) e contribuir 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+⁸ e de igualdade e autonomia pelas mulheres (MISKOLCI, 2018). Com isso, 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).

Nesta dissertação, ao contrário do que pensam os grupos que compõem a ofensiva antigênero e que querem impedir as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, 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. No entanto, ao mesmo tempo em que tal aparato é uma construção social e cultural que regula sujeitos, de acordo com Butler (2014), ele também pode ser o mecanismo para a

⁷ 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.).

⁸ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, intersexos e outras/os cujas formas de vida fogem dos padrões heteronormativos.

desconstrução dessas noções de feminino e masculino. Desse modo, aqui se entende que é importante se debater sobre o tema nas escolas para a possível desconstrução de tais noções. Isso, porque gênero é uma categoria que pode ser utilizada também para desconstruir as noções de masculino e feminino, autorizadas, segundo Miguel (2016), como verdade absoluta e universal no discurso antigênero.

As professoras da fotografia da Figura 2, acima, também parecem compreender a importância do debate sobre gênero e sexualidade nas escolas para desestabilizar binarismos, uma vez que protestam contra a proibição dessas discussões nas escolas. Nesse ato, seguram uma bandeira com as cores do arco-íris, mostrando que o mundo deve acolher outras cores, outros modos de vida, que escapam do rosa-ou-azul. A segunda frase trazida na epígrafe acima exemplifica bem essa luta por uma escola colorida, em que se diz que, entre o rosa e o azul, se opta pelo arco-íris, com múltiplas cores, múltiplas possibilidades de existência.

Tendo isso em vista, na pesquisa que deu origem a esta dissertação de mestrado, tive como objetivo inicial 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, compreendi que se fazia necessário investigar como professoras/es⁹ – especificamente da Educação Infantil¹⁰ – se constituíam como docentes de determinados tipos como efeito desse discurso. Ou seja, entendendo a necessidade do trabalho com tais temas e diante de uma ofensiva que investe de diversas formas para que docentes não os incluam em seus planejamentos e discussões em sala de aula, busquei investigar quais efeitos o discurso antigênero possui em seus modos de ser professora/or.

É importante destacar que, como em qualquer outra investigação, o interesse pela temática e a formulação do problema de pesquisa partem do olhar não neutro da/o pesquisadora/or, a partir de interesses que estão situados em sua trajetória. Assim, a ideia de investigar os efeitos da ofensiva antigênero na produção de subjetividades docentes de uma

⁹ Apesar de que na Educação Infantil no Brasil a maioria esmagadora de docentes é composta por mulheres, optei por utilizar a palavra professoras/es (no feminino e no masculino), como um ato político. Isso, porque compreendo 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, entendo 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. Reitero que isso não se aplica no caso em que eu estiver me referindo especificamente às professoras que participaram da pesquisa, uma vez que apenas mulheres fizeram parte do estudo. Nesse caso, lançarei mão da palavra apenas no feminino.

¹⁰ O motivo pelo qual se optou por essa etapa da Educação Básica será desenvolvido no segundo tópico do capítulo de contextualização e problematização do objeto de pesquisa (2.1)

escola de Educação Infantil não surgiu como um passe de mágica em minha trajetória, mas sim de minhas próprias inquietações como mulher, feminista, professora e cristã.

No ano de 2013, quando eu tinha dezoito anos de idade e estava prestes a ingressar no curso de pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), me apresentaram um vídeo de uma pastora que denunciava que uma suposta ideologia de gênero estava sendo ensinada para crianças nas escolas¹¹. As denúncias feitas no vídeo, do meu ponto de vista naquela época, eram assustadoras, pois a pastora mostrava como crianças pequenas estariam sendo estimuladas a se masturbar e a fazer sexo com outras crianças nas instituições escolares.

No entanto, ao longo de minha trajetória na graduação em pedagogia, fui tendo contato com uma série de discussões sobre gênero e sexualidade e sobre o trabalho com as temáticas nas escolas. Na disciplina “Teorias de Currículo”, por exemplo, me dei conta de como os currículos escolares tradicionalmente reiteram a norma autorizada em termos de gênero e sexualidade. A partir dessas aprendizagens, fui percebendo como é de importância ímpar a discussão sobre as temáticas nesses currículos, a fim de problematizar a norma, denunciar opressões e assimetrias e tornar possíveis, discursivamente, múltiplos modos de vida. Como trabalho final da disciplina, fiz, junto com um grupo de trabalho, um vídeo em que discorríamos um pouco sobre currículo e gênero¹².

Aos poucos, fui me interessando cada vez mais pela temática e me percebendo como mulher feminista. Fui tendo contato com textos, palestras, aulas, vídeos, filmes e outros artefatos culturais que denunciavam as opressões vividas por mulheres negras, por mulheres brancas como eu e por grupos LGBTI+. Assim, ao me tornar professora na Educação Infantil no ano de 2018, sempre buscava trabalhar, em sala de aula, pela problematização das assimetrias de gênero e pelo combate à homofobia e transfobia, buscando atuar na multiplicação de modos de vida em sala de aula. Nesse processo, também percebi meus próprios preconceitos e incoerências nesse sentido, fazendo sobre mim mesma operações para que eu me tornasse uma professora cada vez mais colorida.

Ao longo desses anos, também estive atenta às investidas crescentes de grupos reacionários que buscavam impedir o trabalho com a temática em sala de aula e que atacavam cada vez mais a conquista de direitos por grupos feministas e LGBTI+. Eu me lembrava constantemente daquela palestra que havia ouvido em 2013 e pensava em como havia um

¹¹ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NauhvDIJZaw&ab_channel=AlexandreMedeiros. Acesso em: 05/10/2020.

¹² Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FOIfEUteiPg&t=230s&ab_channel=PaulaMyrrhaFerreiraLan%C3%A7a. Acesso em: 17/08/2021.

equivoco em se dizer que há uma “ideologia de gênero” sendo ensinada nas escolas. Também refletia sobre como aquele vídeo e outras manifestações que eu acompanhava nas redes sociais distorciam o trabalho que é feito nas escolas com relação a gênero e sexualidade e passei a estudar sobre o assunto. Presenciei, em meu trabalho, a elaboração de notas extrajudiciais de famílias que denunciavam o ensino de uma suposta “ideologia de gênero”. Junto a isso, me incomodavam os comentários de professoras colegas que também atuavam na Educação Infantil e que se amedrontavam com a tal “ideologia”.

Diante de tudo isso, passei a me perguntar sobre os efeitos dessa ofensiva antigênero na Educação Infantil, uma vez que, como professora, já os percebia à minha volta. Desse modo, em meu projeto de pesquisa formulado no ano de 2018 para o ingresso no mestrado, o objetivo pensado para a investigação era justamente compreender os efeitos dessa ofensiva nessa etapa da Educação Básica. Já no momento de reformulação do projeto de pesquisa, ao longo do ano de 2019, passei a ter maior interesse especificamente em como a ofensiva antigênero tinha efeitos nos modos como as professoras de Educação Infantil se constituíam como tal. Eu me perguntava: essas professoras seriam defensoras do rosa-ou-azul? Ou seriam resistentes às investidas do discurso antigênero e lutariam por escolas coloridas? Assim, em meu projeto de pesquisa final, aprovado pelo colegiado de pós-graduação no final do ano de 2019, eu havia formulado o seguinte problema de pesquisa: como a ofensiva antigênero produz efeitos na constituição de subjetividades docentes na Educação Infantil?

Entretanto, ao longo do processo de investigação fui percebendo como esse discurso não apenas interdita, reprime, mas também produz, ensina. Dessa forma, passei a enxergá-lo como currículo, entendendo-o, assim, 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) sobre o que é um currículo. 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, compreendo o discurso antigênero como um currículo que ultrapassa os muros da escola. Porém, compreendo, ainda, que, mesmo não se restringindo à escola, ele tem efeitos no que ali é ensinado e nos sujeitos que a ocupam.

Sendo assim, foquei no caráter curricular do discurso antigênero. Busquei, ao longo da investigação, compreender o que nele se ensina, que sujeito docente nele se procura produzir e quais operações são feitas nele para isso. Desse modo, nomeei esse discurso como currículo antigênero e percebi que ele está em atuação na fabricação de professoras de determinados tipos

da escola selecionada para a realização da pesquisa, nomeada aqui como Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Acolhimento. É importante ressaltar que esse currículo é uma invenção analítica minha e que ele se constitui a partir de ditos das professoras que participaram do estudo, ditos de documentos curriculares normativos que regem suas práticas e outros ditos selecionados que circulam no discurso antigênero.

Por meio desse olhar, então, passei a compreender em minhas análises que não apenas esse currículo estava em atuação produzindo modos de ser professora dessa escola, mas que havia também outro currículo atuando nesse sentido. Currículo esse que está em concorrência direta com o currículo antigênero, por meio da 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 Torrada Pereira, Paula Costa Ribeiro e Juliana Lapa Rizza (2020), 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” (p. 122).

Nomeei 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, quis usar a metáfora do arco-íris, símbolo dos movimentos LGBTI+, para mostrar que existe um outro currículo atuando na produção de sujeitos docentes que refuta esses dois modos de existir como única possibilidade e torna viável e inteligível outras formas de constituição de sujeitos. Formas essas que são coloridas, diversas, com misturas de cores, em que por vezes é até difícil ver onde começa e onde termina um tom, assim como no arco-íris. Esse currículo também se compõe por ditos das professoras, ditos de documentos curriculares e outros ditos que se configuram como resistência ao discurso antigênero.

Tendo isso em vista, nesta dissertação, argumenta-se que o currículo antigênero e o currículo arco-íris estão em disputa pela produção de subjetividades docentes da EMEI Acolhimento. Enquanto no currículo antigênero demanda-se a **subjetividade docente rosa-ou-azul**, por meio da prescrição de saberes como a *homossexualidade é um erro* e *gênero é natural*; no currículo arco-íris a **subjetividade docente colorida** é demandada e os saberes *gênero é uma construção pessoal* e *gênero é uma construção social e histórica* são prescritos com caráter de verdade. Para a produção dessas subjetividades, em ambos os currículos são acionados certos modos de governar, com técnicas específicas para a condução da conduta das professoras entrevistadas dessa escola.

É importante ressaltar que ambos os currículos, apesar de serem invenções minhas, constituídas por meio do meu olhar analítico sobre o material empírico produzido na pesquisa, eles se inserem em discursos mais amplos, que tem efeitos em diversas instâncias sociais: o discurso antigênero e o discurso de resistência a ele. Sendo assim, no capítulo a seguir (2) – *Contextualização e problematização do objeto de pesquisa* – contextualizo brevemente a atuação desses dois discursos no contexto atual brasileiro. Nesse mesmo capítulo, no subtópico 2.1, faço uma contextualização, também de modo breve, da Educação Infantil no Brasil. No capítulo 3, intitulado como *Investigando em meio a metamorfoses e disputas: composições teórico-metodológicas*, explico os conceitos utilizados na investigação bem como as composições metodológicas feitas e os caminhos percorridos na pesquisa.

Em seguida, passo a descrever os resultados produzidos na investigação, em dois capítulos, de número 4 e 5. No capítulo 4 – *“Estão querendo ensinar coisas erradas para [as/]os meninas” ou “não tem isso que menina tem que vestir rosa e o menino[,] [...] azul”?* *Saberes que concorrem para a produção de subjetividades docentes* – discorro sobre os saberes prescritos em ambos os currículos e as marcas que compõem as subjetividades docentes demandadas em cada um deles. No capítulo 5, intitulado como *Entre a conformidade e a resistência: operações de governo acionadas nos currículos antigênero e arco-íris*, analiso as técnicas acionadas nesses currículos para produzir os tipos de professora demandados.

Por fim, traço algumas breves *considerações finais* (capítulo 6), sem ter a pretensão de encerrar a investigação aqui apresentada. Pelo contrário, além de retomar de modo breve o que foi discutido na dissertação, trago reflexões surgidas a partir da pesquisa e apresento algumas frentes de trabalho que podem ser abertas a partir das discussões feitas aqui.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA



13

Não podemos deixar que ideologias nefastas venham a dividir os brasileiros, ideologias que destroem os nossos valores e tradições. Destroem nossas famílias, alicerce da nossa sociedade. [...] Temos o grande desafio de enfrentar os efeitos [...] da ideologização de nossas crianças [...] e da desconstrução da família.



14

Atenção professores: seu aluno que inicia agora o 1º ano do ensino médio não precisa saber sobre feminismo, linguagens outras que não a língua portuguesa ou história conforme a esquerda.

Esse enfrentamento, especialmente à ideologia do gênero, eu faço de uma forma veemente como ativista. Minhas palestras e meus vídeos são usados no Brasil inteiro e no exterior no combate a essa ideologia.

15



A ideologização nas escolas é um abuso, um atentado ao pátrio poder e uma invasão da militância em um aspecto que não lhe compete.

16



¹³ Jair Bolsonaro, em discurso de posse como Presidente da República. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/t/videos/v/jair-bolsonaro-discursa-no-palacio-do-planalto/7269542/>>. Acesso em: 17/03/2019.

¹⁴ Deputado Federal Eduardo Bolsonaro (filho de Jair Bolsonaro), em postagem na rede social Twitter. Disponível em: <<https://twitter.com/bolsonarosp/status/1081555203227303938>>. Acesso em: 17/03/2019.

¹⁵ Damares Alves, em entrevista à Folha de São Paulo. <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/02/posso-ir-as-ruas-de-bracos-dados-com-feministas-por-salarios-iguais-diz-damares.shtml>>. Acesso em: 10/03/2019.

¹⁶ Ricardo Vélez, em entrevista à revista Veja. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/revista-veja/faxina-ideologica/>>. Acesso em: 17/03/2019.

Os ditos acima foram proferidos por pessoas que compõem o Governo em âmbito federal atualmente, ou fizeram parte dele recentemente, a saber (listados de acordo com as figuras, de cima para baixo): Jair Messias Bolsonaro, Presidente da República; Eduardo Nantes Bolsonaro, Deputado Federal pelo Estado de São Paulo e filho de Jair Bolsonaro; Damares Regina Alves, ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, e, por fim, Ricardo Velez Rodríguez, primeiro Ministro da Educação do Governo Bolsonaro, exonerado do cargo no dia 08 de Abril de 2019¹⁷. Esses ditos fazem parte do discurso antigênero, combatendo o que é nomeado como “ideologias” (palavra presente na fala de Jair Bolsonaro e de Ricardo Véléz), dentre elas a “ideologia de gênero” (vista na fala de Damares Alves) na educação. Como enfrentamento à nomeada “ideologia de gênero”, Eduardo Bolsonaro, no segundo dito acima, prescreve que professoras/es não discutam temas como “feminismo, linguagens outras que não a língua portuguesa”¹⁸, o que indica que há uma tentativa de interdição a certas discussões no currículo escolar e de controle do trabalho docente. Dentre essas discussões, por exemplo, estão aquelas que dizem respeito à luta por direitos das mulheres e de grupos LGBTI+.

Esse conflito, no entanto, não se dá apenas nas instâncias de Governo, mas compõe discussões sobre o que deve ou não deve ser objeto de discussão da educação escolar em diversos setores sociais. Nesse sentido, deparar-se com a expressão “ideologia de gênero” ao acessar as redes sociais, por exemplo, tem sido cada vez mais comum. Muitos não sabem ao certo o que é, mas ainda assim compartilham frases de efeito do senso-comum para falar do assunto. Nesse contexto, adquirem papel de destaque os memes¹⁹, que, espalhando-se com rapidez entre as/os internautas, difundem ideias que desqualificam os estudos sobre gênero, ou os colocam como ameaça, como é o exemplo, respectivamente, dos dois memes a seguir.

¹⁷O decreto Diário Oficial da União, do dia 08 de Abril de 2019, que exonera Velez do cargo de Ministro da Educação e nomeia o outro ministro pode ser lido em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70537660/do2e-2019-04-08-decretos-de-8-de-abril-de-2019-70537656>. Acesso em 18/03/2019.

¹⁸Compreendo que nesse dito ele se contrapõe à questão do ENEM de 2018 que trabalhou o conceito de dialetos por meio do “Pajubá”, utilizado pela comunidade LGBTI+. A questão pode ser lida no endereço eletrônico:<<http://desacato.info/lgbt-lgbti-lgbtq-ou-o-que/>>. Acesso em 17/03/2019.

¹⁹ Segundo Gislene Evangelista (2016), os memes se constituem em “imagens, fotomontagens, vídeos” (p. 43) no ciberespaço que se “espalha[m] rapidamente entre [as/]os internautas” (p. 43).

Figura 3 - Meme sobre “ideologia de gênero” 1



Fonte: <http://www.quickmeme.com/p/3w4qdp>

Figura 4 – Meme sobre “ideologia de gênero” 2



NÃO ME REPRESENTA.

Fonte: <https://me.me/i/agora-e-assim-a-crianca-alem-de-pertencer-ao-estado-16614451>

No primeiro meme acima, utiliza-se da ironia para desqualificar os estudos sobre gênero, uma vez que há a imagem de uma professora refutando a matemática como conhecimento válido, enquanto defende a suposta “ideologia de gênero”. A ideia é que pareça absurdo para quem recebe o meme que uma/um docente defenda tal ideologia em detrimento de outros saberes considerados importantes, como a matemática. No segundo meme, a suposta “ideologia de gênero” é significada como ameaçadora, uma vez que nele se divulga que houve a autorização de tal ideologia nas escolas por um ministro do Supremo Tribunal Federal (STF)²⁰

²⁰ No meme, há uma alusão a uma decisão do ministro Luís Roberto Barroso, do STF, que suspendeu os efeitos de uma lei do município de Londrina (Paraná) que proibia a suposta “ideologia de gênero” nas escolas. Para mais

e que, por isso, as crianças seriam de propriedade do Estado e poderiam escolher seu sexo. Percebe-se que ambos os memes distorcem os estudos sobre gênero e o que significaria trabalhar com a temática nas escolas e os tomam como ideologia.

De acordo com Ivanderson Silva (2018), a expressão “ideologia de gênero” tem sido concebida de diversas formas, sendo que o autor conseguiu mapear três dessas concepções. A primeira delas tem sido utilizada em trabalhos acadêmicos para significar a “ideologia de gênero” como a ideologia de grupos homofóbicos e machistas. Nesses estudos, entende-se que as noções de masculino e feminino naturalizadas por esses grupos são, na verdade, ideológicas (SILVA I., 2018).

A segunda concepção seria aquela que denomina como “ideologia de gênero” os estudos sobre gênero, entendendo-os como um “prelúdio do apocalipse moral (do ponto de vista religioso e do ponto de vista legislativo)” (SILVA I., 2018, p. 5). Essa visão parte de alguns grupos com interesses diversos, e não apenas religiosos (MISKOLCI, 2018). Assim, segundo pessoas com interesses econômicos alinhados à direita (religiosos ou não), tais estudos fariam parte de uma agenda marxista (MISKOLCI, 2018). Para a Igreja Católica, seria uma “vertente teórica e política que contesta sua hegemonia em fóruns internacionais” (MISKOLCI, 2018, s/p), e, para alguns grupos religiosos, a ideia de gênero seria nociva à família (composta por um casal heterossexual e filhas/os) (MISKOLCI, 2018).

Alguns dos argumentos utilizados nessa concepção seriam o de que os estudos sobre gênero, denominados como “ideologia de gênero”, “têm o objetivo de fomentar toda sorte de libertismos sexuais, [tais como] [...] a pedofilia, a zoofilia e a necrofilia” (SILVA I., 2018, p. 7) e que seriam ideológicos, já que supostamente contrariam pressupostos científicos (SILVA I., 2018). Nas teorizações de base mais marxista, ideologia é um conceito que diz respeito à “oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade”, como nos aponta Michel Foucault fazendo uma análise desse conceito nessas teorizações (2019d, p. 44). Parece que grupos reacionários se apropriam desse conceito para dizer que os estudos sobre gênero são ideológicos, uma vez que concebem que eles espalhariam mentiras que esconderiam supostas verdades universais e absolutas.

A terceira e última concepção destacada pelo autor é a que concebe “a ‘ideologia de gênero’ como uma falácia” (SILVA I., 2018, p.18). Essa última se aproxima da perspectiva que é adotada neste trabalho, e será explicada nos próximos parágrafos. No entanto, para

compreender a expressão da forma como a concebemos aqui, é importante atentar-se para as suas condições de emergência.

Segundo Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017), as “origens das ideias que sustentam a existência de uma ‘ideologia de gênero’ podem encontrar-se no seio da Igreja Católica” (p. 726). Tais ideias foram localizadas em um documento que data de 1997, que colocava como ameaça a concepção de que os gêneros são socialmente construídos. Tal documento, ainda segundo os autores, “se constituiria uma peça-chave para começar a desenhar uma contra ofensiva político-discursiva poderosa contra o feminismo e sua proposta de reconhecimento e avanço em matéria de direitos sexuais e reprodutivos” (p. 726). A expressão “ideologia de gênero”, no entanto, só foi utilizada pela primeira vez na América Latina “nas discussões da Igreja Católica latino-americana e na V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe (Celam) de 2007” (p. 727). Tal expressão, no entanto, apesar de ter origem na Igreja Católica, se espalha com força nas mais diversas instâncias sociais, seja na política, na saúde e, especialmente, na educação (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Nesse sentido, de acordo com Paraíso (2016), “ideologia de gênero” é um *slogan* político de grupos reacionários para impedir discussões sobre gênero e sexualidade na escola. Ou seja, é um termo utilizado no discurso antigênero a fim de desqualificar os estudos sobre gênero e as lutas em prol de direitos das mulheres e grupos LGBTI+ e estabelecer um pânico moral em torno deles (JUNQUEIRA, 2018). Junto a isso, compreendo que, ao invalidar os estudos sobre gênero e se opor a avanços no que diz respeito à igualdade desses grupos, o discurso antigênero não só dificulta tais avanços, mas também acaba por difundir e prescrever modos de viver feminilidades e masculinidades e, ainda, a heterossexualidade como única possibilidade de existência (JUNQUEIRA, 2018).

Alguns dos efeitos desse discurso, que se utiliza do *slogan* “ideologia de gênero”, já podem ser percebidos, tais como a retirada da meta que dizia respeito à igualdade de gênero e de orientação sexual no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (PARAÍSO, 2018) e a criação de vários projetos de lei em tramitação em âmbito nacional, estadual e municipal (PARAÍSO, 2018) que buscam banir as discussões sobre gênero e sexualidade nos currículos escolares. Tal *slogan* passou a ser ainda mais utilizado e o discurso antigênero ganhou maior força com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência da República, em 2018.

Segundo Débora Messenberg (2017), Bolsonaro foi um dos “principais formadores de opinião que deram suporte ideológico e coordenaram a ação dos manifestantes de direita no Brasil, em 2015” (p. 623). A partir de sua pesquisa, Messenberg buscou identificar o que ela mesma nomeia de “cosmovisão” dos principais formadores de opinião da direita brasileira.

Nessa perspectiva, a autora compreende os posicionamentos do atual Presidente da República como “produtores de sentido”, e entende que, ao apreendê-los, foi possível identificar os “enquadramentos que orientaram grande parte da população brasileira a se localizar no espaço político, ao longo do período considerado” (p. 623).

Desse modo, Jair Bolsonaro foi um dos indivíduos que fortaleceu o discurso antigênero bem antes de assumir a presidência da República, sendo eficiente na proliferação do *slogan* “ideologia de gênero”, ao colocar essa suposta ideologização com relação a gênero e sexualidade como uma ameaça às crianças na escola (MISKOLCI, 2018). Um exemplo disso aconteceu quando ele, como Deputado Federal, foi peça chave para barrar o programa “Escola Sem Homofobia” em 2011, do Governo Dilma, que tinha Fernando Haddad como Ministro da Educação. Tal programa iria distribuir para as escolas materiais que versavam sobre a diversidade sexual, tendo como objetivo a discussão sobre a homofobia e sua consequente redução. No entanto, Bolsonaro divulgou que o material tinha o objetivo de incitar as pessoas a se tornarem *gays*, usando o episódio, inclusive, como propaganda de sua campanha eleitoral contra Fernando Haddad para a presidência da República. Nessa propaganda, os objetivos do material foram distorcidos e, ainda, dizia-se que o kit teria sido distribuído para as escolas, sendo que essa distribuição foi barrada como efeito das reivindicações de grupos reacionários. Tal propaganda, no entanto, foi proibida pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), já que divulgava informações enganosas.²¹

O atual presidente continua a fazer ataques às discussões sobre gênero na educação escolar, sendo o combate à suposta “ideologia de gênero” uma de suas principais bandeiras no cargo. Assim, já se observam diversas medidas de seu Governo que buscam censurar discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas²², partindo da nomeação de ministros/as que têm a

²¹ Mais informações disponíveis em:

- 1- <https://www.cartacapital.com.br/politica/tse-manda-remover-ideos-em-que-bolsonaro-mente-sobre-kit-anti-homofobia/>. Acesso em 28/04/2019.
- 2- https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/actualidad/1539847547_146583.html. Acesso em: 20/02/2021.

Ver análise sobre essa e outras notícias falsas divulgadas para difamar o candidato Fernando Haddad ao se divulgar que ele seria um defensor da suposta “ideologia de gênero” no artigo de Eduardo Maranhão Filho, Fernanda Coelho e Tainah Dias (2018).

²² Para saber mais sobre alguns ditos e algumas ações contra a suposta “ideologia de gênero” pelo Governo Bolsonaro, confira:

- 1- <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/ideologia-de-genero-o-combate-a-um-campo-cientifico/>
- 2- <https://www.cartacapital.com.br/politica/damares-o-movimento-gay-nao-e-gay-e-ideologico-e-partidario/>
- 3- https://www.cartacapital.com.br/justica/entenda_falas_damares/
- 4- <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/gestao-bolsonaro-retira-violencia-contramulher-e-quilombo-de-edital-de-livros.shtml>

destruição do que chamam de “ideologia de gênero” como uma de suas principais metas (tais como Ricardo Vélez e Damares Alves, conforme mostrado no início deste capítulo).

Tendo-se em vista a força do discurso antigênero, a partir da grande repercussão que o *slogan* “ideologia de gênero” tem ganhado, destaca-se o papel da organização Escola Sem Partido (ESP) nesse processo, já que tal organização tem sido protagonista na criação de projetos de lei que buscam censurar as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas brasileiras (SILVA, 2018). Segundo Miguel (2016), tal organização se apropriou do *slogan* “ideologia de gênero” na época da elaboração do Plano Nacional de Educação de 2014 e ganhou bastante força a partir dessa apropriação.

O programa Escola Sem Partido, criado em 2004 e idealizado pelo advogado Miguel Nagib, emerge, de acordo com Gaudêncio Frigotto (2017), da “junção das teses dos arautos do fundamentalismo do mercado e do fundamentalismo religioso” (p. 31), inspirando-se, dentre outras, “na iniciativa norte-americana denominada *No Indoctrination*” (p. 50). Apresenta-se, assim, segundo ditos no *site* do próprio programa, como uma iniciativa que se preocupa com o suposto “grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” e que promove ações para impedir a “doutrinação política e ideológica em sala de aula”. Uma de suas intervenções, assim, é comunicar às famílias formas de censura às discussões de temas supostamente “ideológicos” em sala de aula, divulgando, inclusive, um documento modelo para ações extrajudiciais contra professoras/es²³. Outra intervenção, que tem atuado de forma veemente em todo o país é a criação de Projetos de Lei (PL) que instituem o programa Escola sem Partido nos sistemas de ensino em âmbito Nacional, Estadual e Municipal²⁴.

Um dos casos de municípios que possuem o projeto em tramitação é o município de Belo Horizonte. Tal projeto (PL 274/17), de autoria de Altair Gomes e outras/os vereadoras/es, versa que as/os professoras/es devem ensinar conforme as convicções das famílias de suas/seus alunas/os e que não podem se aproveitar, nas palavras do próprio documento, “da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” (GOMES, et. al, 2017). O documento prevê, ainda, que sejam afixados cartazes nas escolas com o conteúdo previsto nele.

²³ Ditos de autoria de Miguel Nagib, fundador do ESP, no site: <https://www.programaescolasempartido.org/>, acesso em: 07/07/2018

²⁴ Para conferir a situação atualizada de diversos desses PLs em todo o país, ver sistematização feita pelo grupo Professores Contra o Escola Sem Partido, disponível em: <https://profscontraoesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/>. Acesso em: 02/02/2021.

No artigo 2º, há a proibição especificamente do ensino da suposta “ideologia de gênero” nas escolas, uma vez que nele se determina que

O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero (GOMES, et.al, 2017).

O PL em Belo Horizonte foi aprovado em primeiro turno pela Câmara Municipal de Belo Horizonte, no dia 14 de outubro de 2019, sendo o município em questão a primeira capital brasileira a aprová-lo na Câmara²⁵.

Segundo Fernando Penna (2017), o ESP não foi devidamente enfrentado quando surgiu, já que parece “absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional” (p. 35). Apesar disso, a iniciativa passou a ganhar muita força com a repulsa ao Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil (FRIGOTTO, 2017). Segundo Frigotto (2017), tal antipetismo e ódio à esquerda política de maneira geral surgem em um momento de crise política e econômica, ideal para que as elites se organizassem não apenas para consumarem o golpe de 2016²⁶, mas também para instituírem no Brasil um Estado de Exceção, “comandado pelos bancos centrais e ministérios de economia, os quais definem as medidas que garantem o lucro, em especial do capital financeiro. Um poder que se afirma no plano cultural e jurídico respaldado pela força de um Estado cada vez mais policial” (FRIGOTTO, 2017, p. 19).

Tendo isso em vista, Penna (2017) entende que o ESP, que tem o combate à suposta “ideologia de gênero” como uma de suas principais frentes de trabalho, possui quatro características principais. A primeira delas seria “uma concepção de escolarização” (p. 36), que teria como pressuposto a separação do ato de educar – função da família; em detrimento do ato de instruir – função da/o professora/or. A instrução da/o professora/or, nessa concepção, seria a simples transmissão de conhecimentos supostamente neutros para as/os alunas/os, sem qualquer viés ideológico. Nesse sentido, a palavra “ideologia” na expressão “ideologia de gênero” não é inocente. Segundo Fernanda Henriques, Teresa Toldy e Carmen Ubieta (2018), várias/os autoras/es trabalham com a ideia de que ela “teria como função acordar no público

²⁵ Documento de decisão e ocorrências em ocasião da aprovação do PL 274/17 disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Projeto%20de%20Lei%20274-2017%20-%20Decis%C3%A3o%20e%20ocorr%C3%Aancias.%20Aprovado%20o%20projeto.%20Primeiro%20Turno..PDF>. Acesso em: 28/10/2019.

²⁶ Golpe do dia 31 de agosto de 2016, que retirou a ex-presidenta Dilma Rousseff da presidência da República, e em que assume seu vice-presidente Michel Temer. Para mais informações, ver trabalho de Carolina Giovannetti (2020).

em geral velhos medos e velhas recusas aos marxismos, e [...] semear aquilo que alguma sociologia chama ‘pânico moral’” (p. 13).

A segunda característica do ESP seria a “desqualificação d[a/]o professor[a/or]” (PENNA, 2017, p. 36), visto como alguém que, por já ter sido “doutrinad[a/o]” nos cursos do MEC (Ministério da Educação), “doutrina” também suas/seus educandas/os, de modo incompetente e acrítico e que, por isso, não merece a confiança das famílias. Doutrinação, nesse sentido, é uma palavra utilizada para se referir ao ensino de conteúdos considerados por grupos reacionários como de esquerda, como nos aponta Diogo da Costa Salles (2017), que seriam, nessa perspectiva, ensinados de cima para baixo, como se as/os aprendentes fossem meras/os receptoras/es deles, sem criticidade. Um dos exemplos da desqualificação das/os docentes quando se diz que elas/es teriam sido doutrinadas/os para doutrinar suas/seus estudantes é o estímulo que se faz às/aos educandas/os para que filmem suas/seus professoras/es “doutrinadoras/es”. Estímulo feito, inclusive, por parte de Jair Bolsonaro, que gravou um vídeo fazendo essa convocação²⁷.

O autor também discorre sobre a iniciativa de se utilizarem “estratégias discursivas fascistas” (PENNA, 2017, p. 36), já que usa imagens, charges, *slogans* agressivos que difamam a figura das/os professoras/es, sendo esta a sua terceira característica. Por fim, como quarta característica, o ESP defende “o poder total d[as mães e d]os pais sobre [as/]os [suas]seus filh[as/]os” (PENNA, 2017, p. 36), de modo que o fato de “os pais”²⁸ serem responsáveis por suas crianças e adolescentes significaria que, além de terem controle sobre tudo aquilo que elas/es pensam e acreditam, também teriam controle sobre seus corpos, podendo exercer inclusive violências físicas a suas/seus filhas/filhos.

Desse modo, existe um ataque às/aos professoras/es e a desqualificação de seu trabalho, promovidos pelos grupos reacionários que compõem o programa Escola Sem Partido e que divulgam o discurso antigênero, utilizando-se do *slogan* “ideologia de gênero”. Assim, procura-se retirar os temas gênero e sexualidade de documentos curriculares e intimidam-se professoras/es através de notas extrajudiciais, vídeos, abaixo-assinados, etc, a fim de impedir que tais temas sejam tratados em sala de aula.

²⁷ Vídeo e reportagem sobre o caso disponível em: <https://blogdadadania.com.br/2018/10/bolsonaro-insufle-estudantes-contra-professores/>. Acesso em: 30/09/2019.

²⁸ Aqui, coloco “os pais” entre aspas, já que uso a única expressão utilizada nos ditos das/os adeptas/os do programa Escola Sem Partido para referir-me às/aos responsáveis pelas crianças, o que indica uma concepção de família patriarcal e tradicional, composta por pai, mãe e filhas/os. Isso, apesar de, no Brasil, termos uma diversidade de configurações familiares. Com relação a mães solo, por exemplo, de acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2015, 26,8% das famílias com filhas/os são representadas por mulheres sem cônjuge. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/em-10-anos-brasil-ganha-mais-de-1-milhao-de-familias-formadas-por-maes-solteiras.ghtml>. Acesso em: 12/10/2019.

No entanto, de acordo com Foucault (1995), não existe poder sem resistência. Desse modo, diversos grupos resistem às prescrições da ofensiva antigênero direcionadas à educação escolar. Como exemplos dessa resistência temos o grupo Professores Contra o Escola Sem Partido²⁹, o filme Escola Sem Sentido³⁰ e diversas manifestações de docentes, integrantes de grupos LGBTI+ e grupos feministas contra a aprovação de Projetos de Lei que visam interromper discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas³¹. Ganha destaque, ainda, a resistência exercida por diversas/os professoras/es que, diante da tentativa de supressão das temáticas de gênero e sexualidade nas escolas, decidem incluí-las em sua prática (PARÁISO, 2018) e acionam estratégias diversas para continuar tratando delas nos currículos escolares (PEREIRA, RIBEIRO, RIZZA, 2020).

Junto a esses grupos, as/os próprias/os estudosas/os sobre gênero e sexualidade nesse momento de ataques também podem ser consideradas/os como resistentes, uma vez que, mesmo diante de um discurso que divulga que tais temas são ideológicos, continuam anunciando sua relevância social e acadêmica. Todos esses grupos, desse modo, estão engajados com a desestabilização das normas de gênero e sexualidade e com a multiplicação de modos de existência que escapam delas e, por isso, fazem circular um discurso que divulga que tais temáticas devem se configurar como temas escolares.

Conforme dito no capítulo de introdução desta dissertação, nesse discurso que está em disputa com o discurso antigênero se insere um currículo que nomeei como arco-íris. Isto, porque nesse discurso também se ensinam saberes e se demandam tipos de sujeito específicos. Seus efeitos, por sua vez, também podem ser percebidos em diversas instâncias sociais e na educação, a exemplo das recentes decisões do Supremo Tribunal Federal que barraram PLs que proibiam a suposta “ideologia de gênero” nas escolas, julgando-os como inconstitucionais³².

Assim, no contexto brasileiro atual, a educação escolar e a produção dos sujeitos que habitam as escolas constituem um território de disputas entre grupos que querem barrar a suposta “ideologia de gênero” nesses espaços e grupos que resistem e afirmam a necessidade de multiplicação de modos de vivência do gênero e da sexualidade por meio da discussão sobre

²⁹ Site do grupo disponível em: <https://profscontraoesp.org/>. Acesso em: 02/02/2021.

³⁰ Curta-metragem do ano de 2019, dirigido por Thiago Foresti. Filme disponível em: <https://vimeo.com/ondemand/escolasemsentido/448863254>. Acesso em 26/12/2020.

³¹ A título de exemplo, ver notícia sobre protesto em Belo Horizonte na ocasião da votação do PL para instituir o programa Escola Sem Partido nas escolas do município: <https://www.otempo.com.br/politica/professores-protestam-contr-escola-sem-partido-e-fechamento-de-galeria-1.2248020>.

³² Ver decisões referentes a PLs no município de Novo Gama (GO) e Ipatinga (MG) disponíveis, respectivamente, em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=752834386> e <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF467CAUTELAR.pdf>.

a temática nas escolas. Desse modo, nesse contexto, são fabricados dois currículos concorrentes entre si: o currículo antigênero e o currículo arco-íris, em que há o investimento na produção de tipos de professoras/es distintas/os. Tendo isso em vista, nesta dissertação debruça-se justamente sobre a produção de subjetividades docentes de uma escola específica: a EMEI Acolhimento. Tal escola situa-se em Belo Horizonte e atende à primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil, com crianças de 0 a 5 anos. Sendo assim, no subtópico a seguir trago uma breve contextualização sobre a Educação Infantil no Brasil.

2.1 A Educação Infantil no Brasil

Neste tópico situo de forma breve o campo da Educação Infantil no Brasil, uma vez que as professoras que fizeram parte da pesquisa lecionam nessa etapa da Educação Básica. Farei aqui um pequeno panorama dessa etapa da escolaridade no Brasil, explicando como foi o processo de seu surgimento histórico, explicitando algumas das particularidades do trabalho docente e mostrando alguns efeitos do discurso antigênero nesse segmento, bem como o modo como a categoria gênero nele se insere.

No Brasil, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, abrangendo crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 1988). Ela é dividida em dois momentos: a creche, que atende a crianças de 0 a 3 anos; e a pré-escola, com crianças com 4 e 5 anos de idade (BRASIL, 1996). A pré-escola, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, que institui a obrigatoriedade da educação escolar dos 4 aos 17 anos de idade, tornou-se obrigatória no país, sendo que os municípios teriam até o ano de 2016 para atender 100% da população de 4 e 5 anos de idade, com “apoio técnico e financeiro da União” (BRASIL, 2009). No entanto, segundo os dados divulgados pelo Plano Nacional de Educação (PNE), até o ano de 2018, 6,2% das crianças dessa idade ainda não frequentavam a pré-escola. Com relação às creches, apenas 35,6% das crianças entre 0 e 3 anos de idade estavam matriculadas em 2018³³, sendo que a meta nº 1 do PNE incluía o objetivo de que 50% das crianças nessa idade frequentassem a creche até 2016. Para compreender esse cenário, faz-se necessário retomar o processo histórico de surgimento e avanços da Educação Infantil no Brasil, pois, apesar de todos os desafios, verificam-se progressos no que diz respeito à consolidação de direitos de crianças pequenas à educação escolar.

³³ Dados disponíveis em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores>. Acesso em: 13/10/2019.

Os primeiros então chamados jardins de infância no Brasil surgiram na segunda metade do século XIX, com o aumento da migração para as zonas urbanas e especialmente após a Proclamação da República. A ideia, segundo Zilma Oliveira e outras autoras (2016), era a de construir uma nação moderna, baseada na civilização europeia. Assim, a “assimilação, por parte das elites políticas de novos preceitos educativos elaborados na Europa, como a ideia de jardim de infância, [foi] recebida com entusiasmo por alguns setores sociais” (p. 19). Desse modo, primeiramente, foram criadas instituições sob os cuidados de entidades privadas: em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877, em São Paulo, e, depois, já após a proclamação da República, foi criado o primeiro jardim de infância público do Brasil, em 1896, em São Paulo (OLIVEIRA et al., 2016).

Já no início do século XX, as mulheres operárias passavam a reivindicar cada vez mais um local em que suas crianças pudessem permanecer enquanto elas trabalhassem (OLIVEIRA et al., 2016). Como aponta Luiza Cortezzi (2020), movimentos de mulheres se constituíram como fator importante no processo histórico de criação de políticas relacionadas a lugares de guarda e educação das crianças de tenra idade. Junto a isso, o discurso médico-científico e higienista, que ganhava força, divulgava que as crianças, especialmente as de elite, deveriam estar seguras em locais com salubridade e que fossem adequados para o seu desenvolvimento (OLIVEIRA et al., 2016). Esse mesmo discurso, no entanto, de acordo com Moysés Kuhlmann Jr. (2000), previa que as classes trabalhadoras deveriam também ser educadas em instituições escolares, mas com o objetivo de preparo para o mundo operário.

Tudo isso favoreceu a criação de mais jardins de infância, que atendiam especialmente as camadas sociais mais elevadas, e de escolas maternais e, mais tarde, parques infantis e creches, abrangendo especialmente crianças de camadas populares (OLIVEIRA et al., 2016). Posteriormente, o período de Ditadura Militar foi marcado pela ideia de instituições que deveriam atender a infância pobre com função de assistência, de educação compensatória, a partir da concepção de estudos estadunidenses de que as crianças do terceiro mundo sofriam de uma suposta “privação cultural” (OLIVEIRA et al., 2016). Desse modo, segundo Fúlvia Rosenberg (1992), diversas organizações internacionais se articulavam para atender as crianças pobres brasileiras e de outros países pobres com objetivos assistencialistas. Enquanto isso, as crianças de famílias de classes sociais mais elevadas eram atendidas em instituições em que a dimensão do educar era bastante forte, com foco no desenvolvimento cognitivo para o preparo para o ensino primário, em detrimento da dimensão do cuidado.

No período de redemocratização do Brasil, como resultado especialmente de lutas das mulheres e de professoras/es (BRASIL, 2013), a Constituição de 1988 trouxe mudanças

significativas de concepção e organização do atendimento escolar de crianças pequenas, de acordo com Maria Malta Campos (2011). Fazendo agora parte da Educação Básica, sendo sua primeira etapa, a Educação Infantil se constitui como direito desde o nascimento (ainda que não com matrícula obrigatória nas creches) e isso possui diversas implicações.

Dentre elas, está o fato de “[as/]os professor[as/]es passaram a ter uma exigência de formação equivalente à [...] dos seus colegas do primeiro segmento do ensino fundamental [...] [e] aos municípios, cabe a principal responsabilidade no atendimento da demanda por educação infantil” (CAMPOS, 2011, p. 9), em regime de colaboração com os Estados e União. Com isso, percebe-se que houve um processo de consolidação da Educação Infantil como um direito da criança e das famílias, sendo essa etapa, por lei, não mais de incumbência de iniciativas privadas com objetivos assistencialistas, nem com a finalidade de preparo para o Ensino Fundamental. A Educação Infantil passa a ser de responsabilidade estatal, devendo atender de forma igual a todas/os, cuja finalidade é, de acordo com o Artigo 29º da LDB (BRASIL, 1996), “o desenvolvimento integral da criança [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. É importante ressaltar, no entanto, que, apesar de o direito a que as crianças pequenas frequentem a escola ser também das famílias, foi necessária a “construção de um ideário que destituisse a família da legitimidade exclusiva para o cuidado e educação da criança pequena [a fim de que se pudesse] [...] constituir e instituir a legitimidade da instituição”, como aponta Isabel Silva (2016, p. 15).

É importante destacar que esse processo de reconhecimento da educação da primeira infância como direito implica em sua descoberta como objeto pedagógico, como nos apontam Jean-Claude Chamboredon e Jean Prévot (1986). Isso “se explica por condições múltiplas, estando entre as principais o desenvolvimento e a difusão dos conhecimentos psicológicos” (CHAMBOREDON; PRÈVOT, 1986, p. 42), já que ao longo do século XX há o fortalecimento de teorias psicológicas que mostravam a importância do desenvolvimento infantil como determinante para a constituição dos sujeitos e jogavam luz sobre as particularidades dessa fase da vida. Com isso, uma série de mudanças vai acontecendo no imaginário social com relação aos modos autorizados de se educar as crianças pequenas e, portanto, passa-se a pensar em modos adequados, com conhecimentos teóricos próprios, do fazer pedagógico nas instituições escolares que atendem a essas crianças.

Assim, uma pedagogia da infância foi e ainda está sendo, aos poucos, constituída. Em um campo de disputas, essa pedagogia da infância ou pedagogia da educação infantil parte da ideia de que essa educação tem suas especificidades e, portanto, se difere das noções de escolarização construídas tradicionalmente, como argumenta Eloisa Rocha (2001). A partir

dessa concepção de pedagogia, o conhecimento, o ensino e a aprendizagem escolares perdem foco, uma vez que ela tem “como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p. 31).

Desse modo, há a oposição à ideia de que instituições que atendem a primeira infância devem ter como objetivo apenas a assistência ou preparação para a escola e ter um currículo fechado e prescritivo. Pelo contrário, priorizam-se, no espaço escolar, as “garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir” (ROCHA, 2001, p. 32). Nesse sentido, não é à toa que se substituem, por exemplo, os termos ensino por educação, aluno por criança e sala de aula por espaço de convívio coletivo (ROCHA, 2001). Ganha destaque, nessa concepção, a brincadeira enquanto atividade central para o desenvolvimento infantil, compreendendo-a como modo de vivência e criação do mundo pela própria criança, como aponta Eugenio Tadeu Pereira (2009). Desse modo, é a construção da criança, de maneira ativa e articulada com o mundo e com a cultura, que está em jogo nessa perspectiva de Educação Infantil, sendo o objetivo das instituições que atendem crianças pequenas criar condições para isso.

Tendo isso em vista, é importante explicar algumas particularidades do trabalho das/os professoras/es nessa etapa da Educação Básica, já que elas/es foram o foco da pesquisa que deu origem a esta dissertação. Primeiramente, é necessário se ter em vista que as dimensões do cuidado e da educação são indissociáveis na Educação Infantil, sendo ambas fundamentais nas práticas das/os docentes. Junto a isso, também se ressalta que essa primeira etapa da Educação Básica possui objetivos pedagógicos específicos, sendo o trabalho das/os professoras/es orientado não para preparar as/os educandas/os para o Ensino Fundamental, mas para trabalhar visando as funções específicas da educação escolar da criança pequena (BRASIL, 2013).

De acordo com as DCN's (BRASIL, 2013), as/os docentes que atuam na Educação Infantil devem agir de acordo com alguns princípios. São eles os princípios éticos, políticos e estéticos. Os primeiros, isto é, os princípios éticos, dizem respeito à atuação no sentido de mediar a construção pela criança de alguns valores necessários para o convívio em sociedade, como “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2013, p. 87). Isso quer dizer que trabalhar o combate a desigualdades de todas as ordens significa também discutir, dentre outras, as assimetrias de gênero em sala de aula, de modo que as crianças possam desnaturalizar “formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial,

de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação d[as/]os adult[as/]os com as crianças e entre elas” (p. 87).

Os princípios políticos, por sua vez, dizem respeito ao trabalho com “os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2013, p. 87). A/o docente deve, nesse sentido, criar “condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião d[as/]os outr[as/]os sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito” (p. 88), a fim de que elas busquem o bem estar da/o outra/o e da coletividade, além do individual. Por fim, os princípios estéticos significam que as/os docentes devem zelar pela “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (p. 88) junto às/aos suas/seus educandas/os.

Todos esses princípios dizem respeito à valorização de outros seres humanos, com suas formas de vida, seus sentimentos e suas produções culturais diversas, o que está de acordo com o previsto na Resolução N° 4 que define as DCN’s gerais para a Educação Básica. Nesse documento de natureza normativa, no artigo 22, é previsto que, na Educação Infantil, se devem acolher diversas culturas e etnias, com base na “individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade” (BRASIL, 2013, p. 70). Assim, pressupõe-se o combate às desigualdades, incluindo as desigualdades de gênero, nas instituições de Educação Infantil.

No entanto, tais instituições por vezes são espaços de reiteração dessas desigualdades e, ainda, das normas comumente prescritas para feminilidades e masculinidades, sendo que esses espaços são importantes na fabricação do gênero. Primeiramente, ressalta-se o modo como a própria estrutura das escolas e a atuação das/os educadoras/es ali por vezes contribuem para a reiteração de binarismos de gênero. Como nos mostra Maria Eulina Carvalho (2008), é comum a separação entre meninas e meninos nos espaços das instituições de Educação Infantil, o que acaba por produzir diferenciações e classificações entre o que é adequado e esperado para meninas ou para meninos.

Além disso, o modo diferenciado como as/os educadoras/es se relacionam com as crianças de acordo com o gênero por vezes também reitera tais binarismos, produzindo feminilidades e masculinidades de acordo com a norma, e isso pode ser observado no trabalho de Iza Luz e Isabel Silva (2010). A partir de uma pesquisa em uma instituição de Educação Infantil pública em Belo Horizonte, as pesquisadoras evidenciaram o quanto os meninos são pouco envolvidos em situações de afeto e maior contato corporal se comparados às meninas, o que acaba por privá-los de tais experiências que são também formativas. Danielle Carvalhar (2009) também aponta maneiras diferenciadas no modo como as docentes da Educação Infantil lidam com meninas e meninos, de modo a reiterar normas de gênero, como, por exemplo, o

modo como os afetos e carinhos entre as crianças são regulados de maneira mais intensa no caso dos garotos.

Desse modo, percebe-se como escolas dessa etapa da Educação Básica se constituem como espaços de bastante investimento na produção de sujeitos infantis generificados. Sendo esse espaço privilegiado de fabricação de corpos de acordo com as normas de gênero, o discurso antigênero é acionado para que para a reiteração dessas normas. Para isso, se investe para que discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas de Educação Infantil sejam barradas, sob o estigma de que haveria uma “ideologia de gênero” ameaçadora sendo ensinada para as crianças.

Um episódio que mostra isso é o caso da divulgação de um vídeo que afirmava que o Governo do PT havia distribuído mamadeiras em formato de pênis para creches, o que se configuraria como “ideologia de gênero”. Tal notícia falsa foi divulgada em 2018 à época das eleições em que concorriam o atual presidente da república Jair Bolsonaro e seu adversário Fernando Haddad (PT), ex-ministro da educação do Governo Dilma Rousseff, a fim de causar pânico na população sobre a ameaça que a suposta “ideologia de gênero” apresenta para crianças pequenas e, ainda, para que Jair Bolsonaro pudesse ganhar as eleições por meio do amedrontamento sobre os supostos perigos da eleição de Fernando Haddad³⁴.

Assim, já é possível perceber efeitos do discurso antigênero nos currículos da Educação Infantil, uma vez que se investe para que discussões que visam desestabilizar normas de gênero e sexualidade sejam interdidas neles. Um exemplo disso é a retirada das ocorrências da palavra gênero na versão homologada da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil em 2018, de acordo com o que foi verificado na pesquisa realizada por mim e conforme discutirei mais à frente.

Desse modo, compreendi que se fazia necessária a investigação sobre como professoras/es que atuam na Educação Infantil são afetadas/os por meio da divulgação de que existe uma perigosa “ideologia de gênero”, que precisa ser combatida, e como elas se constituem como sujeitos de determinados tipos a partir disso. Sendo assim, no capítulo a seguir, explico alguns conceitos e caminhos metodológicos acionados e criados ao longo da investigação.

³⁴ Para mais informações, ver notícia disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/mamadeiras-eroticas-nao-foram-distribuidas-em-creches-pelo-pt/>. Acesso em: 03/02/2021.

3. INVESTIGANDO EM MEIO A METAMORFOSES E DISPUTAS: COMPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

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 ambulante³⁵

Sim, eu prefiro ser essa metamorfose ambulante. Sim, eu prefiro nem saber quem sou e me reinventar continuamente, aleatoriamente. Sim, eu prefiro hoje ser estrela e amanhã ser outra coisa... ser atriz! Ser performática! Sim, eu prefiro dar mil voltas e demorar um século para chegar a um objetivo, a fim de ter o prazer de me reinventar no caminho.

Felizmente, nem eu e nem Raul somos as únicas a pensar na não essência das pessoas e das coisas. Muitas/os são as/os metamorfoseantes! Tomo como inspiração grupos de teóricas/os, hoje chamadas/os de pós-estruturalistas que transformaram diversos campos do conhecimento nas ciências humanas e sociais, inclusive o educacional (PARAÍSO, 2004) e especificamente os estudos sobre currículo, constituindo uma das vertentes das teorias pós-críticas sobre o currículo – a vertente pós-estruturalista – como nos mostra Alice Casimiro Lopes (2013).

Tais grupos leem o mundo a partir das não-essências e questionam a existência de verdades absolutas e a concepção de um ser humano universal³⁶. Mais que isso, na perspectiva delas/es, concebe-se o mundo como produto da linguagem e entende-se a linguagem, assim, não apenas como representação da cultura, mas como produtora de cultura (SILVA, 2001). Ou

³⁵ Trecho da música “Metamorfose Ambulante”, de Raul Seixas. (1º lançamento em 1973). Link com música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7VE6PNwmr9g>. Acesso em: 16/08/2019.

³⁶ Algumas/uns das/os teóricas/os pós-estruturalistas utilizadas/os como referência aqui são Michel Foucault, Judith Butler, Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Sandra Corazza, Marlucy Paraíso, Shirlei Sales, dentre outras/os.

seja, a própria linguagem torna as coisas concebíveis, pensáveis, e, sobretudo, existentes culturalmente. De acordo com essa teorização, não existem significados originais para as coisas, mas essas são concebidas pela linguagem e têm seus sentidos multiplicados na medida em que são proferidos (LOPES, 2013). As coisas, desse modo, estão sempre em metamorfose, e, com efeito, estão imersas em constantes jogos de poder-saber, sob a égide da linguagem. Isso significa dizer que não é possível chegar a uma suposta essência das coisas, pois só temos acesso ao mundo por meio da linguagem e o que conhecemos e concebemos sobre ele são representações (SILVA, 1999).

Nessa perspectiva, o sujeito, por sua vez, é compreendido como constituído na linguagem, sendo “puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 1999, p. 120). Por isso, quando falamos em sujeito com base nessas teorizações, não estamos falando em um sujeito que existe a priori, mas sim dos processos pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos, por meio de construções discursivas (FOUCAULT, 1995). Ou seja, sob essa lente de análise, considera-se que os seres humanos não possuem uma essência, mas estão em constante (trans)formação, sempre constituindo-se como sujeitos de diferentes formas, em diferentes contextos. Assim, somos seres que reinventam seus caminhos, suas cores e formas em constante movimento – em processos de metamorfose.

Para essa perspectiva, assim como não existe um sujeito original, as verdades também não existem a priori, mas são compreendidas como produzidas discursivamente de acordo com determinados contextos, por meio das relações de poder neles estabelecidas (SILVA, 1999). O que existem, portanto, são discursos que emergem e produzem saberes com caráter de verdade, selecionando o que é concebido como verdadeiro ou falso, conforme os jogos de poder que se constituem e as condições disponíveis para isso (FOUCAULT, 1996). Nesse sentido, os resultados das pesquisas com referenciais teóricos que são pensados nessa linha de raciocínio, como os resultados da pesquisa que deu origem a esta dissertação, são compreendidos não como “comprovação” de uma verdade (CORAZZA, 2004, p. 20), mas como “saber[es] que não permite[m] saber tudo” (CORAZZA, 2004, p. 18), que se colocam como “criações, experimentações” (CORAZZA, 2004, p. 18).

Sendo assim, na tentativa de distanciarmo-nos dos universais, também compreendemos que não existem métodos universalmente válidos ou “geralmente válido[s] para toda uma série de objetos diferentes” (FOUCAULT, 2006, p. 229). Pelo contrário, entendemos os caminhos metodológicos para uma investigação como invenções, a partir daquilo que o nosso objeto de pesquisa demanda e das teorizações que nos embasam, como nos ensinam Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014). À semelhança de Raul, não queremos chegar a um objetivo em um

instante e inventamos caminhos coloridos, damos voltas, piruetas em nossas pesquisas. Assim como crianças que acabaram de chegar ao mundo, deambulamos em busca dos detalhes das coisas e assim inventamos, criamos.

Ao “afastarmo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais” (MEYER e PARAÍSO, 2014, p. 17), construímos nossos percursos de acordo com “as necessidades trazidas pelo problema de pesquisa” (PARAÍSO, 2014, p. 44). Necessidades essas que, por sua vez, também se constituem a partir da perspectiva com que trabalhamos e que se refazem e se multiplicam ao longo do processo de investigação (PARAÍSO, 2014), não estando prontas, engessadas por um método fixo.

Nesse sentido, no caso da pesquisa realizada, cujo objetivo foi analisar os efeitos da ofensiva antigênero na produção de subjetividades docentes em uma escola de Educação Infantil, apesar de ter construído um roteiro com o passo a passo previsto para efetua-la, foi necessário um processo de constante reinvenção. Isso, no entanto, não significa que não exista rigor nesse tipo de pesquisa. Pelo contrário, a “posicionalidade do/a pesquisador/a é a ferramenta primordial para a interpretação do que ocorre no campo e para a criação de uma narrativa que, longe de ser neutra, é rigorosa e engajada, permitindo propor maneiras alternativas de pensar fenômenos” (MEYER e PARAÍSO, 2014, p. 12).

Desse modo, tomando como base a teorização pós-estruturalista no campo curricular pós-crítico, no presente capítulo, no tópico 3.1, irei abordar alguns conceitos que me guiaram na investigação e que foram base para a construção das análises e dos resultados da pesquisa. Primeiramente, defino *currículo, discurso, verdade e subjetividade* (subtópico 3.1.1). Após essa definição, no subtópico 3.1.2, abordo os conceitos de *relações de poder-saber, governo e resistência*. Por fim (subtópico 3.1.3), conceituo *gênero e sexualidade*. Após definir os principais conceitos acionados na pesquisa, no tópico 3.2 explicito as composições metodológicas utilizadas/criadas e, no subtópico 3.2.1, o caminho percorrido para a realização da pesquisa.

É importante ressaltar que a ideia de trazer, em um mesmo capítulo, tanto o referencial teórico, quanto o metodológico, se deu devido à compreensão de que “teoria e método são indissociáveis e de que nossas opções metodológicas precisam fazer sentido dentro do referencial teórico no qual as inscrevemos” (MEYER, 2014, p. 50). Assim sendo, passo a definir a seguir os conceitos acionados na pesquisa, para depois explicitar os caminhos metodológicos criados ao longo do processo de investigação.

3.1 Conceitos acionados na pesquisa

3.1.1 *Currículo, discurso, verdade e subjetividade*

Conforme já colocado acima, na perspectiva aqui adotada, não se trata de tentar desvendar supostas verdades, mas sim de analisar o funcionamento de discursos, que selecionam o que pode ou não ser considerado como verdadeiro em determinados contextos, em processos de constante disputa (FOUCAULT, 1996). Chamamos aqui de discurso uma prática que é composta por acontecimentos aleatórios que não se restringem a atos de fala. Ele é constituído pelos objetos dos quais fala e, ao mesmo tempo, atua na produção desses mesmos objetos (FOUCAULT, 2008a). Ou seja, ele é, ao mesmo tempo, produzido culturalmente e também produtor de cultura.

Assim, muito embora existam operações discursivas para que se mascare a inventividade dos discursos, de modo a não transparecer o seu caráter de invenção e a fim de que ele seja tomado como verdade (FOUCAULT, 1996; FOUCAULT, 2008a), compreende-se que ele é fabricado em meio a processos de luta. Isso, porque sua produção é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 8 e 9). Ao mesmo tempo, o discurso é também uma prática produtiva, “que fabrica verdades, saberes, sentidos e subjetividades” (SALES, 2014a, p. 126)

E é desse modo que se compreende o currículo nesta dissertação, uma vez que ele “pode ser analisado como um discurso” (SILVA, 2001, p. 19). O currículo, assim, na perspectiva aqui adotada, é um discurso que é fabricado culturalmente, por meio da linguagem e em meio a jogos de poder (SILVA, 2001). Apesar de, por vezes, ele ser compreendido como algo pronto e neutro, aqui parto do entendimento oposto de que ele é uma produção interessada em meio a disputas, relações de poder e, por isso mesmo, está em constante movimento e transformação. O currículo, assim, também é metamorfoseante.

Junto a isso, ele também é, em um movimento complementar, produtor. Ele é um campo de “produção de significados” (PARAÍSO, 2015, p. 50) e nele se “fabrica este mundo” (CORAZZA, 2004, p. 12), produzindo-se certos saberes que adquirem nele caráter de verdade e demandando-se e criando-se sujeitos específicos (CORAZZA, 2004). Desse modo, o

currículo “é visto em seus processos de fabricação, criação, produção e divulgação de conhecimentos e verdades” (SALES, 2010, p. 39).

Assim, no currículo se produzem verdades, isto é, saberes que nele adquirem caráter de verdade. A verdade, por sua vez, é “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada [uma/]um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (FOUCAULT, 2006, p. 233). Nesse sentido, “não se tem o direito de dizer tudo, [...] não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, [...] qualquer [uma/]um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 1996, p. 9).

Ou seja, para que em um currículo se prescrevam certos saberes com caráter de verdade em detrimento de outros, lutas são travadas, uma vez que “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e apoiam” (FOUCAULT, 2019b, p. 54). Assim, as verdades divulgadas em um currículo são disputadas, já que muitas vezes se apresentam como ameaça a certos grupos, que têm um “temor surdo [...] dessa massa de coisas ditas do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem” (FOUCAULT, 1996, p. 50). Isso, porque existem disputas para que nem tudo possa ser dito, para que certas práticas sejam interditas, já que se opõem a certas verdades já autorizadas (FOUCAULT, 1996).

No caso do currículo antigênero, é possível compreender que nele se disputam verdades com o currículo arco-íris e, nesse sentido, há a interdição de saberes que concorrem com suas prescrições. Conforme já desenvolvido na contextualização desta dissertação, grupos reacionários que combatem a suposta “ideologia de gênero” trabalham para que certos saberes, que desestabilizam as normas de gênero e sexualidade, sejam excluídos das mais diversas instâncias culturais e sociais ao mesmo tempo em que divulgam seus próprios saberes com caráter de verdade. Assim, se produz, discursivamente, aquilo que seria verdadeiro ou falso (FOUCAULT, 1996).

Ainda se tratando da verdade, é importante ressaltar que as verdades autorizadas produzem efeitos, ao mesmo tempo em que são fabricadas discursivamente (FOUCAULT, 2006). Isso, porque elas produzem efeitos nos sujeitos que a ela se assujeitam (CORAZZA, 2004) e também naqueles que se opõem a ela, uma vez que, ao nos posicionarmos frente a um discurso que se dirige a nós, ainda que ele não nos convença (BUTLER, 2011), nos conduzimos de certos modos (FOUCAULT, 1993). É por isso que a produção de saberes considerados verdadeiros em um currículo tem como efeito a produção de subjetividades, pois é a partir daquilo que circula como saber autorizado que nos constituímos como sujeitos de determinados tipos (FOUCAULT, 1993).

Assim, o currículo também está “centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2001, p. 27). Desse modo, por meio da prescrição de saberes que emergem com caráter de verdade e por meio de técnicas para a condução da conduta dos indivíduos, no currículo se demandam e se produzem sujeitos de determinados tipos. Ele, como aponta Corazza (2004, p. 15), “quer ‘um sujeito’ que lhe permita reconhecer-se nele”.

Para falar do sujeito, é importante ressaltar, primeiramente, que não é possível pensar o sujeito separado do discurso. Mais do que participar de formações discursivas, produzindo-as e reproduzindo-as (FOUCAULT, 1996), o sujeito é constituído, fabricado por elas (SALES, 2014a). Nesse sentido, sendo o currículo um discurso, ele também está “centralmente envolvido nos processos de formação de sujeitos, de produção de [...] subjetividades” (SALES, 2014b). Tendo em vista, portanto, que o sujeito é fabricado pelo discurso, na teoria foucaultiana o problema central foi verificar o modo pelo qual os seres humanos se tornam sujeitos (FOUCAULT, 1993), o modo como certas subjetividades são construídas. 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). Um indivíduo, nesse sentido, não possui uma essência, mas, de modo sempre metamorfoseante, assume para si certas subjetividades, em constante movimento.

Na pesquisa realizada, desse modo, conforme já dito, procurou-se compreender justamente a produção de subjetividades docentes da EMEI Acolhimento como efeito da ofensiva antigênero. Conforme já explicado anteriormente, no processo de análise dos dados, passei a compreender que tal ofensiva, sendo um discurso (JUNQUEIRA, 2018), não apenas atua na seleção do que pode ou não ser dito, mas possui um currículo, uma vez que investe de maneira incisiva ensinando modos de ser a partir da divulgação de saberes como verdade. Ela é, portanto, na perspectiva aqui adotada, curricular, uma vez que possui uma gama de conhecimentos divulgados e tem como objetivo a formação de sujeitos de determinados tipos, como o sujeito docente, e aqui o foco recai justamente sobre esses seus aspectos curriculares. Assim, compreendi que o currículo antigênero, que se constitui de ditos contidos nos materiais empíricos selecionados na pesquisa e que se inserem no discurso antigênero, está em atuação na produção de um tipo específico de professora/or da EMEI Acolhimento. Nomeei tal subjetividade de **subjetividade docente rosa-ou-azul**.

A partir disso, em minhas análises, passei a perceber que não apenas o currículo antigênero estava em atuação na produção de subjetividades docentes da EMEI Acolhimento, mas que também havia outro currículo demandando-as. Assim, uma vez que um discurso que investe na produção de professoras/es de determinados tipos disputa “espaço com outros discursos na definição de como essas[/es] devem ser, fazer e viver” (PARAÍSO, 2007, p. 185), identifiquei e analisei esse outro currículo em disputa para a fabricação de subjetividades docentes, nomeado por mim como currículo arco-íris. Os saberes prescritos nele concorrem com os saberes prescritos no currículo antigênero e outra subjetividade docente é demandada nele, que nomeei como **subjetividade docente colorida**. Percebe-se, assim, que a produção de tipos de sujeitos docentes da EMEI Acolhimento não acontece sem disputa, sendo que lutas, jogos, relações de poder investem nessa fabricação.

3.1.2 Relações de poder-saber, governo e resistência

Tratando-se de lutas para a fabricação de sujeitos docentes, faz-se necessário definir o que aqui se compreende como relações de poder, já que não existe sujeito pensado fora dessas relações (SILVA, 1999). O poder, na perspectiva adotada aqui, não é algo que se possui, mas sim que se exerce, existindo sempre em movimento, sempre em relação. Ele constitui, assim, as relações de poder, já que coloca “em jogo a relação entre indivíduos (ou grupos)” (FOUCAULT, 1995, p. 240). Desse modo, Foucault (1995) nos alerta para o fato de que não se pode analisar o poder em si, mas sim as relações de poder, que consistem: “[n]a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” (FOUCAULT, 1988, p. 87 e 88). Isso quer dizer que as relações de poder estão em constante movimento, já que o poder muda de direção a todo o momento, de forma aleatória e produzindo efeitos.

E já que o poder produz efeitos, também é importante destacar que as relações de poder não devem ser analisadas como algo que se impõe apenas para reprimir, mas também como algo produtivo (FOUCAULT, 1999). Tais relações são responsáveis, por exemplo, pela fabricação de subjetividades, sendo que uma das formas dessa produção é o que Foucault (1995) chama de práticas divisoras. Essas práticas consistem na produção de sujeitos a partir da separação entre indivíduos por meio de certos saberes que adquirem caráter de verdade. Ou seja, tipos específicos de sujeitos são produzidos na relação que possuem com outros, a partir da constituição de certos saberes que os diferenciam. Foucault explica essa dimensão do poder

atrelado ao saber tomando como exemplo o sujeito louco em relação ao são; as mulheres em relação aos homens; as/os homossexuais em relação às/aos heterossexuais. Assim, sujeitos se constituem de determinadas formas em relação a outros, de acordo com essas práticas divisoras que são efeitos das relações de poder-saber (FOUCAULT, 1995). Dessa forma, trazendo essa compreensão para a pesquisa realizada, pode-se entender, a partir dos exemplos elencados por Foucault, que tanto marcas para mulheres e homens, e para homossexuais e heterossexuais são produzidas a partir de saberes que são fabricados com relação a essas subjetividades e que as diferenciam, em meio a relações de poder, e que essas diferenciações permeiam e são produzidas nos currículos antigênero e arco-íris.

Assim sendo, as relações de poder estão imbricadas com a produção de saberes na constituição de sujeitos e verdades. Segundo Marcos Nalli (2005), na obra de Foucault o saber pode ser conceituado de algumas formas, mas todas elas concebem-no como sendo a “positividade de todo o discurso tomado como prática discursiva que, como tal, tem seu significado literal garantido pelas relações em que tal prática está situada e a estabelecem” (p. 164). Na leitura que André Favacho (2010) faz de uma das formas como Foucault conceitua o saber, esse seria “uma prática discursiva, que é um conjunto de regras discursivas – e portanto morais – que o sujeito põe em movimento quando pratica o discurso e com as quais tenta capturar (recolher) o outro, impondo-lhe uma verdade” (p. 560).

Dessa maneira, para Foucault (1999), o saber e o poder são elementos que se articulam, já que não existe saber sem que haja relações de poder, e nem poder que se dê sem a produção de um saber, e ambos investem na produção de sujeitos, como nos lembra Roberto Machado em sua leitura da obra de Foucault (MACHADO, 2019). Isso quer dizer que os saberes que adquirem caráter de verdade e todos os discursos que disputam pelo lugar do verdadeiro, em um mecanismo geral de poder, são constituídos de jogos de poder, e, nesse mesmo movimento, o poder se dá como resultado da produção de saberes, discursos, verdades (FOUCAULT, 1999). As relações de poder, desse modo, se constituem por meio de saberes que concorrem ou que convergem entre si, e elas mesmas produzem saberes.

Tendo isso em vista, na investigação realizada, analisei os saberes acionados nas entrevistas com as professoras e nos documentos curriculares analisados, tentando compreender os saberes sobre gênero que ali assumiam caráter de verdade, por meio de relações de poder produzindo sujeitos docentes de determinados tipos. Referenciada pelos conceitos de saber e poder, compreendo que, na docência na Educação Infantil, o poder é exercido o tempo todo, sempre em movimento, no jogo pela verdade sobre o gênero. Ora gênero pode ser tido como uma categoria socialmente construída, ora ser homem e mulher é considerado como algo fixo

e as sexualidades dissidentes concebidas como erro, culminando em práticas que produzem normas específicas para meninas e meninos (LUZ; SILVA, 2010). Grupos distintos que defendem saberes sobre gênero e sexualidade estão, dessa forma, em disputa pela verdade sobre essas categorias. Assim, foram identificados dois currículos em atuação produzindo saberes concorrentes em meio a relações de poder – o currículo antigênero e o currículo arco-íris - e, desse modo, fabricando discursivamente certas subjetividades docentes.

Para a produção dessas subjetividades, além da produção de saberes, também são colocados em funcionamento modos específicos de condução da conduta docente pelos currículos que estão em disputa pela produção de modos de ser professora/or. De acordo com Foucault (1995), o “exercício do poder significa conduzir condutas” (p. 244), ou seja, é a ação sobre a ação de umas/uns sobre outras/os. “Onde há poder, ele se exerce [...] em determinada direção, com uns de um lado e outros de outro” (FOUCAULT, 2019a), mas sempre em movimento. Para o autor, o poder não é tanto da ordem da disputa entre adversários, mas sim da ordem do governo, sendo que a sua finalidade está naquilo que ele dirige (FOUCAULT, 2008b).

Assim, o governo pode ser definido como a condução das condutas (FOUCAULT, 2006). Condução, essa, que é tão mais eficaz quanto menos é imposta, uma vez que, conforme nos ajuda a pensar Nikolas Rose (2016) se referindo ao campo da saúde, a “melhor maneira de governar [...] é fazer com que se coincida aquilo que o indivíduo quer e aquilo que você deseja” (p. 801). De todo modo, subjetividades são fabricadas nesse processo de condução da conduta, que pode tanto se direcionar das outras pessoas com relação a um indivíduo, quanto dele em relação a si mesmo. Isso acontece por meio de técnicas: as técnicas de dominação e as técnicas de si.

As “técnicas de dominação dos indivíduos uns sobre os outros” (FOUCAULT, 1993, p. 207), são as técnicas externas aos sujeitos, que permitem que os sujeitos sejam produzidos para “certos fins ou objetivos” (FOUCAULT, 1993, p. 206). Em articulação com as técnicas de dominação, acionam-se as técnicas do eu, ou técnicas de si, já que “as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 207). Nesse movimento, os sujeitos efetuam “um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta” (FOUCAULT, 1993, p.207). Nessas operações, indivíduos se constituem como sujeitos de determinada forma. Tais técnicas, assim, atuam no processo de transformação dos indivíduos em sujeitos de determinados tipos – atuam em seu constante metamorfosear. Tendo isso em vista, na investigação realizada, um dos questionamentos feitos

foi relativo aos modos como as próprias professoras se conduziam e como outros indivíduos atuavam na condução de sua conduta para a produção de determinadas subjetividades docentes, alinhadas com as demandas do currículo antigênero ou do currículo arco-íris.

Também é importante ressaltar que não existe poder sem resistência (FOUCAULT, 1995). Em Foucault (1995), compreende-se resistência como uma luta aos efeitos de “poder que faz[em] dos indivíduos sujeitos” (p. 235), entendendo-se que alguém pode ser sujeito de dois modos como efeito de relações de poder: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (p. 235). Ou seja, a resistência seria dizer não aos efeitos de poder que “separa[m] o indivíduo, que quebra[m] sua relação com os outros, fragmenta[m] a vida comunitária, força[m] o indivíduo a se voltar para si mesmo e o liga[m] à sua própria identidade de um modo coercitivo” (FOUCAULT, 1995, 234–235).

No entanto, a resistência é aqui entendida como mais que dizer não a certos efeitos do poder, mas também se constitui como “força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos” (PARAÍSO, 2016, p. 389). Assim, ela é o “movimento através do qual uma pessoa, um grupo, um povo ou uma multidão diz: chega!” (PARAÍSO, 2016, p. 389) e, a partir disso, “cria um re-existir, ou seja, um existir de um outro modo” (p. 389). Para retomar a metáfora da metamorfose, *borboletas-diversas-dissidentes* são criadas nesse resistir metamorfoseante! De acordo com Renata Aspis (2017), resistir é, na verdade, re-existir, sendo criação, a partir da insistência em existir, em afirmar a vida ao se criar novos possíveis.

A partir desses pressupostos, na pesquisa realizada, tive em mente que embora em certos currículos haja o investimento para a produção de subjetividades docentes específicas, há escapes, uma vez que não existe poder sem resistência (FOUCAULT, 1995). Estive atenta aos modos como as professoras entrevistadas dizem não aos efeitos de poder que os currículos que investem na condução de suas condutas visam fabricar. Parti da compreensão de que, ao resistirem, elas passam a se constituir de outros modos, produzindo para si próprias outras maneiras de existir enquanto sujeitos docentes. Como nos aponta Rose (2016) a resistência se refere a quando “uma maneira de pensar sobre si mesmo e de existir como um ser humano é colocada em conflito com outra maneira” (p. 805). Assim, no processo de investigação, ao tentar compreender os efeitos do currículo antigênero na produção de subjetividades docentes da EMEI Acolhimento, estive atenta não apenas às condutas das professoras que estão em conformidade com esse currículo, mas também às condutas resistentes, que fazem proliferar múltiplos modos de vivência do gênero em sala de aula.

3.1.3 Gênero e sexualidade

Nesta dissertação de mestrado, compreendo, a partir de autoras como Judith Butler e Guacira Lopes Louro, que gênero não diz respeito a identidades fixas, mas sim a subjetividades. Para Butler (2003), a suposta identidade de gênero de alguém só pode ser definida e reconhecida por padrões de gênero criados por meio de práticas discursivas reguladoras que tornam a maneira como alguém se constitui inteligível e concebível (BUTLER, 2003). Ou seja, os sujeitos que se identificam como mulheres ou como homens só se constituem desse modo por meio da linguagem, no discurso, que por sua vez é fluido, está sempre em mudança ou metamorfose, se quisermos utilizar a metáfora de Raul Seixas. Gênero, assim, é entendido em seu “caráter fragmentado, instável, histórico e plural” (LOURO, 2019, p. 13).

A partir disso, compreende-se que, tendo como referência os padrões inteligíveis na cultura, indivíduos performam certas masculinidades e feminilidades, (trans)formam-se sempre a partir daquilo que está disponível discursivamente. Assim, ao invés de serem constituídos por uma identidade fixa com relação a gênero, estão sempre fabricando para si subjetividades fluidas. Isso, porque a partir das normas de gênero, indivíduos dobram sobre si certas verdades de acordo com o que é permitido ou não e se constituem como sujeitos, sempre em processo de (trans)formação, de acordo com aquilo que é construído discursivamente sobre o gênero. Aqui compreende-se a norma como “portadora de uma pretensão ao poder [...] um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado”. (FOUCAULT, 2001, n/p).

Outra questão colocada por Butler (2003) relativa à constituição dos indivíduos no que diz respeito ao gênero é que, ao definirmos identidades de gênero, se pressupõe que exista algo que une os sujeitos em torno de uma identidade. Isso é problemático, porque, ao se estabelecer aquilo que uniria as mulheres enquanto grupo, por exemplo, se exclui aquelas que não se encaixam nos padrões autorizados. Junto a isso, nessa lógica também se pensa o sujeito como contínuo, coerente em relação a si mesmo e essa coerência posta por aquilo que se chama de identidade faz com que se entenda que ele existe sempre conforme os padrões inteligíveis. No entanto, na perspectiva teórica adotada aqui, se pensa em sujeitos múltiplos, tanto com relação a si mesmos, pois não se restringem a uma identidade compreensível a partir de padrões já determinados, quanto no que diz respeito aos grupos em que se inserem.

Assim, na pesquisa realizada, não se trabalhou com a ideia de “gêneros” que seriam fixos, que constituiriam identidades estáticas. Pelo contrário, compreende-se aqui que aquilo

que denominamos como feminino e masculino e as formas pelas quais somos fabricadas/os e subjetivadas/os de maneira genericada também são construções discursivas, em meio a relações de poder (LOURO, 2018b). Ou seja, nos constituímos por meio da categoria gênero, de acordo com a forma como somos nomeadas/os, de acordo com a linguagem e com aquilo que é inteligível por meio dela.

Dessa forma, de acordo com Judith Butler (2014), gênero é o “aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume” (p. 253). Assim, comenta a autora, “as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas” (p. 253) por meio do gênero. Ou seja, Butler não pensa em gêneros femininos e masculinos, mas entende gênero como sendo o meio discursivo pelo qual se fabrica justamente aquilo que é considerado feminino e masculino. E, desse modo, ao mesmo tempo em que tal categoria é uma construção social e cultural que regula sujeitos, ela também pode ser o mecanismo “através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (BUTLER, 2014, p. 253).

Tendo isso em vista, é importante ressaltar que a lógica de gêneros fixos, estáveis, é pensada a partir do binarismo macho e fêmea, já que alguém *é* quando *não é* o outro, quando não se identifica com seus padrões (BUTLER, 2003). Tal binarismo, portanto, faz com que sejam possíveis apenas duas formas de existência e, por isso, ele próprio concebe as incoerências, as/os anormais. Assim, *meninas-rosas* e *meninos-azuis* – para fazer uma relação com a metáfora das cores utilizadas para nomear os currículos e as subjetividades docentes analisadas nesta dissertação – com tudo o que isso implica, são, de maneira binária, concebidas/os como normalidade. Enquanto isso, *seres-coloridas/os*, que inventam para si modos de vida que escapam dos binarismos, são consideradas/os anormais. No entanto, é importante destacar que a anormalidade é necessária para a delimitação da normalidade, já que, por meio da criação daquilo que é ininteligível, anormal, como uma falha; aquilo que é normal também é fabricado (BUTLER, 2003). Ou seja, a norma precisa do anormal para existir, regulando sujeitos a partir daquilo que é produzido como normal ou como anormal em determinado contexto.

A normalidade, por sua vez, é discursivamente produzida a partir da coerência interna entre sexo, gênero e desejo. Assim, concebem-se “linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a ‘expressão’ ou ‘efeito’ de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual” (BUTLER, 2003, p. 38). Isto é, entende-se que pessoas que nasceram com uma vagina (sexo) devem viver como mulheres, com tudo o que isso implica na cultura em que estão inseridas (gênero) e ter atração sexual pelo sexo

oposto (desejo), isto é, por homens. O mesmo acontece com o que se concebe como masculinidade.

Uma vez que nessa norma sexo, gênero e desejo são produzidos como se fossem um sistema coerente e contínuo, é importante destacar que gênero e sexualidade estão intimamente relacionados, apesar de serem categorias distintas. A sexualidade, sendo uma invenção histórica, também em constante (trans)formação (FOUCAULT, 1988) é, ao mesmo tempo “social e política [...] [e também] construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2019, p. 11). Jeffrey Weeks, inspirado por Foucault, compreende que ela se constitui como uma “série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que se relacionam com” os prazeres do corpo (WEEKS, 2019, p. 53).

Assim, sendo social e historicamente fabricada, a sexualidade da forma que é significada em nosso contexto também é resultado de uma construção. Nesse processo, em meio a relações de poder-saber, classifica-se quem são normais ou anormais em termos de sexualidade (FOUCAULT, 1988). A/o heterossexual e a/o homossexual, desse modo, são construções “de origem relativamente recente [...] [e] a emergência desses dois termos marca um estágio crucial na delimitação e definição modernas da sexualidade” (WEEKS, 2019, p. 77). Como resultado de processos históricos em meio a jogos de poder-saber, a heterossexualidade foi e é definida como a norma – a heteronormatividade – e outras formas de viver a sexualidade, tal qual a homossexualidade, são concebidas como anormais (WEEKS, 2019). Conforme comentam Analídia Petry e Dagmar Meyer (2011), a “heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade” (p. 195), de maneira binária, e ela é historicamente localizada.

Nessa perspectiva de construção histórica das formas de se viver a sexualidade e o gênero, questiona-se mesmo aquilo que se nomearia enquanto “natural”. Para Butler (2003), até mesmo aquilo que se nomeia como sexo biológico é culturalmente construído, sendo entendido como meio discursivo pelo qual os “sexos naturais” (macho e fêmea) são concebidos desse modo, de maneira binária, como anteriores à cultura. Desse modo, nascer com uma vagina ou com um pênis só significa que alguém é macho ou fêmea porque a cultura cria essa definição discursivamente (BUTLER, 2019b), com marcas generificadas.

Isso não significa, no entanto, que o gênero não é material. Pelo contrário, é na materialidade do corpo que o gênero é impresso e, ao mesmo tempo, produzido e atualizado (BUTLER, 2019b). Para Butler (2019a), gênero é “um estilo corporal, um ato, que é intencional e performático” (p. 216). 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” (p. 222), feminilidades e masculinidades são impressas em nossos corpos. Porém, estando o gênero sempre em transformação, é necessário que ele seja repetido, performado, tanto para sua reiteração, quanto para sua transgressão (BUTLER, 2019a). Assim, ao ser performado de determinados modos, o gênero é reiterado e, ao mesmo tempo, reinventado, criado, produzido.

Tendo isso em vista, a partir da compreensão de que gênero e sexualidade são categorias discursivas que fabricam noções de feminino e masculino por meio de performatividades e que definem aquilo que é normal e anormal em termos de gênero e sexualidade, entende-se, aqui, que tanto o currículo antigênero quanto o currículo arco-íris atuam na fabricação do gênero e da sexualidade. Compreende-se que os saberes e modos de condução da conduta que compõem tais currículos, ao investirem na produção de sujeitos docentes de determinados tipos, atuam não apenas refletindo os significados inteligíveis na cultura com relação a gênero e sexualidade, mas também para atualizar e até transgredir as normas nessa atualização.

Dessa forma, para retomar a metáfora da metamorfose inspirada na música de Raul Seixas, compreendo que enquanto o currículo antigênero refuta o metamorfosear como modo legítimo de vida, concebendo gênero e sexualidade como naturais, definidos pela biologia, de maneira estável; o currículo arco-íris compreende a vida como um constante movimento metamorfoseante. Nesse último currículo, se divulga que gênero e sexualidade são construções inventivas, coloridas, da cor da borboleta que surgiu do casulo – da cor do arco-íris. Nesse movimento, professoras coloridas são demandadas, em oposição a um tipo de professora/or rosa-ou-azul – de apenas duas cores binárias representando ou fêmea, ou macho – que o currículo antigênero deseja produzir.

De todo modo, na pesquisa realizada, todos esses conceitos elencados, que me ajudam a olhar para as coisas de modo a entendê-las como metamorfoseantes em constantes processos de disputa, me guiaram na investigação. Assim, meu olhar se lançou para o caráter inventivo das coisas, já que se compreende que sujeitos e verdades, bem como gênero e sexualidade, e até mesmo o currículo e o discurso, são construídos e (trans)formados em meio a relações de poder-saber. Junto a isso, os olhares teóricos que lançava sobre o material empírico também se deram sempre em movimento de metamorfose ao me guiarem na elaboração de certas análises, que seriam outras a depender das referências utilizadas. Sendo assim, passo, no próximo tópico deste capítulo, a explicar o modo como a investigação foi realizada. Também de maneira metamorfoseante, certas composições e caminhos metodológicos foram acionados para a realização da pesquisa que deu origem a esta dissertação.

3.2 Metodologia

Início esta parte metodológica da dissertação retomando o trecho da música de Raul Seixas transcrito no início deste capítulo: *é chato chegar a um objetivo num instante e é muito melhor viver nessa metamorfose ambulante*. De fato, o caminho percorrido ao longo da pesquisa foi metamorfoseante, uma vez que os percursos foram modificados constantemente de acordo com o que o material empírico demandava, em articulação com a teoria, e os resultados foram sendo constantemente reinventados por mim. Isso, porque a investigação que deu origem a esta dissertação insere-se nas metodologias pós-críticas em educação, em que os percursos são inventados “com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos” (PARAÍSO, 2014, p. 44) e nas teorizações escolhidas para a compreensão do objeto. Para Guacira Louro (2018b), na pós-modernidade, o sujeito é um ser que viaja e “não há um lugar de chegar, não há um destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto” (p. 13).

Assim, partiu-se do entendimento de que é “preciso traçar linhas que fujam da fixidez, interrogar o que já conhecemos, estarmos abertas[/os] a rever, recomeçar, ressignificar ou incluir novos pontos de vista” (PARAÍSO, 2014, p. 44). Desse modo, entendo que “o desenho metodológico de uma pesquisa não está (e nem poderia estar) fechado e decidido a priori” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 22). Como nos apontam Maria Carolina Caldeira e Marlucy Paraíso (2016), cada “pesquisador/a precisa construir o seu caminho metodológico, articulando-o às suas questões de pesquisa” (p. 1501). Para Shirlei Sales (2014a), a metodologia deve estar sempre em processo de análise, sendo minuciosamente descrita e revista ao longo do processo de investigação. Desse modo, na medida em que meu olhar interessado e baseado em formulações das teorias pós-estruturalistas do campo curricular pós-crítico me indicava novos caminhos a serem percorridos e permitia outras formulações analíticas, a metodologia de pesquisa foi se metamorfoseando.

Somado a isso, outro elemento transformou radicalmente os caminhos planejados para a investigação. A pandemia causada pelo novo corona vírus, anunciada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e o decorrente fechamento das escolas em Belo Horizonte demandou que o caminho metodológico desenhado para a pesquisa fosse metamorfoseado, já que no projeto de pesquisa aprovado ao final do ano de 2019 havia a previsão de que a pesquisa se daria por meio da articulação entre a análise do discurso de

inspiração foucaultiana, observações participantes nas turmas de duas professoras em uma EMEI em Belo Horizonte e entrevistas com essas mesmas professoras. No entanto, as idas à instituição selecionada, que se iniciaram na primeira semana de março de 2020, ficaram inviabilizadas com o fechamento das escolas na terceira semana desse mesmo mês, por meio do Decreto no 17.304, de 18 de março de 2020³⁷, da prefeitura de Belo Horizonte.

Dessa forma, um novo desenho metodológico fez-se necessário, sendo que a pesquisa foi, então, realizada por meio da bricolagem *entrevistas + análise do discurso de inspiração foucaultiana*. De acordo com Paraíso (2014), nas metodologias pós-críticas em educação, um dos procedimentos que fazemos são as bricolagens metodológicas, porque “não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar” (PARAÍSO, 2014, p. 35), por entendermos os caminhos metodológicos para uma investigação como invenções (MEYER e PARAÍSO, 2014). Ao fazer a bricolagem, elementos de metodologias distintas se articulam e são ressignificados (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016; PARAÍSO, 2014).

De todo modo, foi preciso fazer um giro metamorfoseante na realização da pesquisa e, juntamente com ele, eu também me metamorfoseei, criando novos modos de ser pesquisadora em tempos de pandemia, uma vez que ela trouxe dificuldades não apenas no plano acadêmico, mas demandou mudanças na organização de nossas vidas, de maneira ampla, o que produz efeitos na maneira de pesquisar. Isso, porque as diversas subjetividades assumidas pela Paula não vão embora quando a subjetividade pesquisadora entra, mas a investigadora carrega consigo todas as dificuldades e alegrias da vida ao longo da investigação. Na perspectiva aqui adotada, a posicionalidade da pesquisadora, mais que afetar a pesquisa, é parte integrante dela, definindo seus rumos e resultados (MEYER; PARAÍSO, 2014). Assim como aponta Louro (2018b) acerca do sujeito pós-moderno, me vi em constante “formação e transformação, [...] num processo que [...] provoca desarranjos e desajustes” (p. 13). Dessa forma, ao longo do ano de 2020, em decorrência da pandemia, foram demandadas reinvenções não apenas nos modos de pesquisar, mas em nossas vidas de maneira mais ampla, em meio a processos que afetaram a produção dos resultados trazidos nesta dissertação de mestrado, que poderiam ser outros, dependendo também dos próprios processos vividos pela investigadora.

Em quarentena, juntamente com meu marido, que também trabalhou em casa, tivemos que nos organizar para dividir o espaço de um apartamento pequeno e compartilhar a internet, que por vezes falhava com o uso intenso de duas pessoas, o que demandou que nos organizássemos para fazer reuniões on-line em horários alternados, a fim de evitar a sobrecarga

³⁷ Informações disponíveis em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/conselho/educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 06/01/2021.

no uso da internet e as consequentes falhas na rede. Junto a isso, o tempo maior em casa demandou mais realizações de tarefas domésticas, o que fez com que novos acordos no cuidado com a casa precisassem ser realizados. O cuidado com pessoas idosas da família também se fez necessário nesse momento. Tudo isso demandou reorganizações na rotina e mudanças constantes na organização do cronograma de pesquisa. Somam-se a isso as tristezas vividas em meio a um cenário de tantas mortes, pessoas adoecidas e decisões políticas genocidas e irresponsáveis. Foi necessário, assim, pensar em alternativas e respeitar meus próprios processos de adaptação e luto em um mundo completamente transformado.

Em meio a tantas reinvenções, foi possível entrevistar de modo on-line cinco professoras da mesma EMEI selecionada anteriormente para a realização da investigação, em articulação com elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana. A análise do discurso foi acionada tanto nas entrevistas, quanto na pesquisa de documentos que regem as práticas 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 tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram e por vezes se excluem” (p. 52-53). Isso significa que os discursos devem ser tratados como acontecimentos aleatórios, sem uma continuidade e linearidade.

O terceiro princípio seria o da *especificidade*, que compreende que o mundo não nos apresenta “uma face legível que teríamos de decifrar apenas” (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 deve buscar pelos significados por trás dos discursos e que se manifestariam por meio deles. Não existe uma essência, um não dito por trás deles. Assim, deve-se analisar, na superfície do próprio discurso, seu funcionamento (FOUCAULT, 1996).

Dessa maneira, ao investigar sobre os efeitos de verdade da ofensiva antigênero na produção de subjetividades docentes de uma escola de educação infantil em Belo Horizonte, tive em mente todos esses princípios. Ou seja, na pesquisa, parti da compreensão de que aquilo

que adquire caráter de verdade nos ditos das professoras entrevistadas e também nos documentos que foram analisados é autorizado como verdade por causa de relações de poder. Foi preciso, assim, procurar compreender tais relações, jogos de poder, para analisar o funcionamento dos discursos, aqui compreendidos como currículos, que atravessam e compõem tais ditos (princípio da inversão). Junto a isso, investiguei 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 esta dissertação, identifiquei como os currículos antigênero e arco-íris, por meio de sua discursividade, atuam na produção de subjetividades docentes. Também realizei as análises, entendendo que os discursos que atuam na produção de tais subjetividades não possuem uma linearidade, uma continuidade e nem uma essência. Pelo contrário, eles foram analisados em sua aleatoriedade e superfície (princípios da descontinuidade e da exterioridade).

Em articulação com elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana, realizei 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), as entrevistas são adequadas para a “análise do sentido que [as/]os [atriz(es)/]atores dão às suas práticas” e aos acontecimentos que as/os interpelam (p. 193). Sendo assim, acredito que elas foram potentes para compreender os modos como as professoras da EMEI Acolhimento significam o trabalho com gênero na Educação Infantil e, a partir disso, para analisar os efeitos da ofensiva antigênero na constituição de subjetividades docentes.

Dentro das possibilidades dos tipos de entrevista, optou-se pela semi-estruturada³⁸. 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 Jorge 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” (p. 1). Sendo assim, no momento das entrevistas as perguntas foram sendo reformuladas na medida em que as respostas das professoras demandavam outras perguntas.

³⁸ As entrevistas se deram por meio de duas plataformas de conversas online – o *whatsapp* e o *zoom* – conforme será explicado no tópico de procedimentos metodológicos.

Junto a isso, também houve essa reformulação entre uma entrevista e outra, já que várias das perguntas planejadas inicialmente se mostraram inadequadas ou ineficazes para atender ao objetivo proposto.

É importante discutir aqui alguns alertas no que diz respeito a cuidados éticos no momento das entrevistas, a fim de evitar constranger as/os entrevistadas/os, assumindo uma postura de respeito frente a elas/es. Pierre Bourdieu (2008), nesse sentido, nos alerta para a necessidade de que a/o pesquisadora/or tenha uma “disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, [...] [de modo a] adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas” (p. 695), o que exige uma escuta atenta por parte da/o entrevistadora/or e um exercício para impedir qualquer juízo de valor e/ou preconceitos de sua parte (BOURDIEU, 2008). É necessário, assim, que as pessoas que participam das entrevistas sejam compreendidas em sua singularidade e em seus próprios pontos de vista (BOURDIEU, 2008) e que a/o pesquisadora/or possua conhecimento teórico sobre o grupo social a que fazem parte as/os entrevistadas/os, como nos alerta Rosália Duarte (2004). A fim de evitar constrangimentos por parte de quem é entrevistada/o, Bourdieu (2008), ainda, sugere que, ao longo da entrevista, a/o investigadora/or dê respostas verbais e não verbais às perguntas trazidas pela/o entrevistada/o, demonstrando seu interesse nas questões trazidas por ela/e e, ainda, de modo a não objetificá-la/o, trazendo pessoalidade à conversa.

Também analisei documentos normativos que regem as práticas curriculares das professoras entrevistadas, a partir de elementos da análise do discurso de inspiração foucaultiana. Neles busquei compreender que discursos relacionados a gênero e sexualidade estavam ali presentes bem como as subjetividades docentes neles demandadas. A partir da análise do discurso, não procurei 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 demandadas neles.

Neste tópico, até aqui explicitarei a metodologia utilizada na investigação, que se deu por meio da bricolagem *análise do discurso de inspiração foucaultiana + entrevistas*. Também expliquei a necessidade da metamorfose metodológica que se deu ao longo da investigação. No subtópico a seguir, explicarei de forma detalhada o passo a passo que foi realizado na pesquisa.

3.2.1 *Procedimentos metodológicos*

Em janeiro do ano de 2020, ainda seguindo o planejamento feito anteriormente para a realização da pesquisa, entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação do município de Belo Horizonte (SMED) a fim de que se aprovassem as idas à Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) em que se fariam as observações participantes e as entrevistas com as professoras. Por indicações de professoras pesquisadoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) – que indicaram escolas consideradas como receptivas a pesquisadoras e como exemplos de gestão e equipe docente comprometidas com a qualidade do atendimento às crianças – eu já havia visitado previamente a EMEI que acabaria sendo escolhida para a realização da investigação e conversado com a diretora e com a coordenadora. Ambas prontamente me acolheram e disseram da abertura da escola e de seu interesse em contribuir com a pesquisa. Por isso, tal EMEI é, nesta dissertação, carinhosamente nomeada como EMEI Acolhimento.

Assim, um encontro foi agendado na SMED com representantes da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GCEDI) e do Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania (NUGDS) da secretaria. Na SMED, me receberam bem, leram cuidadosamente meu projeto de pesquisa, fizeram valiosos apontamentos e me ajudaram com orientações precisas. Após alguns dias, recebi o ofício de autorização da pesquisa por parte do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e da GCEDI. Em seguida, já com a autorização, visitei novamente a EMEI Acolhimento, onde a diretora e a coordenadora indicaram duas professoras para participar da pesquisa, as professoras Magda e Telma³⁹, com as quais tive uma primeira reunião explicando os objetivos da investigação, bem como a metodologia e os comprometimentos éticos. Ambas aceitaram participar da pesquisa e, após todo esse processo, no dia 03 de março de 2020 iniciei as observações participantes na turma da professora Magda, turma de quatro anos, com vinte crianças.

As observações participantes colocam, segundo Michael Angrosino (2009), a/o pesquisadora/or no meio da comunidade que se está estudando e, por isso, são úteis para pesquisas que, de acordo com Maria Correia (2009), “visa[m] compreender as pessoas e as suas actividades no contexto da acção” (p. 31). Na pesquisa que deu origem a esta dissertação, no entanto, conforme já dito anteriormente, não foi possível a integralização da investigação por meio dessa metodologia, uma vez que minhas idas à escola se deram apenas do dia 03 ao dia

³⁹ Tais nomes são fictícios, conforme será explicado mais à frente, ainda neste capítulo.

13 de março de 2020, devido ao posterior fechamento das escolas em decorrência da pandemia causada pelo novo corona vírus.

Assim, as observações realizadas nesse período foram quase integralmente observações descritivas, que são observações em que o foco está no conhecimento inicial do campo de pesquisa, com uma análise global do que acontece ali (CORREIA, 2009). Para tal, utilizei um caderno de campo. Assim, registrava o que observava em cada momento da rotina, procurando compreender o que acontecia em sala de aula de maneira geral. No entanto, transcrevi diálogos e detalhei alguns episódios em momentos que julguei importantes para responder o problema de pesquisa. Desse modo, apesar de as observações na escola terem ocorrido apenas em um primeiro momento de contato com o campo, a fim de conhecer melhor o que ali acontecia, alguns registros efetuados em diário de campo foram aproveitados como complemento às análises das entrevistas, conforme se verá no capítulo seguinte.

A EMEI Acolhimento está localizada na regional Barreiro e possui 27 professoras no total, sendo 15 professoras referência e 12 de apoio⁴⁰. São 14 turmas na escola: 2 turmas para crianças de 1 ano de idade; 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 dois anos tinha atendimento em horário integral⁴¹.

Ficando inviabilizadas as observações na escola, defini, juntamente com minha orientadora, que as entrevistas seriam mantidas e realizadas com mais professoras da escola e que elas se articulariam também com a análise de documentos. Foram selecionados, assim, documentos que regem a prática de professoras da Educação Infantil em Belo Horizonte, tanto a nível federal, quanto municipal, e também um documento que se refere apenas à escola em questão. Desse modo, foram analisados os seguintes documentos: a parte destinada à Educação Infantil da Base Nacional Comum Curricular (BNCCEI)⁴²; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)⁴³; o primeiro e o segundo volume das Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte (PCEIBHV1 e PCEIBHV2)⁴⁴ e a Proposta Político Pedagógica da EMEI Acolhimento (PPP). No quadro a

⁴⁰ Apenas professoras referência participaram da pesquisa. Professoras apoio não são fixas em cada turma e passam 1 hora e 30 minutos em uma turma por dia, enquanto a professora regente está em horário de planejamento.

⁴¹ Todos esses dados são referentes ao ano de 2020, em que se realizou a pesquisa.

⁴² Ver referência completa em Brasil, 2017.

⁴³ Ver referência completa em Brasil, 2013.

⁴⁴ Ver referência completa em Belo Horizonte, 2016a e 2016b.

seguir, explico alguns dados de cada um desses documentos, bem como a maneira como eles foram referenciados nesta dissertação⁴⁵.

QUADRO 1 – Documentos analisados

Documento	Abrangência	Ano de publicação	Sigla utilizada nas referências ao documento
Base Nacional Comum Curricular (parte da Educação Infantil)	Nacional	2017	BNCCEI
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Nacional	2013	DCNEI
Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Belo Horizonte	Municipal	2016	Volume 1 (Fundamentos) – PCEIBHV1 Volume 2 (Eixos Estruturadores) – PCEIBHV2
Proposta Político Pedagógica da EMEI Acolhimento	EMEI Acolhimento	2016	PPP

Fonte: Elaborado pela autora e com dados extraídos dos próprios documentos

Tive acesso à BNCC por meio do *site* oficial da Base Nacional Comum Curricular⁴⁶, fazendo o download do documento em formato de PDF. No site também há a opção para navegar pela BNCC online ou baixar planilhas de acordo com a etapa da Educação Básica, os campos de experiência e a faixa etária desejada. A opção pela análise do documento em PDF se deu por ser uma versão em formato de texto e pela praticidade da consulta em PDF, com a possibilidade de fazer comentários e grifos no próprio documento, o que não é possível na navegação pela base online. Não foram analisadas possíveis diferenças de conteúdo do documento em PDF disponibilizado no site em relação à planilha e ao documento de navegação online. Há que se destacar que apenas analisei a parte de Educação Infantil da BNCC (BNCCEI) e que também precisei consultar as primeiras duas versões do documento, conforme explicarei melhor mais à frente.

⁴⁵ Nesta dissertação, quando foram feitas referências a cada um dos documentos, utilizou-se sua sigla, seguida por vírgula e o número da página referenciada.

⁴⁶ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12/01/2020

Na busca pelo documento de Proposições Curriculares para a Educação Infantil, fiz o download dos volumes 1 e 2 do documento pelo *site* da Prefeitura de Belo Horizonte, na parte da SMED⁴⁷. O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais, por sua vez, foi encontrado no próprio *site* do Ministério da Educação⁴⁸, sendo que para a pesquisa de mestrado que deu origem a esta dissertação utilizei apenas a parte da Educação Infantil, que vai da página 80 a 101 do documento. A Proposta Política Pedagógica da EMEI Acolhimento não estava disponível online para o público. Sendo assim, entrei em contato com a Diretora da EMEI, que me enviou o documento via e-mail. Ela me explicou que o documento, de 2016, estava desatualizado, mas que essa era a última versão completa em vigor, uma vez que uma versão mais recente do documento ainda estava em fase de elaboração.

Na pesquisa dos documentos, primeiramente busquei a palavra “gênero”⁴⁹ em cada um deles⁵⁰. Na BNCCEI não encontrei nenhuma ocorrência. No PPP encontrei a palavra apenas uma vez, nas DCNEI a palavra “gênero” aparece cinco vezes, e, nos dois volumes da PCEIBH, quarenta e quatro vezes ao todo. Destaquei os trechos que continham a palavra e parti para uma análise mais detalhada de cada um desses documentos. Com relação à BNCCEI, busquei a palavra também nas suas primeiras versões, encontrando sete ocorrências⁵¹. Também destaquei os trechos desses documentos.

Em seguida, fiz uma leitura mais minuciosa de cada documento, destacando com um marcador amarelo aquilo que ajudava a compreender quais subjetividades docentes eram demandadas ali e quais saberes eram acionados nessa demanda com relação a gênero e sexualidade, fazendo anotações nos próprios documentos⁵². Após essa primeira leitura, voltei aos ditos destacados e os separei em categorias em uma tabela elaborada por mim. É importante ressaltar que essas categorias foram sendo criadas e modificadas a partir daquilo que achava

⁴⁷ Disponível em: <http://portaldeservicos.pbh.gov.br/portalservicos/view/paginas/apresentaServico.jsf>. Acesso em: 27/04/2020. É importante destacar que, na explicação que existe no próprio documento sobre a sua organização, são previstos três volumes. No entanto, à época da coleta de dados, em meio a tentativas de contato via e-mail e telefone, só consegui ter acesso aos dois volumes aqui citados e no próprio site da SMED aparecia o link para o download apenas desses dois. Porém, ao final da escrita desta dissertação, fiz novas buscas no *site* da SMED, onde encontrei o outro volume do documento, no seguinte endereço eletrônico: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/publicacoes>. Acesso em: 23/02/2021. Apesar de tê-lo encontrado, não havia mais tempo hábil para analisá-lo nos limites deste trabalho.

⁴⁸ Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 12/01/2021.

⁴⁹ Ressalta-se que por vezes encontrei essa palavra para se referir a gêneros literários ou alimentícios, ocorrências que não foram contabilizadas.

⁵⁰ Utilizei os mecanismos de busca de seus respectivos programas (Microsoft Word ou PDF)

⁵¹ Essa busca nas versões anteriores da BNCCEI se deu devido à suspeita de que a não ocorrência de tal palavra poderia ser um dos efeitos da ofensiva antigênero, culminando na retirada de discussões sobre a temática no documento. No capítulo 5 desta dissertação, discuto isso.

⁵² Tanto as marcações quanto as anotações foram feitas nos documentos digitais de acordo com as ferramentas de cada um dos leitores utilizados (PDF e *Microsoft Word*).

nos documentos. Isso, porque, sendo a metodologia um modo de perguntar articulado a procedimentos de coleta de informações e estratégias de análise (MEYER; PARAÍSO, 2014), as perguntas que surgiam no processo de leitura me levaram a certos olhares sobre os ditos que ali encontrava. Perguntas essas que se voltavam para o funcionamento daqueles ditos que encontrava, já que na análise do discurso de inspiração foucaultiana e na teorização pós-crítica não procuramos um significado oculto nos nossos materiais de pesquisa, mas sim aquilo que eles produzem (PARAÍSO, 2014). Sendo assim, a partir dessas perguntas, separei os ditos nas seguintes categorias: *identidade, respeito à diversidade/diferenças, combate às desigualdades de gênero, sexualidade e família*. Também fiz anotações sobre a linguagem sexista ou não sexista dos documentos.

Como tais achados se articulariam às análises das entrevistas, voltei aos ditos encontrados e categorizados dos documentos na medida em que fui analisando os ditos das entrevistas. À medida que fui buscando nelas, a partir da lente metodológica da análise do discurso de inspiração foucaultiana, as subjetividades docentes ali demandadas, os saberes ali produzidos e os modos de condução da conduta docente, voltava às categorizações dos ditos encontrados nos documentos, buscando convergências e eventuais divergências. É importante dizer que os achados nos documentos também me guiaram na formulação do roteiro para as entrevistas, uma vez que, tendo acesso às demandas com relação ao trabalho com gênero e sexualidade previstas nesses documentos oficiais para a Educação Infantil, foi possível formular perguntas de acordo com as especificidades desse trabalho nessa etapa da Educação Básica.

Com relação às entrevistas, que inicialmente seriam realizadas apenas com as duas professoras que seriam observadas na escola, optei, juntamente com minha orientadora, por entrevistar todas as professoras da EMEI Acolhimento que tivessem interesse em participar da investigação. Assim, entrei em contato com a diretora da escola via telefone e ela fez o convite para as professoras, a partir de um texto explicativo elaborado por mim sobre a pesquisa. De quinze professoras que trabalham na EMEI como professoras referência, sete delas demonstraram interesse em participar, e a diretora, devidamente autorizada pelas docentes, me enviou seus contatos de *whatsapp*⁵³.

Após entrar em contato com cada uma delas via mensagem de texto pelo aplicativo no dia 09 de abril de 2020 agradecendo sua disponibilidade e explicando os objetivos da pesquisa,

⁵³ *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: 12/01/2020

apenas seis das sete professoras responderam. Uma dessas seis docentes que a princípio demonstraram interesse em participar do estudo, em determinado momento de nossa conversa via *whatsapp*, desistiu da participação. Essa decisão foi tratada com respeito por mim, uma vez que, nos comprometimentos éticos da pesquisa, me comprometi a respeitar a desistência das participantes a qualquer momento da investigação.

Nas mensagens de texto com as professoras, ressaltai que as entrevistas se dariam ao longo do mês de maio de 2020 de modo online, devido à impossibilidade de um encontro presencial em decorrência da pandemia causada pelo novo corona vírus e a necessária medida de isolamento social. Posteriormente, enviei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada uma das docentes. Esse documento é exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, no caso de pesquisas com seres humanos. Ele contém a declaração de concordância em participar do estudo, uma explicação mais bem detalhada dos objetivos e metodologia de pesquisa, bem como os comprometimentos éticos assumidos por mim na condução da investigação. Dentre eles, está o compromisso de não divulgar os nomes das/os participantes, respeitar suas posições e opiniões durante a pesquisa, sem emitir juízos de valor, e respeitar a decisão de desistir da participação no estudo se assim desejassem.

Com os documentos devidamente assinados, combinei as datas de realização das entrevistas com cada uma das professoras, visando ter um espaçamento de pelo menos dois dias entre cada uma das entrevistas, a fim de ter um dia para sua realização e um ou dois para a transcrição. Para Rosália Duarte (2004), a transcrição das entrevistas logo após sua realização é importante para reelaborar o roteiro de acordo com questões que se mostrarem inadequadas, insuficientes e/ou mal elaboradas. Aqui, destaco que as datas foram sugeridas por mim com flexibilidade, sendo que tanto os horários foram definidos de acordo com a disponibilidade das docentes, quanto as datas foram repensadas de acordo com as suas demandas.

Também propus para cada uma delas que as entrevistas se dessem por meio da plataforma *Zoom*⁵⁴. Optei por essa plataforma, uma vez que é um aplicativo gratuito⁵⁵ de conversas por vídeo, e que, assim, me possibilitou ver as expressões faciais e corporais das participantes, bem como tornou possível que elas próprias vissem minhas respostas não verbais aos seus posicionamentos, tais como sorrisos, acenos com a cabeça indicando compreensão, risos em momentos de brincadeiras por parte delas, dentre outros gestos e expressões faciais.

⁵⁴ 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.

⁵⁵ Existem versões pagas do aplicativo, que oferecem recursos melhores, mas utilizei a versão gratuita, com recursos que, apesar de limitados, atendiam às necessidades trazidas pela pesquisa.

Para Bourdieu (2008), conforme já indicado no início deste capítulo, tais comportamentos são importantes para dar mais personalidade às entrevistas. Também optei por essa plataforma, pois ela possui um recurso de gravação de áudio e de vídeo, o que posteriormente facilitou a transcrição das entrevistas. Quatro das cinco professoras concordaram em realizar a entrevista por meio dessa plataforma, sendo que algumas delas já haviam realizado reuniões nesse ambiente virtual. Uma delas, no entanto, demonstrou dificuldades em realizar entrevistas por vídeo e, após negociarmos o modo de sua realização, optamos por conversar por *whatsapp*, por meio de mensagens de texto e voz.

Assim, combinadas as datas e o modo de realização das entrevistas, elaborei um roteiro com questões-chave e tópicos estruturantes abaixo de cada questão, contendo aspectos que precisariam ser abordados. Essa é uma estratégia sugerida por Duarte (2006) para que a/o entrevistadora/or não se perca na realização de uma entrevista semi-estruturada, abordando os pontos mais importantes de acordo com seus objetivos. Nesse roteiro, previ iniciar as entrevistas sempre apresentando os objetivos da pesquisa, explicando novamente alguns compromissos éticos, prevendo o tempo de realização da entrevista e perguntando, no caso das entrevistas por *Zoom*, se a participante se sentia confortável com a gravação de vídeo e de voz para posterior transcrição. Tais combinados são importantes, de acordo com Duarte (2006), para que as/os participantes se sintam mais confortáveis, com o estabelecimento de uma confiança mútua entre a/o entrevistada/o e a/o pesquisadora/or. Em seguida, fiz perguntas relacionadas ao perfil das participantes e conduzi as perguntas tendo em foco os objetivos da pesquisa, partindo de perguntas mais gerais em direção a questões mais específicas, conforme sugere Duarte (2006).

Antes da realização das entrevistas com as professoras da EMEI Acolhimento, fiz uma entrevista teste com uma amiga, Nayara Luiza Leite⁵⁶, também professora na Educação Infantil na rede pública (ela, porém, faz parte da rede municipal da cidade de Contagem, na região metropolitana de Belo Horizonte). Duarte (2006) compreende que a realização de uma entrevista teste com uma pessoa conhecida e que se assemelhe com o grupo que será entrevistado é importante a fim de verificar se o roteiro está bem construído e para aperfeiçoá-lo para o momento de realização das entrevistas. Desse modo, tal entrevista foi fundamental para que eu pudesse rever algumas perguntas e modos de condução das questões. Nayara foi muito solícita e me ajudou a pensar nos problemas do roteiro e das questões, me dando sugestões de como modificá-las. Tal teste também foi valioso para que eu pudesse prever um

⁵⁶ O nome é aqui divulgado com sua autorização prévia e como forma de demonstrar gratidão por sua ajuda na pesquisa.

tempo médio de realização das entrevistas, bem como eventuais problemas advindos do modo on-line (alguns desses problemas vividos serão discutidos mais à frente).

Após a realização da entrevista teste, iniciei as entrevistas com as professoras. Abaixo, segue um quadro contendo o modo de realização de cada uma delas, as datas de sua realização e a descrição do perfil das participantes. É importante ressaltar que tanto os nomes das professoras entrevistadas, quanto o nome da escola que me permitiu o acesso a elas (a EMEI Acolhimento) são fictícios. Os nomes das professoras foram escolhidos como uma homenagem a professoras que marcaram positivamente minha trajetória pessoal na educação básica (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio) e o da escola, conforme já dito, para ressaltar o caráter acolhedor de sua equipe. Crianças citadas pelas docentes também tiveram seus nomes modificados.

QUADRO 2 – Perfil das entrevistadas e modo de realização das entrevistas⁵⁷

	Jô	Ângela	Patrícia	Telma	Magda
Data	05/05/2020	07/05/2020 e 25/05/2020	12/05/2020	14/05/2020 e 11/08/2020	18/05/2020
Modo de realização	Zoom	Zoom	Zoom	Whatsapp	Zoom
Tempo de exercício da docência na Educação Infantil	4 anos	15 anos	21 anos	Aproximadamente 3 anos	Aproximadamente 3 anos
Outras funções	Bibliotecária e anteriormente professora no Ensino Fundamental	Atuação apenas como professora na Educação Infantil. Já havia atuado como professora no Ensino Fundamental anteriormente	Ensino Fundamental (rede Municipal) e, anteriormente, educação musical em escola particular com turmas da Educação Infantil até o	Atuação apenas como professora na Educação Infantil.	Atuação apenas como professora na Educação Infantil. Já havia atuado como professora no Ensino Fundamental anteriormente

⁵⁷ Os dados da tabela referem-se apenas à época de realização das entrevistas.

			final do Ensino Fundamental.		
Docência em outras escolas	Escola da rede estadual	Atuação apenas na EMEI Acolhimento	Escola da rede municipal	Outra escola da rede municipal	Atuação apenas na EMEI Acolhimento
Docência em outra etapa da Educação Básica	Ensino Fundamental	Anteriormente, anos iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Não	Anteriormente, anos iniciais do Ensino Fundamental
Tempo de exercício na docência	14 anos	22 anos	21 anos	3 anos	10 anos
Idade com a qual trabalhava na EMEI à época da entrevista	2	5	2	5	4
Formação	Curso Normal Superior e pós-graduação em Alfabetização e Letramento	Magistério (nível médio) e curso de Pedagogia incompleto	Curso normal, Pedagogia e especialização.	Pedagogia	Pedagogia
Configuração familiar	Marido e duas filhas (ambas não moram mais com Jô)	Marido e dois filhos	Mora com os tios, prima e transita entre a casa da mãe em Belo Horizonte	Marido e filha	Um filho e uma filha
Religião	Católica	Católica	Não professa uma religião específica, mas estuda muitas religiões e o esoterismo.	Evangélica	Católica
Idade	52	53	42	34	47

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com os dados acima, observa-se que todas as professoras têm idade entre 30 e 55 anos, sendo que a mais jovem tem 34 anos e a mais velha, 53. Três delas possuem menos de 5 anos de docência na Educação Infantil, sendo que uma delas nunca havia atuado como professora antes disso. As outras duas possuem mais de 10 anos de atuação nessa etapa. Quatro docentes já atuaram na etapa de Ensino Fundamental, mas duas delas atualmente lecionam apenas na Educação Infantil.

Em 2020, duas professoras davam aula para turmas com crianças de dois anos de idade; duas, para turmas de crianças com cinco anos, e uma, para uma turma de crianças de quatro anos. Com relação à escolaridade, duas professoras são pós-graduadas, duas possuem graduação em pedagogia e uma está fazendo esse mesmo curso. Três professoras são casadas com homens e possuem filha(s)/o(s), uma mora com um filho e uma filha e outra transita entre a casa dos tios e da mãe. Com relação à religião professada pelas docentes, três são católicas, uma é evangélica e uma não professa nenhuma religião específica.

Na tabela acima, percebe-se que as entrevistas com a professora Ângela e com a professora Telma aconteceram em duas datas. No caso de Ângela, isso se deu devido ao descarregamento da bateria de seu celular no momento de realização da entrevista, o que fez com que ela fosse interrompida e demandou a marcação de uma nova data para seu término. Assim, percebi que uma desvantagem das entrevistas online por vídeo é a dependência do bom funcionamento dos aparelhos tecnológicos utilizados para sua realização, bem como a imprevisibilidade de uma boa conexão com a internet, o que por vezes provoca interrupções na condução da entrevista. Nesse sentido, nas entrevistas realizadas por vídeo algumas vezes aconteciam cortes na conversa, atrasos e ecos na transmissão das falas tanto das entrevistadas quanto da entrevistadora, o que por vezes dificultava a compreensão de ambas as partes.

No caso da entrevista com a professora Telma, a entrevista se deu em duas datas, uma vez que, analisando os dados, percebi que esses se mostravam insuficientes, o que demandou que eu fizesse algumas outras perguntas à professora, que se mostrou bastante solícita em respondê-las. É importante ressaltar que, no caso da entrevista com Telma, como a entrevista foi por meio de um *chat* no *whatsapp*, a temporalidade foi diferente do que nas entrevistas realizadas ao vivo com as demais professoras. Primeiramente, destaca-se que, nesse tipo de entrevista por *chat*, “há um tempo maior entre uma questão e outra, possibilitando que o/a pesquisador/a tenha maiores condições de já iniciar um processo de análise das respostas, o qual oriente a formulação de novas questões” (SALES, 2014a, p. 125).

Em segundo lugar, a entrevista foi realizada ao longo de várias horas, uma vez que ela permitia a flexibilidade da professora entrevistada em realizar outros afazeres e responder somente quando estivesse disponível. Por um lado, isso fez com que a entrevista demorasse mais e demandou que eu estivesse bastante atenta ao celular, a fim de ler as respostas tão logo elas fossem enviadas; por outro, permitiu que a entrevistada tivesse mais flexibilidade em responder quando pudesse. É importante ressaltar que Telma tem uma filha criança que não estava frequentando a escola devido à pandemia, o que talvez tenha feito com que os afazeres domésticos se tornassem mais pesados. Faço essa suposição a partir da concepção de que “as mulheres realizam, historicamente, a maior parte do trabalho doméstico e de cuidados”, como aponta Maria Barajas (2016, p. 21), o que tem importantes implicações no uso de seu tempo (BARAJAS, 2016), algo que se encontra agravado em tempos de pandemia. Ainda assim, Telma prontamente participou do estudo.

Com relação a essa entrevista, uma desvantagem foi não conseguir visualizar as expressões faciais da professora, tampouco seu tom de voz, uma vez que ela respondeu as perguntas via mensagem de texto. Uma das vantagens, no entanto, é que assim realizada não houve necessidade de transcrição (com todas as dificuldades de se manter fiel ao que é efetivamente dito), já que bastava copiar e colar os ditos da entrevista em um documento de notas no computador. Outro benefício é que, como as perguntas foram sendo enviadas para a entrevistada na medida em que ela respondia, o que é diferente de um questionário fechado, houve a possibilidade de reformulação das perguntas ao longo da entrevista.

Para transcrever as outras entrevistas, que foram feitas utilizando o aplicativo *Zoom*, utilizei as gravações possibilitadas pela própria plataforma. Assim, lancei mão de um recurso de transcrição de voz do aplicativo Google Documentos⁵⁸, no computador, que possui uma ferramenta de captação de voz e transcrição automática das falas captadas. Assim, ouvia as gravações de voz das entrevistas em um fone de ouvido, pausava a gravação e repetia verbalmente a frase ouvida a fim de que o programa a transcrevesse. Durante cada transcrição, foi necessário parar diversas vezes para acrescentar pontuações ao texto (uma vez que a ferramenta utilizada não coloca pontuações automaticamente) e para corrigir eventuais erros dessa transcrição automática. É importante destacar que o fato de os vídeos das entrevistas

⁵⁸ Mais informações sobre o aplicativo em: https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/docs/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=latam-BR-all-pt-dr-bkws-all-all-trial-e-dr-1009897-LUAC0011906&utm_content=text-ad-none-any-DEV_c-CRE_470571214218-ADGP_BKWS%20%7C%20Multi%20~%20Documentos-KWID_43700057676888798-kwd-325381552759&utm_term=KW_google%20documentos-ST_google%20documentos&gclid=Cj0KCCQiA0fr_BRDaARIsAABw4EtrpKON6cWfKJ6QBY8KRXro_aQbSB_qxTKC48F-b-WtHNBiM96SncmgaAt4UEALw_wcB&gclsrc=aw.ds. Acesso em: 13/01/2020.

também serem gravados se mostrou vantajoso, no sentido de que, ao longo das transcrições, por vezes assistia aos vídeos a fim de captar expressões faciais e corporais, como expressões de espanto, indignação, ironia, etc., e até mesmo gestos que fazem parte de uma comunicação não verbal, como o movimento de “aspas” com os dedos.

Na tabela, é possível perceber que todas as professoras entrevistadas atuam ou já atuaram em outras escolas além da EMEI Acolhimento. Sendo assim, nos ditos das entrevistas elas não trouxeram apenas episódios vividos nessa instituição, conforme se verá nos próximos capítulos. No entanto, embora nesta dissertação se analisem as disputas em torno da constituição de subjetividades docentes da EMEI Acolhimento, compreendo que as subjetividades que atravessam as professoras dessa instituição não se restringem às suas paredes. Pelo contrário, as professoras dessa EMEI se constituem como docentes de determinados tipos a partir do que vivem em sua prática docente em diversos espaços e, por isso, compreendo que os ditos das entrevistas que se referem a episódios vividos em outras instituições também são importantes para analisar as subjetividades docentes que perpassam a instituição.

De todo modo, tendo feito a transcrição das entrevistas, fiz diversas e demoradas leituras do material empírico produzido, com diferentes olhares para seus ditos, a partir das formulações teóricas pós-estruturalistas e do olhar metodológico da análise do discurso de inspiração foucaultiana. Primeiramente, busquei nos ditos quais saberes adquiriam caráter de verdade e quais subjetividades docentes eram produzidas como efeito desses saberes, o que foi o objetivo do capítulo 4 desta dissertação. Tais subjetividades foram identificadas a partir de certas condutas das professoras relatadas nas entrevistas. Analisei, assim, a partir daquilo que estava dito nas entrevistas, em sua superfície, *como* as docentes se conduzem a partir de certos saberes, sem interessar-me pelos *porquês* e por descobrir uma suposta essência que explicasse tais condutas, uma vez que, segundo as teorizações pós-estruturalistas, devemos abrir “mão da preocupação de localizar relações de causa e efeito, origens e processos de evolução” (MEYER, 2014, p. 59). Desse modo, localizei, em um processo de invenção dos resultados da pesquisa, a existência de certos discursos atuando na produção de subjetividades docentes e os tratei como currículos, sendo engrenagens que mobilizam diversas técnicas para a produção de sujeitos de determinados tipos. Nomeei tais currículos, em uma construção criativa, de currículo arco-íris e currículo antigênero, conforme já mencionado anteriormente.

Tendo isso em vista, passei a localizar nos ditos das entrevistas os modos de condução da conduta docente acionados por cada um desses currículos nesse investimento de produção de subjetividades, o que foi o objetivo do capítulo 5 desta dissertação. Dessa forma, procurei

compreender as lutas travadas, as relações de poder colocadas em funcionamento discursivamente – sendo esse um elemento da análise do discurso de inspiração foucaultiana – para a produção de professoras de determinados tipos. Dessa maneira, foram analisadas as técnicas acionadas no governo da conduta docente em cada um dos currículos analisados para a produção de subjetividades. Assim, o olhar teórico-metodológico focou na produtividade dos discursos, a partir da compreensão de seu funcionamento, conforme nos ensina Foucault (1996).

Um importante procedimento acionado na análise das entrevistas foi relacionar os seus ditos com outros que são colocados em circulação nos currículos analisados. Uma vez que, conforme já explicado, tais currículos ultrapassam as paredes da EMEI Acolhimento, na tentativa de perceber esses currículos atuando na constituição de subjetividades docentes da escola, analisei os ditos das entrevistas com as professoras e os relacionei com outros que são divulgados por esses currículos em outros espaços.

É importante destacar que, ao longo de todo o processo do mestrado, desde a formulação do projeto de pesquisa, passando pela produção dos dados e até a escrita da dissertação, tive o privilégio de contar com a ajuda minuciosa do meu grupo de orientação. Quinzenalmente, nos reuníamos para discutir a pesquisa de determinados membros do grupo, inclusive a minha. Ressalto, assim, que os resultados aqui trazidos são fruto do trabalho de muitas mãos, tornando este um trabalho coletivo.

Tendo explicado, de maneira detalhada, a metodologia utilizada na pesquisa que deu origem a esta dissertação, bem como os procedimentos metodológicos para sua realização, passo agora para os capítulos analíticos desta dissertação (capítulos 4 e 5) em que desenvolvo a argumentação, expondo os resultados produzidos na investigação.

4. “ESTÃO QUERENDO ENSINAR COISAS ERRADAS PARA [AS/OS MENIN[AS/OS]” OU “NÃO TEM ISSO QUE MENINA TEM QUE VESTIR ROSA E O MENINO[,] [...] AZUL”? SABERES QUE CONCORREM PARA A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCENTES

De acordo com Foucault (1996), os discursos são práticas que produzem verdades. Verdades, não no sentido daquilo que é essencialmente verdadeiro ou falso, mas sim dos saberes que são *produzidos* como verdadeiros ou falsos em determinados contextos (FOUCAULT, 2019d). A verdade, nesse sentido, é sempre uma produção do discurso e, assim, 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 discursivos. Trata-se, desse modo, de compreender a produtividade dos discursos a partir dos saberes que são prescritos por eles como verdade, em meio a relações de poder.

Assim, sendo o currículo um discurso, compreende-se que nele há um investimento na prescrição de saberes para que eles adquiram caráter de verdade. Nesse sentido, Sandra Corazza e Tomaz Tadeu (2003) explicam que quando se analisa um currículo, uma das questões mais importantes é compreender o que se constitui “como conhecimento válido ou verdadeiro” (p. 37) nele. Desse modo, aqui interessa analisar os saberes que se constituem como verdadeiros nos currículos arco-íris e no currículo antigênero que compõem os ditos das professoras entrevistadas. A partir das entrevistas realizadas com as docentes da EMEI Acolhimento, foi possível verificar em seus ditos certos saberes que adquirem *status* de verdade com relação a gênero e sexualidade. Saberes, esses, inscritos da ordem do discurso do currículo antigênero ou do currículo arco-íris.

Tais saberes, por sua vez, produzem subjetividades docentes, já que aprendemos com Foucault, conforme comenta Roberto Machado (2019), que o sujeito “é uma produção do poder e do saber” (p. 24). Isto é, em meio a relações de poder, determinados saberes adquirem caráter de verdade e modos específicos de ser professora são produzidos, como efeitos desses jogos de saber-poder. Nesse sentido, em meio a jogos de poder, a produção de subjetividades docentes da EMEI Acolhimento é disputada pelo currículo arco-íris e pelo currículo antigênero, a partir de certos saberes que estão em disputa pelo *status* de verdade.

Assim, neste capítulo, argumenta-se que, estando o currículo arco-íris e o currículo antigênero em disputa pela produção de subjetividades docentes da EMEI Acolhimento, alguns saberes são, em cada um deles, prescritos com caráter de verdade e estão em concorrência. No currículo antigênero, prescreve-se que *a homossexualidade é um erro* e que *gênero é natural* e,

como efeito desses saberes, a **subjetividade docente rosa-ou-azul** é produzida, com algumas marcas específicas. No currículo arco-íris, os saberes *gênero é uma construção pessoal* e *gênero é uma construção social e histórica* são prescritos com caráter de verdade e produz-se a **subjetividade docente colorida**, com certas marcas que serão desenvolvidas neste capítulo.

4.1 Saberes prescritos no currículo antigênero e a produção da subjetividade docente rosa-ou-azul

O currículo antigênero é um dos currículos que atuam na produção de subjetividades da EMEI Acolhimento, já que, nos ditos das professoras entrevistadas, foi possível identificar saberes prescritos nele que produzem uma subjetividade docente com marcas específicas. Um desses saberes identificados nos ditos das docentes foi que *a homossexualidade é um erro*. Isso pode ser observado no dito a seguir.

Eu penso que pode, sim, trabalhar gênero na escola. Eu não sei se eles vão querer levar o gênero, igual tá aí, né? **Homossexual, [...] pra esse tipo de coisa. Pra esse lado que eles estão querendo levar, aí é que fica difícil.** [...]

Porque agora eles estão querendo ensinar **coisas erradas** para os meninos! Coitadinhos dos meninos! Vai confundir a cabecinha dos meninos? [...]

(Fragmentos da entrevista com a professora Jô, realizada em 05/05/2020)

A professora Jô, quando perguntada sobre o que achava do trabalho com gênero na escola, disse que pensa que se pode, sim, trabalhar com gênero. No entanto, ela faz uma ressalva: caso trabalhar com gênero signifique ensinar sobre a homossexualidade, então “fica difícil”. Fica difícil, segundo Jô, porque “agora eles estão querendo ensinar coisas erradas” para as crianças e isso as confundiria.

Observa-se que no dito há uma confusão entre o conceito de gênero e de sexualidade. Nele, se concebe que trabalhar com gênero significa também ensinar para as crianças sobre sexualidades que fogem da norma heterossexual, sendo essa confusão recorrente no currículo antigênero. Isso, porque, nele, conceitos tanto de gênero quanto de sexualidade que circulam na academia e nos movimentos sociais são desconsiderados, sendo que esses termos são significados como se fossem uma coisa só: são todos nomeados como “ideologia de gênero” (MIGUEL, 2016). Assim, se denuncia que discutir gênero não se trata de falar de masculinidades e feminilidades, mas que isso se confunde com o ensino sobre sexualidades

dissidentes. Desse modo, a denúncia a uma suposta “ideologia de gênero” investe em tentativas de interditar discussões sobre sexualidades que escapam da norma, concebidas como erro.

No entanto, mais do que divulgar que as crianças estariam sendo ensinadas sobre sexualidades que fogem da heteronormatividade na escola, o que se configuraria como errado e como “ideologia de gênero”, tal expressão é utilizada para dizer que nas escolas as crianças estão sendo ensinadas a viver tais sexualidades. Abaixo, trago o trecho de um texto retirado do blog “De olho no livro didático”, de autoria de um “notório colaborador de longa data do [...] Escola Sem Partido [...] e membro do grupo ‘professores contra a ideologia de gênero’, Orley José da Silva” (PENNA, 2018, p. 559). Tal trecho ilustra como a discussão sobre sexualidades que escapam da heteronormatividade nas escolas é significada como uma suposta “ideologia de gênero” a ser banida e, ainda, como se divulga no currículo antigênero que as crianças estariam sendo ensinadas a serem homossexuais nos espaços escolares. No texto, intitulado como “MEC não desiste: livros de 2016 para crianças de 6 a 10 anos vêm com Ideologia de Gênero”, se diz que:

As crianças de escolas públicas e privadas que estudarem com os livros didáticos/2016 do MEC para a primeira fase do Ensino Fundamental serão informadas sobre arranjos familiares de gays e lésbicas, com adoção de filhos.

[...]

A criança que recebe esse tipo de orientação sexual e familiar desde os 6 anos de idade pode assimilar tanto essa maneira de pensar que fique mais propenso a confundir essa amizade natural do mesmo sexo com amor ou paixão. E não seria este o objetivo implícito da ideologia?⁵⁹

O dito acima denuncia que a suposta “ideologia de gênero” está presente nos livros didáticos, em que há a discussão “sobre arranjos familiares de gays e lésbicas”. Mais à frente no texto, se diz que as crianças que forem ensinadas sobre essa diversidade de arranjos familiares podem “assimilar tanto essa maneira de pensar” que confundiriam uma “amizade natural” com uma pessoa do mesmo sexo “com amor ou paixão”, tornando-se, assim, homossexuais. O texto, então, prossegue com uma pergunta retórica: “não seria este [sic] o objetivo implícito da ideologia [de gênero]?” Desse modo, se divulga que o objetivo dessa suposta ideologia seria transformar as crianças em homossexuais, por meio de ensinamentos nas escolas sobre sexualidades dissidentes. Ensinaamentos, esses, que, de acordo com esse currículo, devem ser banidos.

⁵⁹ Disponível em: <deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2016/01/mec-nao-desiste-livros-de-2016-para.html>. Acesso em: 05/11/2020.

Essa divulgação de que as crianças estariam sendo ensinadas a ser homossexuais nas escolas faz parte de uma estratégia discursiva para que o currículo antigênero tenha força, construindo-se um pânico moral em torno do que seria a “ideologia de gênero” (BALIEIRO, 2018). Sendo a estratégia, conforme afirma Paraíso inspirada em Foucault, “uma arte de explorar condições favoráveis para alcançar objetivos específicos” (PARAÍSO, 2007, p. 55), nesse currículo utiliza-se a estratégia do amedrontamento (PARAÍSO, 2016) para prescrever seus saberes com caráter de verdade e interditar os saberes que com ele concorrem. Uma das formas utilizadas para isso é dizer que as crianças não apenas estariam aprendendo sobre múltiplas formas de viver a sexualidade, mas também sendo ensinadas, nas escolas, a serem homossexuais (BALIEIRO, 2018). Em tal currículo, isso é divulgado como modo de amedrontar a população sobre a ameaça que a suposta “ideologia de gênero” apresenta para as crianças.

Nesse sentido, no currículo antigênero, a homossexualidade ganha lugar de destaque quando pensada como ameaça a “uma suposta ‘moral’, [...] [a] um determinado tipo de ‘família’ (heteronormativa, universal, atemporal) e [...] [a] um determinado tipo de sujeito (heterossexual)” (MEYER, 2018, p. 9). Assim, se divulga que ensinar sobre múltiplos modos de se viver a sexualidade é uma ameaça às crianças, pois, segundo esse discurso, o objetivo das/os professoras/es que ensinam sobre gênero seria, na verdade, transformar as crianças em homossexuais, o que seria errado, e, ainda, destruir o modelo de família composta por um casal heterossexual e filhas/os, como parte de um plano para instaurar o comunismo, segundo Fernando Balieiro (2018). Junto a isso, divulga-se também que as crianças seriam ensinadas a viver a sexualidade de uma forma precoce e assim se estimularia toda sorte de libertismos sexuais, como a pedofilia, a zoofilia, a necrofilia, dentre outros (BALIEIRO, 2018; JUNQUEIRA, 2019). A distorção daquilo que significa trabalhar com gênero e sexualidade em sala de aula, desse modo, é, juntamente com o amedrontamento, uma outra estratégia desse discurso (PARAÍSO, 2016).

Também no dito transcrito anteriormente da entrevista com a professora Jô, o trabalho com sexualidade é entendido como erro e, por isso, como ameaçador para as crianças. Depois que a docente disse que acha difícil falar sobre “homossexualidade” na Educação Infantil, ressalta que “eles” estão querendo ensinar “coisas erradas” para as crianças. Nesse dito, há a divulgação do saber *a homossexualidade é um erro*, e se divulga que ela confundiria a cabeça das meninas e dos meninos, que são significadas/os como “coitadinh[as/os]”, vítimas de um grupo que supostamente quer lhes ensinar coisas erradas. Desse modo, pode-se compreender que o currículo antigênero – que divulga que há uma “ideologia de gênero” que estaria atuando

para que crianças sejam ensinadas sobre homossexualidade e, ainda, para a viverem nas escolas – tem efeitos na produção de subjetividades docentes da EMEI Acolhimento, sendo que o saber *a homossexualidade é um erro* atua nessa fabricação, conforme se observa no dito abaixo:

Não, até que [o tema da homossexualidade] pode ser tratado. Só que eu acho que na Educação Infantil [...] são pequenininhos pra poder ficar... É igual eu tô te falando [...] pra não confundir a cabecinha deles. Até mesmo, claro que tem muitos que já convivem com isso. Para esses não deve ser difícil, mas para os outros deve ser meio complicado pra entender.

(Fragmento da entrevista com a professora Jô, realizada em 05/05/2020)

No dito acima, percebe-se que há um posicionamento contra o ensino sobre sexualidades dissidentes (especificamente sobre a homossexualidade) na Educação Infantil por causa da idade das/os educandas/os. Logo depois que a professora Jô disse que a homossexualidade é um erro e que abordar o tema confundiria a cabeça das crianças, eu perguntei a ela se, então, na sua opinião, a homossexualidade não poderia ser tema de discussão na escola. Ela respondeu que a temática pode, sim, ser trabalhada na escola, mas que na Educação Infantil as crianças são pequenas demais para compreender. Para a docente, com exceção daquelas/es educandas/os que já convivem com pessoas que se identificam como homossexuais, para as outras crianças esse tema seria confuso, “complicado pra entender”.

Assim, como efeito de verdade do saber *a homossexualidade é um erro*, a **subjetividade docente rosa-ou-azul** é produzida como uma das subjetividades docentes que atravessam a EMEI Acolhimento, marcada, primeiramente, pela exclusão do ensino sobre sexualidades dissidentes de sua prática. Isso, porque, sendo esse ensino considerado errado e, por isso, significado como grande ameaça para as crianças, as docentes devem excluí-lo de sua prática. No dito acima, se verifica que a justificativa para que, na Educação Infantil, não se discuta sobre sexualidades que escapam da heteronormatividade é que as crianças nessa etapa da Educação Básica são muito pequenas para compreender tais ensinamentos. É possível identificar que essa justificativa para a exclusão de tais ensinamentos na escola é recorrente no currículo antigênero, estando presente em diversos ditos que circulam nele, como nos ditos a seguir, proferidos pela ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do Governo Bolsonaro, Damare Alves:

Trouxeram para sala de aula um debate sobre uma ideologia, a teoria de gênero. Não queremos que esse debate seja afastado, mas que seja feito nas academias, nas universidades. Trazer o debate de uma ideologia tão complexa para criança de tenra idade nós questionamos⁶⁰

⁶⁰ Disponível em: <https://www.simoneduarte.com.br/2019/01/ministra-diz-nao-se-arrepender-de.html>. Acesso em: 14/08/2020.

[Temas como o sexo devem ser tratados] de forma correta, obedecendo às especificidades da idade, com professor preparado, como era muitos anos atrás quando eu era criança ⁶¹

No primeiro dos ditos acima, divulga-se que há uma “ideologia de gênero” que não necessariamente precisa ser proibida nas academias, nas universidades⁶², mas que, sendo “complexa”, não pode ser debatida com crianças “de tenra idade”, que seriam muito pequenas para compreender tais discussões. No segundo dito, divulga-se que “temas como o sexo” devem ser ensinados “de forma correta”, com professoras/es preparadas/os a ensiná-los de acordo com as “especificidades da idade”. Assim, são demandadas/os docentes preparadas/os a trabalharem com a temática “do sexo” da maneira considerada correta, isto é, respeitando a idade das crianças e não ensinando o que se chama de “ideologia de gênero”, que inclui o ensino sobre sexualidades dissidentes. Assim, demanda-se a **subjetividade docente rosa-ou-azul**, marcada por excluir tais ensinamentos de sua prática, já que se divulga que crianças na Educação Infantil seriam muito jovens para compreender tal ideologia.

Segundo Constantina Xavier Filha (2016), a compreensão de que as crianças são muito pequenas para entender sobre sexualidades dissidentes se deve porque se divulga “que a criança é um ser sem sexualidade e que poderá ser influenciada (preenchida) por tais conhecimentos” (XAVIER FILHA, 2016, p. 88). Assim, discutir sobre sexualidades na escola faria com que as crianças perdessem sua suposta inocência. As crianças, desse modo, são colocadas como vítimas diante de adultas/os que supostamente querem lhes ensinar a fazer sexo – já que sexualidade e sexo por vezes são significados como sinônimos nesse discurso – estando sua pureza em risco, sob ameaça (XAVIER FILHA, 2016).

Essa concepção de infância que é verificada nos ditos que circulam no currículo antigênero e que colocam a criança como vítima de adultas/os que querem lhes ensinar uma suposta “ideologia de gênero” não é nova, mas parte de uma subjetividade infantil produzida historicamente em sociedades ocidentais. Assim, uma subjetividade infantil pura, inocente, típica das produções culturais europeias do século XIII, identificada no trabalho de Philippe Ariès (1986) como precedendo a infância concebida na modernidade, ainda é acionada por

⁶¹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/dameres-criara-canal-para-denunciar-professores-que-atentarem-contr-a-religiao-e-familia/>. Acesso em: 14/08/2020.

⁶² Embora nesse dito a ministra diz que não há problemas em se ensinar a suposta “ideologia de gênero” nas universidades, grupos reacionários provocam bastante perseguição às universidades públicas no combate a uma suposta “ideologização” das/os jovens nesses espaços. Falas do ex-ministro da Educação do Governo Bolsonaro, Abraham Weintraub, que ilustram isso bem estão disponíveis em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abraham-weintraub-diz-que-universidades-federais-tem-cracolandia/>. Acesso em: 24/01/2021.

grupos reacionários hoje, conforme nos mostra a pesquisa de João Paulo de Lorena Silva (2018) em sua investigação sobre infâncias *queer*. Esses grupos recorrem a essas subjetividades infantis puras para se opor ao que chamam de “ideologia de gênero”, pois, sendo pura e inocente, a criança (no singular, pois o discurso antigênero concebe um sujeito criança universal) estaria ameaçada por adultas/os que supostamente querem sexualizá-la.

Aqui, é importante ressaltar um elemento constitutivo dessa subjetividade infantil que os grupos que combatem a suposta “ideologia de gênero” divulgam. Como puro e inocente, o sujeito universal infantil é forjado não apenas como um ser sem sexualidade, conforme já apontado acima, mas também é pensando a partir de uma matriz heteronormativa. Como bem aponta Beatriz Preciado⁶³ (2013), “defensor[as/]es da infância e da família apelam à família política que el[as/]es mesmos constroem, e a uma criança que se considera de antemão heterossexual” (p. 96). Sendo de antemão heterossexual, a homossexualidade é um erro, um desvio, e a criança estaria ameaçada por ela e outros modos de vida que contestam a norma. Cabe ao sujeito docente, assim, excluir de sua prática ensinamentos que desestabilizem a heteronormatividade, o que é uma das marcas da **subjetividade docente rosa-ou-azul**.

É importante destacar que a homossexualidade é concebida, no currículo antigênero, como um erro e, portanto, como uma ameaça às crianças, já que ela abala a continuidade do sistema sexo-gênero-sexualidade. Uma vez que se prescreve que pessoas que nasceram com determinado órgão sexual devem performar da maneira como é esperada para o seu sexo e ter desejo por pessoas do sexo oposto (BUTLER, 2003), a desestabilização de um desses elementos é concebida como errada e ameaçadora, uma vez que provoca o escape às normas inteligíveis produzidas na cultura. Desse modo, “a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade” (LOURO, 2020, p. 45-46). Por isso, torna-se função das/os atrizes/atores que ocupam a escola, tais como professoras/es, investir para que não haja escapes na norma heterossexual nos currículos escolares. Desse modo, como efeito de verdade do saber *a homossexualidade é um erro*, que, conforme desenvolvido, parte da construção de uma subjetividade infantil marcada pela pureza, inocência e também pela heterossexualidade, demanda-se, no currículo antigênero, uma subjetividade docente que tem como uma de suas marcas a exclusão do ensino sobre sexualidades dissidentes de sua prática.

⁶³ A/o autora/or que aqui aparece como Beatriz Preciado hoje assina seus textos como Paul Beatriz Preciado.

Além do saber *a homossexualidade é um erro*, verificou-se nas entrevistas com as professoras que há a incidência de outro saber que adquire caráter de verdade no currículo antigênero e que atua na produção de subjetividades docentes da EMEI Acolhimento: *gênero é natural*. Como efeito de verdade desse saber, também há a produção da **subjetividade docente rosa-ou-azul**, mas aqui se observa outra de suas marcas: a reiteração das normas de gênero. Parece que esse saber, que adquire *status* de verdadeiro no currículo antigênero, é acionado nos ditos abaixo. Quando perguntadas sobre o que compreendiam pela palavra gênero, Telma e Jô responderam:

Hum.. difícil...rsrs⁶⁴. Menino e menina.

(Fragmento da entrevista com a professora Telma, realizada em 14/05/2020)

Eu não concordo em dizer para a criança que as pessoas não devem ser tratadas como homem e mulher ou que ninguém nasce homem ou mulher.

(Fragmento da entrevista com a professora Telma, realizada em 11/08/2020)

Porque até então a gente via gênero como masculino e feminino. E na hora de você aplicar isso na sala de aula, a gente aplicava: menino, menina. Não tem essa distinção que hoje em dia tá tendo [...]. E eu ainda não pensei nesse foco para a Educação Infantil

(Fragmento da entrevista com a professora Jô, realizada em 05/05/2020)

Quando perguntada sobre o que compreendia pela palavra gênero, Telma a princípio disse que essa pergunta era difícil. Depois, afirmou que compreende que o termo se refere a “menino e menina”. De modo semelhante, na entrevista realizada com Jô, ela disse que gênero se referia a “masculino e feminino”. Assim, nesses fragmentos, percebe-se que gênero é compreendido de maneira binária: meninas pertenceriam ao gênero feminino e meninos, ao masculino. Nos ditos, parece que há uma compreensão de que existem controvérsias sobre essa divisão binária e, ainda, natural, já que Telma reitera que não concorda que se diga que ninguém nasce homem ou mulher, indicando que sabe que existem ditos que compreendem o gênero como construção, e Jô disse que há outra “distinção” “hoje em dia”, indicando, ainda, que tais controvérsias são novas para ela. No entanto, mesmo conhecendo essas disputas, as docentes reiteram que gênero se refere à divisão supostamente natural entre homens e mulheres, meninos e meninas, de maneira binária, e assim o saber *gênero é natural* é acionado.

Esse é um saber inscrito na ordem do verdadeiro no currículo antigênero e ele circula em diversos ditos, em diversas instâncias sociais para se opor aos saberes que concebem gênero

⁶⁴ No internetês, linguagem utilizada no ciberespaço, o vocábulo “rsrs” pode ser traduzido como “risos”, como mostra Shirlei Sales (2014a).

como construção⁶⁵. Nesse currículo, normas binárias de gênero são naturalizadas, isto é, modos autorizados de ser mulher e homem são produzidos, a partir da concepção de que gênero seria definido pela biologia. Isso pode ser visto no Projeto de Lei (PL) 2578/2020⁶⁶, por exemplo, de autoria do Deputado Federal Filipe Barros, que visa determinar em termos legais que “tanto o sexo biológico como as características sexuais primárias e cromossômicas definem o gênero do indivíduo no Brasil” (BARROS, 2020). Esse Projeto de Lei foi elaborado como resposta às recentes decisões do Supremo Tribunal Federal, em que diversos PLs que queriam barrar discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas foram julgados como inconstitucionais⁶⁷. Assim, em meio a esses jogos de poder sobre o que é permitido ou não ser ensinado nas escolas com relação a gênero e sexualidade, grupos reacionários divulgam que feminilidades e masculinidades são definidas biologicamente.

Conforme se vê no PL citado acima, no currículo antigênero são usados argumentos supostamente científicos, baseados na biologia, para conferir caráter de verdade ao saber *gênero é natural*. Parece que saberes biologizantes são acionados como uma estratégia discursiva para conferir caráter de verdade ao discurso. Nesse sentido, as/os “defensor[as/]es da família’ costumam chamar de ‘ciência’ aquilo que cuidadosamente selecionam para tentar confirmar suas formulações e legitimar seus posicionamentos políticos e morais” (JUNQUEIRA, 2019, p. 139). Apesar de que os grupos que divulgam o discurso antigênero são por vezes os mesmos que deslegitimam a ciência, igualando-a à opinião no que diz respeito a diversos outros saberes⁶⁸ (PARAÍSO, 2019); no que se refere à compreensão do gênero como socialmente construído, esses mesmos grupos acionam argumentos considerados como científicos para dizer que o gênero é natural e que os estudos que dizem o contrário não são ciência, mas sim ideologia (PARAÍSO, 2019). Ou seja, muito embora por vezes igualem saberes científicos a opiniões, esses grupos recorrem justamente a uma suposta legitimidade científica para defender suas teses

⁶⁵ Diversos exemplos de ditos que atuam na prescrição desse saber podem ser encontrados nos *links* abaixo:

1. <https://www.semprefamilia.com.br/virtudes-e-valores/o-que-e-ideologia-de-genero/>
2. <https://www.youtube.com/watch?v=vXo7cyfRLAc>
3. https://www.youtube.com/watch?v=j7zbS1RYdpg&feature=emb_logo&ab_channel=LisboaJ%C3%BAnior
4. <https://www.youtube.com/watch?v=5fCfupnMsHk>

Acesso em: 24/01/2021

⁶⁶ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2252276&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 16/06/2020.

⁶⁷ Conforme mostrado no capítulo de contextualização desta dissertação (capítulo 2).

⁶⁸ Alguns dos saberes científicos que são refutados por esses grupos e igualados à opinião, são, por exemplo: a terra redonda, a evolução, o aquecimento global, os dados sobre o desmatamento, a eficácia de vacinas, dentre outros. Paraíso (2019) faz uma discussão sobre essa tensão.

com relação a gênero. Teses essas, é importante ressaltar, que não são submetidas “a escrutínio acadêmico” (JUNQUEIRA, 2019, p. 139), isto é, não são elaboradas a partir de métodos científicos, apesar de que é isso que é divulgado.

Assim, se tenta, no discurso antigênero, em que se insere o currículo antigênero, conferir um caráter científico ao saber *gênero é natural* a fim de mascarar, apagar sua matriz religiosa, numa tentativa de produzi-lo como verdade, como bem nos aponta Rogério Junqueira (2019). Isso, porque, como nos ensina Foucault, o discurso funciona mascarando suas condições de emergência (FOUCAULT, 1996) para prescrever seus saberes com caráter de verdade e, nesse jogo de vontade de verdade, o discurso científico possui lugar de privilégio (FOUCAULT, 1996). Ainda que, por vezes, conforme já dito, grupos reacionários deslegitem a ciência como verdade, percebe-se que, mesmo assim, eles a acionam para conferir caráter de verdade ao saber *gênero é natural* e combater, desse modo, a suposta “ideologia de gênero”.

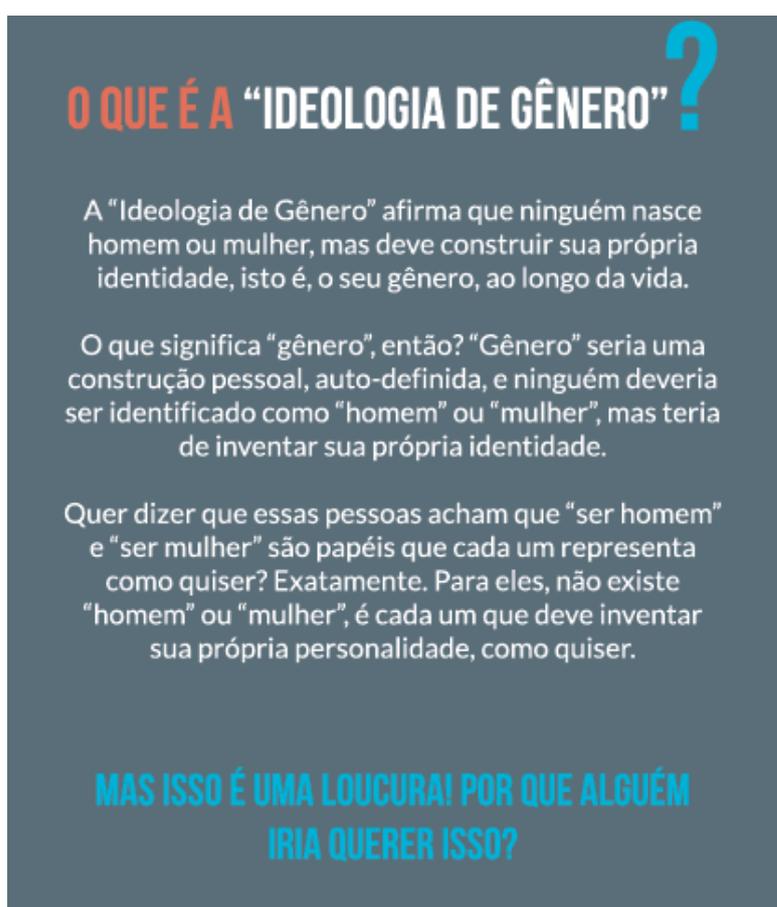
No entanto, é importante ressaltar que o discurso antigênero surge como uma resposta religiosa da igreja católica às teorias e movimentos sociais da segunda metade do século XX que compreendiam gênero e sexualidade como construções sociais (JUNQUEIRA, 2018). Conforme destaca Junqueira, ao final da década de 1970, Karol Wojtyla (então papa João Paulo II) elaborava a Teologia do Corpo, em que assume centralidade “a concepção dos sexos como essencialmente diferentes e complementares” (JUNQUEIRA, 2018, p. 470), opondo-se especialmente às lutas por direitos por parte de grupos feministas. A elaboração e a divulgação dessa teologia marcam o início da ofensiva antigênero que circula com força hoje em nível internacional (JUNQUEIRA, 2018).

Assim, o saber *gênero é natural* vem de uma matriz religiosa aliada a argumentos que o colocam como científico, em oposição aos estudos de gênero que são significados como “ideologia” (JUNQUEIRA, 2019). Esse saber, no entanto, não é novo e tampouco foi divulgado historicamente apenas no discurso religioso. Conforme discorre Jeffrey Weeks (2019), desde meados do século XIX até as últimas décadas do século XX, predominou no pensamento médico-científico a discursividade que compreende corpos femininos e masculinos como essencialmente diferentes. Isso passa a ser contestado com formulações das ciências humanas, grupos feministas, LGBTI+, dentre outros, nas últimas décadas.

Parece, porém, que, embora bastante contestado nos meios acadêmicos de variados campos de conhecimento científico, esse tipo de saber que compreende que os mais diversos aspectos de feminilidades e masculinidades são essenciais, definidos biologicamente, é acionado por grupos que combatem a suposta “ideologia de gênero”. Assim, utilizam-se argumentos de certo campo de saber científico para que o saber *gênero é natural* adquira caráter

de verdade no discurso antigênero. Isso pode ser visto, por exemplo, em uma fala da Deputada Estadual de Santa Catarina Ana Caroline Campagnolo, que, para combater a suposta “ideologia de gênero” nas escolas, utilizou ditos da Associação Americana de Pediatria para argumentar cientificamente que existiriam dois gêneros – mulher e homem, fêmea e macho – definidos biologicamente⁶⁹. Dessa forma, em oposição a esses argumentos considerados como científicos, os estudos sobre gênero são significados como ideologia na medida em que neles se divulga que gênero não é biológico, mas sim uma construção. Desse modo, a concepção de gênero como construção disputa *status* de verdade com o saber *gênero é natural* e, por isso, é divulgada como ameaçadora no currículo antigênero. Isso pode ser observado no dito a seguir:

FIGURA 5 – Cartilha contra a suposta “ideologia de gênero”



Fonte:

<https://s3.amazonaws.com/padrepauloricardofiles/uploads/ueqgb3e61nagba20sna/CartilhaIdeologiaGenero.pdf>

⁶⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5fCfupnMsHk>. Acesso em: 25/11/2020.

O dito acima faz parte de uma cartilha⁷⁰ que tem sido divulgada nas redes sociais pelos grupos reacionários para informar a população sobre o que seria a “ideologia de gênero”. Nele, se diz que essa “ideologia” afirma que “ninguém nasce homem ou mulher” e que as pessoas representariam tais “papeis” como quisessem. Assim, há uma denúncia à concepção de gênero como construção, caracterizada como “loucura”.

De fato, os estudos sobre gênero o compreendem como construção, entendendo que masculinidades e feminilidades não são definidas biologicamente, mas sim construídas. No entanto, há uma distorção desses estudos na cartilha, pois se divulga que neles gênero é entendido como uma construção pessoal, auto definida, e se exclui o caráter social e cultural dessa construção, afirmado por diversas teorizações. Nesse sentido, Judith Butler, uma das teóricas mais atacadas por grupos reacionários por supostamente ser uma das principais idealizadoras de tal ideologia (BALIEIRO, 2018), não compreende gênero como uma construção unicamente pessoal, individual, mas sim como um ato “público”. Público, porque, para a autora, o modo como alguém vive o gênero é ao mesmo tempo *produto* e também *produtor* de gênero na cultura (BUTLER, 2019a). Explico, a seguir, essas duas facetas do gênero, respectivamente.

Primeiramente gênero é compreendido como um “ato”, que é socialmente compartilhado e historicamente formado” (BUTLER, 2019a, p. 227) e que é, por isso, *produto* de significações socio culturais. Para a autora, existem, sim, “formas nuançadas e individuais de fazer o próprio gênero, mas *esse* fazer, um fazer que *obedece* a certas sanções e prescrições, não é um processo puramente individual” (p. 222, grifos da autora). Desse modo, para Butler, os atos performáticos de gênero, isto é, a maneira como feminilidades e masculinidades são performadas, não podem existir fora da cultura, como atos somente individuais. Ou seja, gênero não se refere apenas a uma decisão individual, mas se insere naquilo que é produzido como inteligível culturalmente. Assim, os “corpos atribuídos de gênero atuam num espaço corporal culturalmente restrito e performam suas interpretações de acordo com as diretrizes existentes” (BUTLER, 2019a, p. 223).

Em segundo lugar, além de ser um produto das normas já existentes cultural e socialmente, as performances de gênero também atualizam, (re)produzem o gênero “continuamente como realidade” (BUTLER, 2019a, p. 222) e, por isso, também são *produtoras*. Ou seja, quando um indivíduo performa o gênero de determinado modo, não apenas o faz de acordo com as normas que estão disponíveis na cultura, mas também produz certos modos de

⁷⁰ Mais informações sobre a cartilha disponíveis em: <https://profscontraoesp.org/2016/06/03/o-que-se-fala-quando-se-fala-sobre-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 03/06/2020

viver o gênero, atualizando-o. Compreende-se, assim, que *o pessoal é político* – para tomar emprestada a célebre frase de Simone de Beauvoir bastante difundida nos movimentos feministas – uma vez que “a experiência subjetiva não é apenas organizada pelos arranjos políticos existentes, mas também os influenciam e reorganizam” (BUTLER, 2019a, p. 217-218).

Tendo isso em vista, compreendo que no discurso antigênero se distorcem os saberes divulgados pelos estudos de gênero, quando se divulga que neles gênero é concebido como escolha individual e que a criança deve defini-lo individualmente. Pelo contrário, nesses estudos, entende-se que a maneira como alguém performa o gênero não é puramente individual, uma vez que se dá de acordo com as normas que circulam socialmente e essas performances são, elas mesmas, produtoras de gênero na sociedade. É como afirmam Lara Torrada Pereira, Paula Costa Ribeiro e Juliana Lapa Rizza (2020), quando divulgamos “que construímos o gênero a partir da cultura e do momento histórico que estamos vivenciando [...] não afirmamos que meninos e meninas podem ‘escolher’ seu gênero, mas sim possibilitamos que seja pensado a respeito das muitas formas de vivenciar o gênero” (p. 118). A performatividade de gênero “deve ser compreendida não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, em vez disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 2019b, p. 195).

Conforme as análises aqui feitas, são diversos os ditos que circulam no currículo antigênero opondo-se à ideia de gênero como construção. Nele, prescreve-se, pelo contrário, que *gênero é natural*, argumentando-se que esse saber tem base científica, enquanto os estudos sobre gênero que afirmam o caráter político do gênero são significados como ideológicos. Como efeito de verdade desse saber, uma marca da **subjetividade docente rosa-ou-azul** é produzida: a reiteração das normas de gênero. Uma vez que se divulga com caráter de verdade que naturalmente meninas pertenceriam ao gênero feminino e comportar-se-iam do modo como é esperado para uma menina, e meninos pertenceriam ao gênero masculino e comportar-se-iam do modo como é esperado para um menino, então são demandadas/os docentes que garantam essa suposta ordem natural das coisas. No dito abaixo, é possível perceber que, na EMEI Acolhimento, há a produção dessa subjetividade docente com essa marca específica.

Não concordo [com o trabalho de professoras/es pela desestabilização de estereótipos de gênero]. Por exemplo, não consigo falar para uma criança que se ela desejar pode se vestir da forma que quiser.

(Fragmento da entrevista com a professora Telma, realizada em 14/05/2020)

Quando perguntada sobre o que achava do trabalho pela desestabilização de estereótipos de gênero na Educação Infantil, a professora Telma respondeu que não concorda com ele. Como exemplo, ela disse que não consegue dizer para uma criança que ela pode se vestir como quiser. Assim, no dito, a professora Telma se coloca como uma docente que reitera as normas de gênero que definem vestimentas diferentes para meninas e meninos. Desse modo, aqui se produz a **subjetividade docente rosa-ou-azul**, marcada também pela reiteração das normas de gênero.

Já que as normas de gênero são produzidas como ordenamentos naturais pelo discurso antigênero (JUNQUEIRA, 2018), todo escape a elas é tido como anormal, como ininteligível, como abjeção (BUTLER, 2019b). Desse modo, torna-se necessária a “reiteração forçada” (BUTLER, 2019b, p. 195) das normas. Ou seja, é preciso que a norma seja reiterada, a fim de que seja materializada, uma vez que a sua “materialização não é, nunca, totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente” a ela (BUTLER, 2019b, p. 195). A **subjetividade docente rosa-ou-azul**, assim, é produzida justamente para garantir essa materialização, pois é marcada por uma conduta que a reitera. Em consonância com tal subjetividade, no fragmento acima, a professora Telma diz que se conduz de modo a impedir o escape às normas, uma vez que não concorda em permitir que meninas se vistam de acordo com vestimentas prescritas para meninos e vice-versa. Os binarismos de gênero devem estar bem demarcados, a fim de que sejam concebidos como ordenamentos naturais e, no currículo antigênero, demanda-se uma subjetividade docente que deve reiterar a demarcação desses binarismos.

Vários outros ditos que circulam no currículo antigênero demonstram essa demanda pela demarcação de binarismos de gênero na educação de crianças. Alguns exemplos são falas da ministra Damares Alves. Logo no início do Governo Bolsonaro, no dia 02 de janeiro de 2019, na cerimônia de transmissão do cargo de Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, ela disse que estava se iniciando uma “nova era no Brasil”, em que “menino veste azul e menina veste rosa”. Um dia depois, quando perguntada sobre a frase em uma entrevista, a ministra se justificou dizendo que usou uma metáfora. Ela explicou: “Vamos estar respeitando a identidade biológica das crianças. E digo mais, podemos chamar menina de princesa e menino de príncipe no Brasil e não há confusão nisso”⁷¹.

Contrapondo-se a um momento anterior do Brasil, em que supostamente as normas de gênero estavam sendo desestabilizadas, Damares defende que agora, nesse novo Governo, a suposta “identidade biológica das crianças” deve ser respeitada. Como exemplos para o que

⁷¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml?origin=folha>. Acesso em: 17/08/2020.

chama de “identidade biológica”, ela diz que meninas vestiriam rosa e meninos, azul; que meninas seriam princesas e meninos, príncipes, sendo que ambas as metáforas mostram como há uma prescrição sobre o tipo de menina e menino que se deseja. É o caso, por exemplo, da prescrição de que meninas performem como as princesas dos contos de fadas tradicionais, conforme argumentei em um artigo juntamente com Maria Beatriz Vasconcelos, Maria Carolina Caldeira e Shirlei Sales (2020). Desse modo, divulga-se que o que se demanda são sujeitos que demarquem binarismos de gênero, com padrões que são significados como biológicos. A **subjetividade docente rosa-ou-azul**, dessa forma, é produzida como uma resposta a essa demanda, sendo que caberia às/aos docentes conduzirem-se de modo que as normas de gênero sejam materializadas na educação de crianças.

Essa subjetividade docente está em conformidade com a conduta prescrita para docentes na BNCC, na parte específica para a Educação Infantil (BNCCEI). Há que se destacar que esse é um documento normativo, que se configura como um “currículo nacional comum que deve ser oferecido a todas as crianças” escolares (ABRAMOWICZ, CRUZ, MORUZZI, 2016, p. 48) em todo o Brasil, colocando-se como universal e obrigatório. Por isso, a conduta prescrita para professoras/es nesse documento é obrigatória. No entanto, conforme explica Anete Abramowicz, Ana Cristina Cruz e Andrea Moruzzi (2016) “a proposta de ‘convergência’ regida por uma normatização curricular busca afastar [...] os conflitos, e, assim, as diferenças” (p. 48). Com relação às discussões sobre gênero na parte para a Educação Infantil, isso é evidenciado quando se verifica que, além de no documento essa discussão ser retirada, silêncio que acaba por naturalizar normas de feminilidades e masculinidades, a demarcação de binarismos de gênero aparece em um dos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” listados para o “campo de experiências ‘espaços, tempos, quantidades, relações e transformações’”. Como um exemplo de atividade a ser realizada com as crianças com o objetivo de fazer o registro numérico de quantidades, prescreve-se a contagem das/os educandas/os por meio da separação entre meninas e meninos:

Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes)
(BNCCEI, p. 52)

A separação entre meninas e meninos é uma prática bastante comum nos currículos da Educação Infantil, ocorrendo em diversos momentos da rotina nessa etapa da Educação Básica, como nos mostra Maria Eulina Carvalho (2008). Nesse sentido, a escola se ocupa, como se ocupou desde a sua origem, em classificar e separar as crianças por gênero e, desse modo, acaba

por criar, produzir, tais diferenciações e, ainda, reiterá-las como inevitáveis, naturais (LOURO, 2018a). Assim, ao separar meninas e meninos numa contagem numérica, como é prescrito no documento da BNCCEI, as/os docentes não apenas reproduzem o que é prescrito socialmente como feminilidade e masculinidade, mas também reiteram as normas binárias de gênero, atuando, assim, na sua atualização. Desse modo, a **subjetividade docente rosa-ou-azul** está em conformidade com a conduta docente que é demandada pelo documento, pois tem como uma de suas marcas justamente a reiteração desses binarismos. No próprio currículo da EMEI Acolhimento, uma prática semelhante ao que é prescrito pela BNCC foi observada, conforme o trecho a seguir do diário de campo:

Magda distribui placas plastificadas com os nomes das crianças no meio da roda e chama cada criança para reconhecer e pegar a sua. Depois as convida a contar: “Vamos contar e ver se é de menino ou de menina. Vamos separar a de menino nessa mesa e a de menina nessa” (aponta para duas mesas diferentes na sala). Crianças pegam placas aleatoriamente e separam nas mesas.

Magda desenha no quadro um rosto com cabelo grande representando uma menina e outro rosto com cabelo curto e boné para representar um menino. “Vamos contar as meninas?” Crianças contam em uníssono na medida em que a professora pega cada placa. O mesmo é feito com as fichas dos meninos.

“Vieram nove meninos e sete meninas”.

Ela escreve o numeral 9 embaixo do desenho representando o menino e o numeral 7 embaixo do desenho representando a menina.

“Agora vamos juntar?”

Contam-se todas as crianças da turma e Magda escreve o número total de crianças presentes no quadro.

(Nota do diário de campo, realizada no dia 03/03/2020, às 13:20. Momento: Roda)

Na nota do diário de campo acima, descreve-se uma conduta docente que foi observada não apenas no dia 03 de março, mas também em vários dias de observação, o que indica que pode ser uma prática recorrente na EMEI Acolhimento. Assim como é prescrito na BNCC, aqui a docente faz justamente a separação entre meninos e meninas presentes na sala a fim de trabalhar com as crianças a contagem numérica de elementos concretos e, conforme já desenvolvido anteriormente, essa prática não apenas separa meninas e meninos, como se essa classificação já estivesse dada, mas acaba por fabricar e reiterar essa diferenciação por gênero, de maneira binária.

Nessa nota de diário de campo há, ainda, outro elemento que indica a reiteração de binarismos de gênero, isto é, ao fazer essa separação entre as crianças, a professora desenha no quadro uma figura atribuída a uma menina, de cabelos longos, e outra atribuída a um menino, de cabelo curto e boné. Isso demarca normas prescritas para feminilidades e masculinidades,

sendo que se reitera que possuir cabelos longos é uma marca de feminilidade e que o uso do boné e de cabelos curtos é uma marca da masculinidade. Desse modo, há uma reiteração de normas binárias de gênero e a **subjetividade docente rosa-ou-azul** é produzida.

Conforme desenvolvido neste tópico, os ditos das professoras entrevistadas são atravessados por alguns saberes que adquirem caráter de verdade no currículo antigênero, isto é: *a homossexualidade é um erro e gênero é natural*. Como efeito de verdade desses saberes, a **subjetividade docente rosa-ou-azul** é produzida, com duas marcas: a exclusão do ensino sobre sexualidades dissidentes e a reiteração das normas de gênero. Há, no entanto, outros saberes que estão em concorrência com os saberes prescritos pelo currículo antigênero que também atuam na produção de subjetividades docentes da EMEI Acolhimento. Tais saberes são prescritos no currículo arco-íris e serão desenvolvidos no tópico a seguir, assim como as marcas da subjetividade docente demandada por esse currículo.

4.2 Saberes prescritos no currículo arco-íris e a produção da subjetividade docente colorida

O currículo arco-íris está em disputa com o currículo antigênero para a produção de subjetividades docentes da EMEI Acolhimento. Para tanto, são prescritos saberes com caráter de verdade, que estão em concorrência com os saberes prescritos no currículo antigênero. Um desses saberes é que *gênero é uma construção pessoal* e ele parece atravessar os ditos transcritos abaixo:

[...] 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. Aprendizagens, essas, que se dão por meio “dos experimentos” e das “brincadeiras”. Ou seja, 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 acima, 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 se divulga o saber *gênero é uma construção pessoal* e por isso se refutam as prescrições do currículo antigênero que, conforme desenvolvido no tópico anterior, prescreve que *gênero é natural*.

O saber *gênero é uma construção pessoal*, desse modo, está em concorrência com o currículo antigênero e, por outro lado, converge com as teorizações de estudiosas/os sobre gênero como Judith Butler. Para a autora, conforme já desenvolvido no subtópico anterior, 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 sendo apenas uma construção pessoal, individual, mas sim inserida 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 diversas perspectivas teóricas, como bem elucidada o livro organizado por Alysson Carvalho, Fátima Salles, Marília Guimarães e José Alfredo Debortoli (2009). Algumas dessas perspectivas são a sociologia da infância e a psicologia do desenvolvimento. Os ditos transcritos acima parecem aproximar-se da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski, sobre o modo como as crianças se constituem, em que adquire papel de destaque a mediação dos brinquedos. Nessa perspectiva, se divulga que a construção individual não pode ser dissociada da cultura, como explica Vera Maria Vasconcellos (2008), ao fazer uma leitura geral da obra do autor, sendo que o brinquedo, como um artefato cultural, ganha lugar de destaque na formação das crianças, pois é compreendido como um mediador entre elas e o mundo. Por meio do brinquedo e das brincadeiras, elas construiriam a si mesmas, pois não apenas reproduziriam a cultura que observam à sua volta, mas também produziram modos específicos de atuação no mundo, construindo sentidos para ele (VASCONCELLOS, 2008).

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 acima, da entrevista com Patrícia, gênero é compreendido como uma “constituição” pessoal, forjada a partir de “vivências”⁷² na interação com outras pessoas, como com o “pai” e a “mãe”. Por meio dessas interações sociais, segundo o trecho, a criança constrói o seu “gênero”, seu “ser” e sua “personalidade”. Assim, divulga-se o saber *gênero é uma construção pessoal*, já que as crianças fabricariam pessoalmente seus modos de viver o gênero, a partir das relações sociais que constroem. Essa construção de individualidade por meio das relações sociais também é um elemento encontrado nas teorizações da psicologia do desenvolvimento em sua vertente socio interacionista.

De acordo com as teorizações de Vigotski, as relações sociais adquirem papel de destaque na constituição das crianças, sendo indissociáveis as dimensões social e pessoal e nesse processo (VASCONCELLOS, 2008). O foco, assim, nessa perspectiva, não é no indivíduo sozinho, como comenta Maria Rossetti-Ferreira, Katia Amorim e Zilma de Oliveira (2009), mas sim nas “pessoas em interação” (p. 451), já que “se constituem reciprocamente, dando sentidos a si próprias (sic), [às/]aos outr[as/]os e a seu entorno” (p. 451). Desse modo, o dito da entrevista com a professora Patrícia também parece se aproximar desses elementos já bastante divulgados pelos estudos sobre a infância com relação ao desenvolvimento infantil.

Junto a isso, 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” (p. 19). Assim, nos fragmentos destacados acima das entrevistas com Ângela e Patrícia, ao se dizer que as crianças estão em processo de auto construção em interação com outras pessoas e com elementos da cultura, é possível compreender que elas não são vistas como simples resultado

⁷² “Vivência” é um conceito acionado em algumas perspectivas teóricas dos estudos sobre a infância. Para compreender melhor, ver a dissertação de Luiza Cortezzi (2020).

daquilo que lhes é apresentado e ensinado pelo mundo adulto, mas sim que são concebidas como seres ativos na 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 apenas 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 um sentido mais amplo (BUTLER, 2019a).

Assim, conforme pode-se observar no dito a seguir, da entrevista com a professora Magda, gênero é significado como algo construído não numa perspectiva de construção pessoal, centrada nas crianças individualmente em conexão com a cultura e em interação com outros indivíduos. Sendo visto 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”⁷³, 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”, já que essa norma “infelizmente, foi nossa sociedade que criou”, é algo que já “vem de muito tempo”. Ou seja, 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*.

⁷³ 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 tópico anterior.

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** [...]. (PCEIBHV1, p. 117, grifos meus)

[As relações de gênero] são **construções histórico-sociais** e precisam ser compreendidas como tal. (PCEIBHV2, p. 138, grifos meus).

No primeiro fragmento acima, 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, não sendo natural e biológico, conforme é prescrito no currículo antigênero. Desse modo, 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” (PCEIBHV1, p. 11) e contém “diretrizes que norteiam a organização pedagógica das escolas públicas e instituições parceiras do município de Belo Horizonte” (PCEIBHV1, p. 12). De acordo com o site da própria prefeitura⁷⁴, ele tem o objetivo de contribuir “para a formação e a ação docente de cada um dos professores e educadores”. Portanto, percebe-se a 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

⁷⁴ Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/publicacoes>. Acesso em: 25/02/2021.

arco-íris, é acionado, pois se compreende que gênero é construído historicamente, de acordo com os significados fabricados na sociedade e na cultura para feminilidades e masculinidades. Já 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. Desse modo, 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, também atualizamos o gênero socialmente fabricado. A performatividade individual, assim, é necessária para a sua atualização na cultura (BUTLER, 2019a).

Desse modo, 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. Tais saberes estão em concorrência com as prescrições do currículo antigênero e, 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 acima, da entrevista realizada com a professora Patrícia, se divulga 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 modo 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; TADEU, 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 bandeiras⁷⁵, tem acionado a demanda por “liberdade” numa perspectiva neoliberal para se posicionar contra o que chama de intervenção estatal na educação. De modo semelhante, Carolina Giovannetti (2020) 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” (p. 153). Assim, se atribui à 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 se divulga que ensinar sobre gênero nas escolas seria privar as famílias da “liberdade” de educar suas/seus filhas/os de acordo com sua moral.

Desse modo, a forma como se significa a “liberdade” está em disputa, sendo que 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 se aciona a “liberdade” não para justificar que a escola deve se restringir a ensinar conteúdos de acordo

⁷⁵ Conforme já desenvolvido na parte de contextualização do objeto de pesquisa desta dissertação.

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. Desse modo, 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 políco, ainda tenho que aprender muito, me políco 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 permitem a mistura de meninas e meninos nos espaços e rotinas escolares. Junto a isso, permite-se também o contato físico (“dar a mão”) entre colegas, sem proibições. No segundo dito elencado também se ressalta que há a permissão de 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, já 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 desenvolvo a seguir.

Primeiramente, conforme já explicitado acima, no dito da entrevista com a professora Ângela, a docente elencou condutas que dizem respeito a não diferenciação das crianças nos espaços e rotinas escolares com relação à categoria gênero, como nas filas e nos agrupamentos. Na pesquisa de Maria Eulina Pessoa de Carvalho, em colaboração com outras pesquisadoras, conforme já citado no primeiro tópico deste capítulo, 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” (CARVALHO, 2008, n/p). A pesquisadora ressalta que esses agrupamentos aconteciam em diversas situações observadas da rotina, como nas filas, sendo que essas separações não são novas, mas estão historicamente “na origem da escola” (CARVALHO, 2008, n/p).

Nas observações realizadas na EMEI Acolhimento, como já desenvolvido no tópico anterior, também se verificaram condutas que promoviam a separação de meninas e meninos na rotina, algo prescrito inclusive na BNCCEI. De modo semelhante, na pesquisa de Darci Motta e André Favacho (2018), 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” (p. 253). Diferentemente disso, no entanto, a professora Ângela diz que permite que as crianças “escolham [de] qual grupo [...] querem participar”, independentemente de serem meninas ou meninos.

Desse modo, 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, como as citadas acima. 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 termos 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 dêem 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,

especialmente 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 acima 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 essa 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**. De acordo com o que já foi desenvolvido no tópico anterior, na própria pesquisa realizada foi possível observar uma conduta que não permite que meninas se vistam do modo como é esperado para um menino e vice-versa, conduta que compõe a **subjetividade docente rosa-ou-azul**, demandada pelo currículo antigênero e que é marcada pela reiteração das normas de gênero.

A preocupação em garantir que meninas e meninos se fantasiem de acordo com aquilo que é prescrito como feminino e masculino, respectivamente, também foi verificada em diversas outras pesquisas⁷⁶, 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, já 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), o poder é capilar e se exerce através de “instâncias, frequentemente ínfimas, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções” (p. 138). 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

⁷⁶ A título de exemplo, destacam-se os trabalhos de Darci Motta e André Favacho (2018) e Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009).

das crianças em seus modos de viver o gênero, como é o caso da permissão de que meninos se fantasiem do modo como é prescrito 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 acima 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, compreendendo que ela é disponibilizada de acordo com o que é divulgado socialmente como norma. No entanto, como nos ensina Foucault, o poder não existe apenas para reprimir, mas sua eficácia está naquilo que ele produz (FOUCAULT, 2019b) e, sendo assim, 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 próprios corpos e conduzem a si mesmas em conformidade com elas.

De todo modo, quando, no dito, se destaca 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. Mas quando acontece de uma criança agir de modo a reiterar as normas de gênero que “trazem de casa”, a docente as contesta junto às/aos educandas/os, instigando-as/os a desestabilizá-las. De forma semelhante, também se identificou essa contestação em um episódio observado no currículo da EMEI Acolhimento, envolvendo a mesma professora:

Magda pede para as crianças irem para as mesas, onde estão diversos brinquedos. Elas se assentam onde querem. Um dos meninos não acha lugar em uma das mesas que só tem meninos e Magda o direciona para uma mesa que possui apenas meninas: “senta com as meninas” - e aponta.

Ele reclama, querendo ir para uma terceira mesa, essa com apenas meninos, que também tinha um lugar vago. Porém, Magda diz, brava: “Que isso?! Não. Você vai sentar com as meninas! Qual é o problema?”

Nota do diário de campo, realizada no dia 09/03/2020, às 14:30. Momento: Atividade

No episódio relatado acima, no momento da atividade, quando um menino não acha lugar para se sentar em uma mesa com outros meninos, a professora Magda pede que ele se assente em uma mesa com apenas meninas. Embora houvesse mais um lugar para ele se assentar, em uma mesa somente com meninos, Magda só permite que ele se direcione para a outra mesa, com as meninas, questionando-o: “Que isso?! Não. Você vai sentar com as meninas! Qual é o problema?”. Assim, no episódio ela não age de modo a permitir a liberdade dessa criança de viver o gênero como quer, uma das marcas da **subjetividade docente colorida** já desenvolvida anteriormente. Pelo contrário, na situação, como tal educando se conduzia de modo a reiterar as normas de gênero, escolhendo um agrupamento apenas com meninos, ela contesta e pede que ele se conduza de modo diferente do que é sua vontade: sentar-se com meninas.

Assim, no episódio, aciona-se a **subjetividade docente colorida** com a marca específica de desestabilização das normas de gênero, uma vez que, no episódio, a docente interdita a (re)produção dessas normas pelas próprias crianças. Essa marca é diferente da primeira marca para essa subjetividade aqui elencada, pois quando as/os educandas/os se conduzem de modo a reiterar a norma, não se permite sua liberdade em 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. No caso acima, por exemplo, a professora proíbe uma criança de se conduzir do modo como deseja, já que o menino desejava se conduzir em conformidade com a norma. Ou seja, essa subjetividade docente demandada no currículo arco-íris não é marcada apenas por uma

conduta que permite a liberdade das crianças em seus modos 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) ressaltam a necessidade de, na prática pedagógica, não apenas se 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*” (p. 219-220, grifos das autoras). Assim, ao contestar a conduta de meninos que brincam apenas com meninos e de crianças que não brincam com certos brinquedos porque são considerados como femininos ou masculinos, a **subjetividade docente colorida** é marcada por uma conduta que está de acordo com as demandas dessas teorizações, de modo a 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 abaixo.

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 tão 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 acima, 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”⁷⁷ como um desses livros, pois tal história desestabiliza a imagem de princesa que “fica só no castelo, vendo vestido”, já 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

⁷⁷ Livro escrito por Anna Kemp e ilustrado por Sara Ogilvie, traduzido para o português por Marília Garcia. Ver referência completa nas referências bibliográficas.

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, de modo a reduzir as desigualdades de gênero existentes entre mulheres e homens.

Desse modo, no dito acima, 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, se contestam as normas prescritas para as mulheres 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 modo 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 Guacira Louro (2020), uma vez que, para a autora, não basta que haja o respeito a diferentes grupos sociais em sala de aula, mas é “preciso abandonar a posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais” (p. 50). 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 argumentei em um artigo juntamente com Maria Beatriz Vasconcelos, Maria Carolina Caldeira e Shirlei Sales. Em tal artigo, mostramos como, na divulgação dessas subjetividades, ganham destaque figuras como a própria ministra Damares Alves e instituições como a Escola de Princesas⁷⁸, 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; MYRRHA; CALDEIRA; SALES, 2020). Assim, a **subjetividade docente colorida** concorre

⁷⁸ 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 pelo link: <http://escoladeprincesas.net/ws/>. Acesso em: 20/06/2020.

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, assim, 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**, socio econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil (DCNEI, p. 89, grifo meu).

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 (PCEIBHV1, p. 125).

No primeiro dito acima, transcrito do documento das DCNEI, se verifica a prescrição de que nos currículos das escolas de Educação Infantil deve-se combater, dentre 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 modo que há que se pensar as práticas curriculares no sentido de superar “práticas sexistas” e, ainda, “heteronormativas”. Assim, nesses documentos, não há somente a demanda por docentes que atuem na Educação Infantil que trabalhem pela redução das desigualdades de gênero, mas também de sexualidade, já 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. Junto a isso, no caso das PCEIBH, também há uma concorrência com esse currículo o com relação à sexualidade, porque enquanto nele a homossexualidade é colocada como um erro e, por isso, demandam-se subjetividades docentes que excluam ensinamentos sobre sexualidades dissidentes de sua prática, conforme já desenvolvido no tópico anterior, nesse documento, pelo contrário, se demandam docentes que “superem práticas heteronormativas”. Há que se ressaltar que as DCNEI e as PCEIBH são documentos normativos que guiam as práticas curriculares nas escolas de Educação Infantil. Assim, 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 e de sexualidade em suas práticas.

Conforme se argumentou neste capítulo, o currículo arco-íris e o currículo antigênero estão em disputa pela produção de subjetividades docentes na EMEI acolhimento, porque prescrevem saberes e demandam subjetividades docentes concorrentes entre si. Enquanto no currículo antigênero se prescreve que a *homossexualidade é um erro e gênero é natural*, saberes, esses, que produzem a **subjetividade docente rosa-ou-azul**; no currículo arco-íris 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**.

Procurei desenvolver, ainda, que a **subjetividade docente rosa-ou-azul**, demandada pelo currículo antigênero, tem como marcas a exclusão do ensino sobre sexualidades dissidentes de sua prática e a reiteração das normas de gênero. A **subjetividade docente colorida**, por sua vez, é demandada pelo currículo arco-íris e 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. No próximo capítulo, procuro mostrar as operações feitas no currículo antigênero e no currículo arco-íris, que têm por finalidade governar as condutas docentes da EMEI Acolhimento para produzir tais subjetividades docentes demandadas em cada um deles.

5. ENTRE A CONFORMIDADE E A RESISTÊNCIA: OPERAÇÕES DE GOVERNO ACIONADAS NOS CURRÍCULOS ANTIGÊNERO E ARCO-ÍRIS

Por meio das teorizações de Foucault, compreende-se que o poder não é algo que se detém, que se conquista; mas que, sempre em relação, se exerce, conforme já desenvolvido no capítulo de referencial teórico desta dissertação. A partir da compreensão de que o poder não é algo que pertence a alguns grupos em detrimento de outros, mas que está em exercício, Foucault entende que o seu funcionamento implica na condução de condutas (FOUCAULT, 1995) e a essa condução das condutas, o filósofo passa a chamar de governo (FOUCAULT, 2006). Nessa perspectiva, o governo não se refere apenas ao de Estado, uma vez que “muita gente governa: [como] o pai de família, o superior de um convento, o pedagogo, o professor em relação à criança ou ao discípulo” (FOUCAULT, 2008b, p. 124) - exemplos que se referem ao governo das/os outras/os - e o próprio sujeito em relação a si mesmo, o que é chamado de governo de si (FOUCAULT, 2008b). Assim, não basta que a/o outra/o exerça dominação, mas é necessário que o indivíduo conduza a si mesmo a partir dela, efetuando sobre si mesmo, sobre sua própria conduta, certas operações. Dessa forma, o “ponto de contacto do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outr[as/]os se encontra ligado ao modo como se conduzem” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Sendo assim, o governo, para Foucault, se difere da soberania, já que, enquanto a soberania tem como objetivo a sua própria manutenção, “a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige” (FOUCAULT, 2008b, p. 132), isto é, naquilo que é conduzido. Como no governo se conduzem condutas, a finalidade do governo é, então, a produção de sujeitos de determinados tipos, isto é, a partir dele, busca-se a fabricação de subjetividades específicas. Nesse sentido, conforme aponta Paraíso (2007), inspirada em Foucault, o governo “é uma prática que conduz, corrige e modifica o modo de agir” (p. 177), produzindo sujeitos e, para essa fabricação, certas técnicas são colocadas em funcionamento, isto é, modos específicos de condução da conduta. Assim, a produção de subjetividades acontece no ponto de contato entre as técnicas de dominação, que se referem ao modo como se dirigem as condutas das/os outras/os, e as técnicas de si, que se referem à maneira como um indivíduo conduz sua própria conduta, agindo sobre si mesmo a fim de se constituir como sujeito de determinado tipo. Dito de outro modo, tipos de sujeito são fabricados nos “pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção” (FOUCAULT, 1993, p. 207).

No capítulo anterior, discuti que, a partir da prescrição de certos saberes, no currículo antigênero demanda-se a **subjetividade docente rosa-ou-azul**, marcada por excluir o ensino

sobre sexualidades dissidentes de sua prática e por reiterar as normas de gênero. Em contrapartida, no currículo arco-íris demanda-se a **subjetividade docente colorida**, que tem como marcas 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. Essas subjetividades são concorrentes entre si. Dessa forma, compreendendo que as subjetividades são produzidas em meio a operações do governo, no ponto de contato entre as técnicas de dominação e as técnicas de si; para as análises que deram origem a este capítulo, perguntei-me sobre as técnicas utilizadas nesses currículos no governo das condutas docentes da EMEI Acolhimento.

Tendo isso em vista, neste capítulo argumenta-se que tanto no currículo antigênero, quanto no currículo arco-íris são colocados em funcionamento modos de governar a conduta das professoras da EMEI Acolhimento, a fim de que se produza a subjetividade docente demandada em cada um deles. Assim, no currículo antigênero acionam-se as técnicas da *reclamação*, da *proibição* e da *divulgação de notícias falsas* e as docentes por vezes se conduzem de modo alinhado com o que é prescrito, diante dessas técnicas. No entanto, algumas técnicas são acionadas no currículo arco-íris a fim de que as professoras da EMEI Acolhimento resistam aos modos de governar colocados em funcionamento no currículo antigênero, tais como o *oferecimento de brinquedos diversos*, a *instrução* e *ignorar as prescrições normativas*. Junto a elas, outras técnicas são acionadas no currículo arco-íris para governar as professoras entrevistadas, como a *incitação à aprendizagem*, que tem como efeito a técnica do *estudo*, acionada para que as professoras conduzam sua própria conduta; e, ainda, as técnicas da *reclamação* e a *denúncia*.

5.1 Operações de governo no currículo antigênero

Nas entrevistas com as docentes da EMEI Acolhimento, foi possível perceber que no currículo antigênero são colocados em funcionamento modos de governá-las, com algumas técnicas a fim de produzir a subjetividade docente nele demandada. Primeiramente, analiso a técnica da *reclamação*.

Mas geralmente quando acontece [de uma família questionar quando alguma criança brinca com um brinquedo que é considerado inadequado de acordo com o gênero], a família já vai [para a escola] nervosa, sem dar explicação, só exige que a criança não brinque com aquele brinquedo, não consegue expor o que pensa... Ou simplesmente fala: “menino brinca de carrinho e pronto”.

(Fragmento da entrevista com a professora Telma, realizada em 14/05/2020 e 11/08/2020)

E também teve um dia, numa outra escola que [...] um menino gostava de brincar de boneca [...] e de tudo. Ele se associava com todos os grupinhos, em todos os lugares. E ele passou a reproduzir na casa dele, [...] fazer o neném dormir, e o pai foi na escola. [...] O pai foi na escola e ficou uma fera! Entendeu? Como se a gente não estivesse educando a criança dele para ser o que ele deveria ser. Foi muito feio! Foi muito triste!
(Fragmento da entrevista com a professora Patrícia, realizada em 12/05/2020)

No primeiro fragmento acima, relata-se que por vezes famílias questionam o fato de suas crianças brincarem com brinquedos considerados inadequados de acordo com o gênero. Nesse caso, as/os responsáveis por elas vão à escola para *reclamar*, “exigindo que a criança não brinque” com brinquedos que escapem das normas de gênero e, ainda, especificando o brinquedo que seria permitido para a criança, dizendo, por exemplo, que “menino brinca de carrinho e pronto”. No segundo fragmento, a professora Patrícia conta o caso de um pai que, devido ao fato de seu filho brincar de bonecas, “foi na escola e ficou uma fera”, fazendo uma *reclamação* sobre o fato. A professora, ainda, relata a tristeza sentida no episódio, uma vez que a *reclamação* do pai demonstra sua falta de confiança na educação proporcionada pela escola, já que é como se as/os educadoras/es “não estivesse[m] educando a criança dele para ser o que ele deveria ser”. Assim, compreende-se que há a atuação do currículo antigênero no governo das professoras da EMEI Acolhimento, uma vez que são acionados modos de condução de suas condutas a fim de que elas reiterem as normas de gênero, ao impedirem os escapes e, para isso, a técnica da *reclamação* é acionada, identificada em ambos os ditos acima.

A *reclamação* por parte das famílias das crianças com relação ao trabalho docente, converge com a leitura preponderante dos estudos sociológicos sobre a relação entre família e escola de que essa relação é marcada por tensionamentos, conflitos e até mesmo pela demarcação entre as duas instituições como pólos concorrentes, conforme nos apontam Maria Alice Nogueira (2006) e Tânia de Freitas Resende (2009). De acordo com Nogueira, a relação entre essas duas instituições existe desde a emergência da escola, porém, a partir de meados do século XX, houve a “intensificação das interações entre a(s) família(s) e a instituição escolar” (NOGUEIRA, 2006, p. 158). Para a autora, além de que a própria escola passa a promover espaços e tempos de maior interação com as famílias, “a família vem penetrando crescentemente os espaços escolares” (p. 162), com a diversificação de “contatos formais e informais [...] [e a] acentuação das interações de face a face entre [mães/]pais e educador[as/]es” (NOGUEIRA, 2006, p. 164). Assim, de maneira cada vez mais intensa, “a família passa a

reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar” (p. 164), o que pode gerar tensões.

Desse modo, a técnica da *reclamação*, acionada no currículo antigênero, insere-se nesse momento histórico de maior intensificação entre a relação família-escola, em que as idas à escola por parte das famílias se tornam mais frequentes, bem como o acompanhamento do que ali é ensinado, interferindo-se, por vezes, na prática pedagógica quando se julga necessário⁷⁹. A *reclamação* por parte das famílias nos episódios relatados anteriormente, porém, não se refere a qualquer interferência, mas visa à interdição de práticas educativas que desestabilizem as normas de gênero. Por meio da técnica da *reclamação*, busca-se conduzir a conduta das professoras no sentido de que elas não permitam escapes às normas por parte das crianças.

De acordo com Butler (2019b), na produção das normas de gênero são necessárias “zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social, que são [...] povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do ‘inabitável’ é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito” (p. 197). Ou seja, é necessário que se produza, se nomeie, se delimite essa “zona de inabitabilidade” (p. 197), a qual Butler nomeia como abjeção, a fim de que fique bem definido aquilo que é permitido ao sujeito em termos de performatividade de gênero. Assim, no currículo antigênero se nomeia aquilo que é proibido, aquilo que é abjeto, a fim de que a norma seja nele bem delimitada. Desse modo, brincar com bonecas, como aparece em um dos ditos acima, é considerado como anormal para um menino e é necessário que essa anormalidade fique bem explícita a fim de que se reitere o que é considerado normal, como é o caso da prescrição de que meninos brinquem de carrinho, conforme aparece no fragmento da entrevista com a professora Telma.

Dessa forma, são demandadas/os docentes, no currículo antigênero, que interditem escapes às normas de gênero, tendo em vista aquilo que é significado como abjeção nesse mesmo currículo e, assim, reiterem tais normas. Ou seja, demandam-se professoras que, em “um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o ‘sexo’ e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas” (BUTLER, 2019b, p. 195), atuem nessa reiteração, e a técnica da *reclamação* é acionada para conduzir a conduta das docentes da EMEI Acolhimento nesse sentido.

Um discurso funciona a partir de “procedimentos externos de exclusão” como a “interdição” (FOUCAULT, 1996, p. 9), o que significa que “não se tem o direito de dizer tudo” (FOUCAULT, 1996, p. 9), interditando-se certas práticas. Como aqui o currículo é

⁷⁹ Embora haja formas diferentes de participação das famílias na vida escolar das crianças e jovens, dependendo de diversos fatores, como a classe social. Ver Philippe Perrenoud (2001).

compreendido como discurso, entende-se que o currículo antigênero funciona impedindo que se trabalhe de modo a desestabilizar as normas de gênero e sexualidade nas escolas, interditando esse trabalho, que é nomeado como “ideologia de gênero” por grupos reacionários. Nesse sentido, existem inclusive modelos de notificação extrajudicial que as famílias podem usar a fim de interditar o ensino da suposta “ideologia de gênero” em sala de aula. Tais modelos são divulgados em *sites* como o da organização Escola Sem Partido (ESP) (PENNA, 2017; GIOVANNETTI, 2020) e em outras páginas de grupos reacionários na internet, como mostram Anna Paula Vencato, Rafaela Silva e Rodrigo Alvarenga (2018). Também com a finalidade de interditar a desestabilização de normas de gênero e sexualidade em sala de aula, existem diversos Projetos de Lei (PLs) tramitando em âmbito nacional, estadual e municipal no Brasil, prevendo punições severas às/aos docentes e escolas que os descumprirem (PENNA, 2017; MIGUEL, 2016). É importante destacar que ainda que as recentes decisões do Supremo Tribunal Federal tenham barrado alguns desses PLs, julgando-os como inconstitucionais⁸⁰ e que as notificações extrajudiciais divulgadas pelo ESP não possuam força de lei, docentes são intimidadas/os por meio desses mecanismos (VENCATO; SILVA; ALVARENGA, 2018) e isso possui efeitos na constituição de suas subjetividades.

No entanto, não são apenas as famílias que atuam na condução da conduta docente a fim de que se interditem escapes às normas de gênero e, assim, se produza a subjetividade docente demandada no currículo antigênero - a coordenação das escolas também atua nesse sentido. No dito abaixo, isso pode ser observado no acionamento de outra técnica: a *proibição*, que também objetiva governar as professoras no sentido de interditar a transgressão às normas de gênero.

Eu trabalhava com a educação musical, então eu lidava com várias turmas. O menininho queria fazer balé! Ele tinha todo o jeito! Eu achava ele tão lindo e eu via nele uma capacidade de dança linda! Eu acho, assim, que é tão difícil você ver um menino bailarino! [...] Aí eu não sei se os pais dele permitiram, mas só sei que a escola não permitiu que ele fizesse junto com as crianças, com as meninas. E foi muito desagradável pra ele. **E eu fiz a intervenção.** E sabe quando você sente que não... Não teve competência suficiente pra você defender uma criança? Defender o direito da criança, dela conseguir o que ela... Dela conseguir o direito dela de dançar! De fazer balé! Sendo que a escola oferecia balé! Aí ela [a coordenadora da escola] falou: “Tinha que fazer uma classe de balé pra meninos!” Por que não podia ter *um* menino? [Voz de indignação] Aí a escola... Eu sei que a escola foi contra. [...] Eu acho que até a mãe conversou comigo sobre essa abertura, pra eu ter que enfrentar lá na coordenação. [...] Só que nesse sentido ele não foi atendido.

(Fragmento da entrevista com a professora Patrícia, realizada em 12/05/2020)

⁸⁰ Conforme já desenvolvido na contextualização desta dissertação.

No dito acima, a professora Patrícia relata um episódio que vivenciou em uma escola em que trabalhava, como educadora musical: um menino queria fazer aulas de balé e “a escola não permitiu que ele fizesse junto com as meninas”. Ainda que tanto a professora, quanto a família não vissem problemas em matricular o garoto em uma turma de balé com apenas meninas, a coordenação *proibiu*, dizendo que o que deveria acontecer é a formação de uma turma de balé com apenas meninos. Assim, a coordenação da escola atuou conduzindo a conduta de Patrícia por meio da técnica da *proibição*, já que proibiu que a educadora incluísse o menino nas aulas de balé. A partir disso, a própria professora se conduziu no sentido de fazer “a intervenção” prescrita, isto é, impedir que a criança fosse inscrita na turma.

No dito acima, portanto, percebe-se que o currículo antigênero está em atuação, sendo que a coordenação da escola conduziu a conduta docente, por meio da técnica da *proibição*, no sentido de reiterar binarismos de gênero, ao impedir performatividades por parte das crianças que se desviassem das normas binárias, como um menino que deseja fazer balé com um grupo de meninas. Como efeito dessa técnica, ainda que com indignação e ainda que não concordasse com a ordem da coordenação, a professora acaba se conduzindo em conformidade com as prescrições do currículo antigênero, ao impedir o escape à norma que dita que um menino não poderia fazer balé com meninas.

Podemos fazer uma relação do episódio relatado pela professora Patrícia com o filme *Billy Elliot*⁸¹, em que a personagem principal, Billy, um menino de onze anos de idade, filho de um mineiro de carvão ex-lutador de boxe, descobre sua paixão pelo balé. Assim, ele se vê, como analisa Anderson Ferrari, Marcos Lopes de Souza e Roney Polato de Castro (2018), no dilema “entre manter a tradição familiar de homens lutadores de boxe ou romper com ela. Mais do que isso, manter uma atividade que constitui o gênero nessa comunidade ou desestabilizar o gênero, ao se aproximar do balé” (p. 53), atividade atribuída às normas que prescrevem feminilidades. Desse modo, assim como o menino do relato, ele também deseja transgredir as normas que regem masculinidades e frequentar aulas dessa modalidade de dança, mas seu pai o *proíbe*, à semelhança da coordenadora da escola em que Patrícia trabalhava. No filme, a professora de balé, no entanto, ajuda o garoto a continuar dançando, dando aulas particulares para ele. Nesse sentido, essa docente estimula e autoriza a transgressão da norma, e Billy encontra nela um apoio para permanecer em seu ato de resistência.

Porém, não foi isso que aconteceu no episódio relatado pela professora Patrícia. Embora indignada e contrariada diante da *proibição* imposta pela coordenação da escola – técnica

⁸¹ Longa-metragem franco-britânico, lançado no ano 2000 e dirigido por Stephen Daldry.

acionada no currículo antigênero para a condução de sua conduta - a professora se conduz de acordo com o que é prescrito. Compreendo que essa *proibição* imposta pela coordenação é acatada pela professora porque, muito embora o poder não é algo que se detém, é “necessário saber até onde se exerce o poder, através de que revezamentos e até que instâncias, frequentemente ínfimas de controle, de vigilância, de proibições, de coerções” (FOUCAULT, 2019a, p. 138). Assim, é preciso compreender que ninguém “é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas se sabe quem não o possui” (FOUCAULT, 2019a, p. 138). Desse modo, no investimento feito no currículo antigênero para que as/os professoras/es interditem os escapes às normas de gênero, a coordenação é autorizada a *proibir* as/os docentes em meio a jogos de poder, a partir da hierarquia da instituição escolar que determina que coordenadoras/es têm autoridade para conduzir suas condutas.

É importante destacar que, no currículo antigênero, a *proibição* de que professoras deixem as crianças performarem o gênero como desejam se dá, muitas vezes, por medo de que as crianças transgressoras, desviantes, se tornariam homossexuais. Isso, porque de acordo com Judith Butler (2003), existe um sistema sexo-gênero-sexualidade, que produz discursivamente a continuidade entre esses três elementos. Nesse sistema, uma pessoa que nasce com um pênis (sexo) teria que performar do modo como é esperado para um homem (gênero) e ter desejo por mulheres (sexualidade). Assim, caso performe de modo considerado feminino, como é o caso de um menino que dança balé, isso significaria um desvio também da sexualidade, já que alguém que se orienta do modo como é esperado para uma mulher teria seus desejos direcionados para homens. Por isso, como forma de combater a homossexualidade, a correção da conduta das crianças e jovens com relação às suas performances de gênero é demandada, sendo que seria necessário interditar aquilo que nesse currículo é significado como desvio.

Um exemplo que ilustra bem a prescrição pelo currículo antigênero de que haja a correção dos desvios das crianças para evitar a homossexualidade é uma fala de Jair Messias Bolsonaro em 2010, opondo-se ao *kit* de combate à homofobia que estava em discussão para ser distribuído para escolas da Educação Básica pelo Governo Federal – distribuição, essa, que foi interdita, como efeito da pressão de grupos reacionários (BALIEIRO, 2018). Na ocasião, o então Deputado Federal disse:

Essa história de homofobia é uma história de cobertura para aliciar a garotada, especialmente os garotos que eles acham que têm tendências homossexuais. [...] Não me agrada falar em homossexual. Eu realmente assumo o que disse na TV Câmara: se um garoto tem desvio de

conduta logo jovem, ele deve ser redirecionado para o caminho certo, nem que seja com umas palmadas.⁸²

Depois de dizer que tal *kit* era o “maior escândalo” que já tinha visto e que o material lhe dava “nojo”, o então deputado reitera que há uma tentativa de “aliciar a garotada, especialmente os garotos que eles [defensores do kit de combate à homofobia] acham que têm tendências homossexuais”. Assim, ele diz que caso a conduta de um menino não esteja conforme as normas, a criança ou adolescente precisa ser conduzida/o para um caminho considerado como correto, isto é, de acordo com as normas de gênero e a heteronormatividade. Aqui, parece que a homossexualidade é tida como ameaça e que, para evitar que as crianças se orientem sexualmente de modo a transgredir a heteronormatividade, a correção de condutas consideradas desviantes, seja em termos de gênero ou de sexualidade, devem ser corrigidas.

É importante destacar que essa interdição e correção dos escapes, prescrita pelo currículo antigênero e viabilizada pela técnica da *proibição*, assim como, conforme dito anteriormente, pela técnica da *reclamação*, visando reiterar as normas de gênero de modo que elas sejam materializadas nos corpos das crianças, e, ainda, buscando evitar a homossexualidade, não pode ser considerada como algo inofensivo. Uma vez que o discurso é uma prática que fere o mundo (FOUCAULT, 1996), compondo o poder, que, por sua vez, se exerce nos próprios corpos dos indivíduos (FOUCAULT, 2019b), é necessário destacar que essa demanda pela correção da conduta das crianças tem implicações nos seus próprios corpos, de modo bastante violento. Podemos nos lembrar, por exemplo, do triste episódio de um pai que espancou seu filho até a morte por ele gostar de dançar a dança do ventre, lavar louças e por, segundo o pai, não andar “como homem”, performando de modo a transgredir as normas de gênero. Tantas foram as tentativas de corrigir sua conduta por meio da violência física (em conformidade, inclusive, com o que é prescrito no dito de Jair Bolsonaro) que o menino teve seu fígado dilacerado e faleceu.⁸³

Podemos citar, ainda, as violências feitas às crianças visando adequá-las às normas de gênero que apareceram nos relatos de professoras/es da pesquisa de Marlucy Paraíso (2019). Uma das docentes entrevistadas pela pesquisadora conta o caso de um menino que sofria muito por acreditar ter um demônio em seu corpo, porque sua família dizia isso para ele, já que o

⁸² Fragmento de uma fala de Jair Messias Bolsonaro, então Deputado Federal, na Câmara dos Deputados, em 30/11/2010. Transcrição completa disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/SitaqWeb/TextoHTML.asp?etapa=5&nuSessao=208.4.53.O&nuQuarto=29&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=14:56&sgFaseSessao=PE&Data=30/11/2010&txApelido=JAIR%20BOLSONARO,%20PP-RJ>. Acesso em: 07/12/2020.

⁸³ Mais informações sobre o caso em: <https://oglobo.globo.com/rio/menino-teve-figado-dilacerado-pelo-pai-que-nao-admitia-que-crianca-gostasse-de-lavar-louca-11785342>, Acesso em: 03/10/2020.

garoto se conduzia do modo como era esperado para uma menina. Paraíso (2019) reitera, então, o quanto essas violências feitas a crianças e jovens “em nome de uma moral, um juízo, um ‘ser’ que se quer fixado [,] [...] captura[m] a vida, aprisiona[m] as possibilidades” (p. 1425).

No dito transcrito anteriormente da entrevista com Patrícia, a docente parece lamentar a violência sofrida pelo menino que queria fazer aulas de balé e foi impedido por causa da técnica da *proibição* acionada no currículo antigênero a fim de impedir que a professora o inscrevesse na turma. Ela parece, ainda, se entristecer por não ter conseguido agir de modo a resistir às prescrições do currículo antigênero, dizendo que sente que não “teve competência suficiente pra [...] defender uma criança [...] Defender o direito da criança, dela conseguir o que ela... Dela conseguir o direito dela de dançar!”. Mesmo assim, embora compreenda que dançar balé configura-se como um direito da criança que estaria sendo violado - o que converge com a ideia de Butler de que “cada um de nós temos que afirmar nosso gênero e nossa sexualidade, afirmá-los como um direito” (BUTLER, 2017) - a docente se conduz de maneira a impedi-lo, por causa da técnica da *proibição* acionada no governo de sua conduta. Essa técnica, assim, teve efeitos de censura ao seu trabalho.

A censura, por sua vez, é, de acordo com Leonor Areal, “aquela que se impõe arbitrária e autoritariamente entre um emissor e um receptor” (2013, p. 27). Ela configura-se, assim, segundo Maria Cristina Costa (2016) como um “ato que visa alterar, modificar, silenciar, interditar manifestações de produção simbólica, [...] atua[ndo] de forma a inibir certos conteúdos, sua menção ou defesa, sua discussão” (COSTA, 2016, s/p), caso estejam em discordância com os saberes que adquirem caráter de verdade para os grupos que a impõem.

Nesse sentido, no currículo antigênero frequentemente se atua de modo a censurar práticas, condutas e até mesmo palavras nos currículos escolares. Um exemplo disso foi a retirada das palavras gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação de 2014, após pressão de grupos reacionários (PARAÍSO, 2018), e essa censura também é especificamente direcionada aos currículos da Educação Infantil, sendo que na BNCCEI isso também aconteceu. Na pesquisa que realizei no documento, verifiquei que enquanto na primeira versão de tal documento curricular publicada em 2015, a palavra aparecia uma vez; e na segunda versão, de 2016, há a sua ocorrência seis vezes; na versão final, homologada em 2018, ela foi retirada⁸⁴, aparecendo apenas com o sentido de gênero textual.

Essa censura promovida no currículo antigênero, por sua vez, viabilizada, conforme visto no dito da entrevista com Patrícia, pela técnica da *proibição*, se direciona especificamente

⁸⁴ Aqui, refiro-me apenas à parte da BNCC para a Educação Infantil. Para compreender sobre a redução da palavra gênero na parte do documento destinada ao Ensino Médio, ver Giovannetti (2020).

ao trabalho docente de maneira incisiva, de maneira que são diversos os ataques feitos às/aos professoras/es a fim de censurar o que é ensinado por elas/es em sala de aula (PEREIRA; RIBEIRO; RIZZA, 2020). De acordo com Penna (2017), defensoras/es do programa Escola Sem Partido (ESP), associação que tem importante atuação no combate à suposta “ideologia de gênero”, divulgam, tanto no site da organização quanto em outros meios de difusão do programa, que professoras/es não podem ter liberdade de expressão na prática de sua profissão, anulando-se, assim, inclusive o princípio da liberdade de ensinar e do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988, Art. 206), garantidos pela Constituição Federal. Assim, tendo como base essa premissa, *proíbe-se* que elas/es ensinem temas como gênero e sexualidade.

Um artefato cultural que ilustra bem a censura ao trabalho docente causada por grupos reacionários é o filme *Escola Sem Sentido*⁸⁵, que conta a história de um professor do Ensino Médio de uma escola particular que é proibido de ensinar conteúdos supostamente ideológicos em suas aulas. No início do filme, é possível ver a personagem principal, Chicão, um professor de história engraçado e cheio de alegria em lecionar, ensinando conteúdos de maneira crítica e engajada. Todas/os as/os educandas/os, por sua vez, riem, fazem anotações, participam e dizem que a aula dele é super “legal”. Todas/os, com exceção de Eliete, que filma com o celular um trecho da aula em que o professor cita Marx, mostrando a gravação para a mãe e para o pai. Furiosas/os, ambas/os *reclamam* com o diretor da escola, ameaçando “tomar providências legais” caso Chicão não mude sua prática. O diretor, por sua vez, dá a ele uma advertência e o *proíbe* de “falar de política” em sala de aula, explicando que está todo mundo com medo do programa ESP.

Com medo de perder o emprego, Chicão passa a dar aulas sem “falar sobre as grandes revoluções” e sobre o “comunismo”, sem fazer conexões com a vida das/os educandas/os e tomando cuidado para não fazer reflexões críticas em suas aulas. Depois disso, é possível perceber o desânimo das/os adolescentes ouvindo a aula de Chicão e o desprazer do professor em ensinar. Ao final do filme, um alerta é feito com relação às semelhanças entre a censura provocada por grupos reacionários nas escolas e a censura de regimes nazi-fascistas, o que converge com o que diz Penna (2017) sobre a organização ESP se utilizar de estratégias discursivas fascistas.

⁸⁵ Curta-metragem do ano de 2019, dirigido por Thiago Foresti. Filme disponível em: <https://vimeo.com/ondemand/escolasesentido/448863254>. Acesso em 26/12/2020.

Assim, na história contada no filme, também é possível verificar que são utilizadas as técnicas da *reclamação* e a da *proibição* para conduzir a conduta docente⁸⁶, à semelhança do que foi observado nas entrevistas com as professoras de minha pesquisa, conforme já desenvolvido anteriormente. Além dessas duas técnicas, outra técnica de dominação foi identificada nas entrevistas das professoras, fazendo parte dos modos de governar suas condutas acionados no currículo antigênero, conforme se vê no dito abaixo:

[Meu contato com o tema gênero foi por meio da] televisão (pouco) e um pai que me questionou se a escola ia trabalhar com uma cartilha. [...] Foi na reunião de pais, ele falou que estava muito preocupado, porque estava [se] falando na televisão sobre uma cartilha que menino ia poder usar banheiro de menina, então perguntou se a escola usaria essa cartilha, informamos que não. Ele disse que estava sabendo que [a cartilha] estava para chegar nas escolas.

(Fragmento da entrevista com a professora Telma, realizada em 14/05/2020 e 11/08/2020)

No fragmento da entrevista transcrito acima, a professora Telma explica que um de seus primeiros contatos com o tema gênero se deu quando um pai de uma das crianças atendidas pela EMEI Acolhimento, em uma reunião com as famílias, a questionou sobre uma cartilha que dizia que “menino ia poder usar banheiro de menina”, dizendo que “essa cartilha estava para chegar nas escolas”, muito embora a professora tenha explicado para ele que tal cartilha não seria usada na instituição. Essa *divulgação de notícias falsas*, comumente chamadas *fake news*⁸⁷, como é o caso de divulgar que cartilhas estariam sendo distribuídas nas escolas e que supostamente ensinariam sobre o que é chamado por grupos reacionários de “ideologia de gênero”, é uma técnica bastante acionada no currículo antigênero.

Nesse sentido, de acordo com Eduardo Maranhão Filho, Fernanda Coelho e Tainah Dias (2018), a veiculação de “notícias inverídicas em redes sociais como WhatsApp, Twitter e Facebook sobre temas como ‘kit gay’ e ‘ideologia de gênero’ [...] [objetiva] causar um sentimento de terror social pelo suposto extermínio da ‘família tradicional brasileira’” e a erotização infantil (MARANHÃO FILHO; COELHO; DIAS, 2018 p. 67). De acordo com as autoras e o autor, tais notícias causam pânico especialmente em grupos fundamentalistas religiosos e fazem com que se espalhe o ataque à suposta “ideologia de gênero”, mesmo que as

⁸⁶ Na história, é possível perceber, ainda, que uma terceira técnica é acionada: a ameaça. No entanto, como essa técnica não foi identificada nos ditos das entrevistas com as professoras da EMEI Acolhimento, ela não será trabalhada aqui.

⁸⁷ Muito embora esse tipo de notícia seja comumente conhecido como *fake news*, aqui optou-se por nomear a técnica acionada no currículo antigênero a partir da tradução da expressão para o português: “notícias falsas”. Isso faz parte da tentativa de evitar o uso de palavras em inglês, partindo da compreensão de que esse uso reitera a dominação imperialista de países nórdicos de língua inglesa como os Estados Unidos da América.

mídias divulguem que elas são falsas. Assim, elas são bastante eficazes e um exemplo dessa eficácia é que tais notícias foram em grande parte responsáveis, por exemplo, pelo amplo apoio ao então presidente Jair Messias Bolsonaro em 2018, o que culminou em sua eleição como presidente do Brasil (MARANHÃO FILHO; COELHO; DIAS, 2018).

Assim, diversas notícias falsas são divulgadas em torno da suposta “ideologia de gênero” e da ameaça que ela supostamente apresenta. Para Foucault (1996), um dos procedimentos utilizados no funcionamento de um discurso é o “comentário” (p. 21), que diz respeito ao modo como os discursos são retomados, repetidos e transformados na medida em que se fala deles, e, assim, permanecem em circulação. No caso do discurso antigênero, no qual o currículo antigênero se insere, parece que a técnica da *divulgação de notícias falsas* faz parte desse procedimento do discurso, uma vez que ela também atua em sua repetição e, desse modo, faz com que ele circule.

Compreendo, ainda, que essa é uma técnica que faz parte de uma estratégia do currículo antigênero, já citada no capítulo anterior, para fazer circular suas verdades com maior eficácia: a estratégia do amedrontamento (PARAÍSO, 2016). Destacam-se, nesse sentido, a *divulgação de notícias falsas* em torno da distribuição de materiais que supostamente compunham o kit de combate à homofobia – nomeado por grupos reacionários como kit gay – os quais supostamente sexualizariam as crianças e as ensinariam a ser homossexuais (MARANHÃO FILHO; COELHO; DIAS, 2018; BALIEIRO, 2018). No entanto, tal kit, idealizado pelo Governo Dilma Rousseff em 2010, não continha diversos materiais que foram denunciados pelos grupos reacionários e tampouco chegou a ser distribuído nas escolas como foi inveridicamente divulgado por esses grupos (MARANHÃO FILHO; COELHO; DIAS, 2018; BALIEIRO, 2018).

Ganha destaque, ainda, a divulgação de que diversas cartilhas teriam sido distribuídas nas escolas pelo Governo do Partido dos Trabalhadores (PT) ensinando às crianças a fazerem sexo e a serem homossexuais. Um exemplo dessa divulgação é o vídeo de centenas de milhares de visualizações de uma palestra proferida por Damares Alves em um culto evangélico no ano de 2013⁸⁸, em que a pastora - atual ministra da Mulher, Família e dos Direitos Humanos - mostra diversas cartilhas supostamente distribuídas nas escolas, mas que na verdade foram retiradas de fontes diversas, nunca tendo ocorrido sua distribuição pelo Governo Federal nos espaços escolares (MARANHÃO FILHO; COELHO; DIAS, 2018).

⁸⁸ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NauhvDIJZaw&ab_channel=AlexandreMedeiros. Acesso em: 05/10/2020.

De maneira semelhante, o pai do dito transcrito da entrevista com a professora Telma afirma que haveria uma suposta cartilha sendo distribuída nas escolas. Ele, porém, não se refere a qualquer cartilha, mas sim a uma que especificamente diria que meninas e meninos poderiam compartilhar o mesmo banheiro. Essa preocupação também parte de alguns ditos que circulam no currículo antigênero, já que nele se divulga que o uso de banheiros mistos nas escolas se configuraria como “ideologia de gênero”, sendo concebido como uma ameaça para as crianças. Isso, porque o banheiro não é um espaço neutro, mas produz marcadores de gênero, como apontam Tássio Silva e Wellington Lisboa (2018).

Isso faz sentido quando compreendemos, a partir das teorizações de Foucault, que a configuração dos espaços não é inocente, mas está imbricada na produção de sujeitos de determinados tipos (FOUCAULT, 1999). Desse modo, há a separação de banheiros entre feminino e masculino na Educação Infantil, como apontam Adla Teixeira e Ana Elvira Raposo (2007) e, nessa separação, corpos generificados são produzidos, isto é, marcas de feminilidades e masculinidades são fabricadas. Um exemplo dessa fabricação é o fato de por vezes os banheiros dos meninos serem menos higienizados, conforme verificado na pesquisa de Teixeira e Raposo (2017), o que produz masculinidades sujas e até mesmo mais livres “no uso do corpo” (TEIXEIRA, RAPOSO, 2007, p. 7) e feminilidades limpas, higienizadas e comedidas.

Assim, o estabelecimento de banheiros mistos é significado no currículo antigênero como uma ameaça, uma vez que borra as fronteiras de gênero. Um caso ocorrido em 2014, em uma então UMEI⁸⁹ em Belo Horizonte, que ganhou destaque no cenário nacional, ilustra bem isso. Na ocasião, um menino urinou na roupa e sua família alegou que isso se deu já que a escola não tinha diferenciação entre banheiros de meninas e de meninos, dizendo, portanto, que a criança estaria constrangida por isso, o que teria culminado no incidente. Grupos reacionários, então, passaram a divulgar o ocorrido nas mídias e redes sociais, tomando o caso como um exemplo dos danos que a suposta “ideologia de gênero” causaria para as crianças e divulgando a notícia falsa de que a prefeitura de Belo Horizonte estaria tentando estabelecer banheiros mistos nas escolas a fim de apagar as diferenças biológicas entre meninos e meninas⁹⁰. Segundo

⁸⁹ À época, as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) ainda não haviam sido transformadas em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), o que ocorreria por meio da Lei municipal 11.132, de 18 de Setembro de 2018. Anteriormente, as Unidades Municipais de Educação Infantil não possuíam autonomia, mas eram vinculadas a Escolas Municipais. Ver lei na íntegra em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2018/1113/11132/lei-ordinaria-n-11132-2018-estabelece-a-autonomia-das-unidades-municipais-de-educacao-infantil-umeis-transformando-as-em-escolas-municipais-de-educacao-infantil-emeis-cria-o-cargo-comissionado-de-diretor-de-emei-as-funcoes-publicas-comissionadas-de-vice-diretor-de-emei-e-de-coordenador-pedagogico-geral-o-cargo-comissionado-de-secretario-escolar-os-cargos-publicos-de-bibliotecario-escolar-e-de-assistente-administrativo-educacional-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 02/02/2021.

⁹⁰ As reportagens a seguir evidenciam a repercussão do caso e, ainda, como o episódio foi divulgado como denúncia a uma suposta “ideologia de gênero” nas escolas:

reportagem que relata as repercussões do caso, parlamentares da bancada cristã na Câmara das/os Vereadoras/es de Belo Horizonte se reuniram à época com a secretaria municipal, sendo que um dos vereadores dessa bancada disse que o caso do banheiro, junto a outros que supostamente indicavam a tal “ideologia de gênero” sendo aplicada nas escolas do município, sinalizariam “que a prefeitura tem um núcleo que apoia a ideologia de gênero, que quer desconsiderar o sexo biológico da criança para que o menino ou a menina escolha depois”⁹¹.

De todo modo, percebe-se que o currículo antigênero está em atuação para a produção de subjetividades docentes da EMEI Acolhimento, uma vez que, como técnica para conduzir a conduta das professoras entrevistadas, há a *divulgação da notícia falsa* de que haveria a distribuição de cartilhas nas escolas e o estabelecimento de banheiros mistos para meninas e meninos. A *divulgação de notícias falsas* é uma técnica acionada para governar as docentes, uma vez que, temendo que suas crianças estariam ameaçadas pela suposta “ideologia de gênero”, famílias divulgam o que supostamente estaria acontecendo nas escolas, a fim de que tal “ideologia” não seja aplicada pelas professoras, com o objetivo de conduzir sua conduta nesse sentido.

A condução da conduta das professoras por parte das famílias a fim de que as docentes sejam subjetivadas de acordo com as prescrições do currículo antigênero, por sua vez, tem efeitos no modo como as professoras da EMEI Acolhimento conduzem a si mesmas. Isso pode ser observado nos ditos abaixo:

Outro [menino] adorava calçar sapatos e roupas de mulher na hora da fantasia, mas a mãe foi na escola e proibiu, aí acho que podemos intervir com o consentimento da família

[...]

Dependendo da situação acho interessante até uma conversa particular com a família, para entendermos o que a família pensa. Assim trabalhamos juntos.

[...]

Nunca aconteceu [de uma família reclamar que seu menino estava brincando de boneca], mas acho que [caso acontecesse] eu diria que são montados cantinhos para as brincadeiras e que é a criança nesse momento quem escolhe com o que brinca, mas acho que a família tem o direito de fazer esse pedido, eu respeitaria [...] e pediria para família conversar com a criança explicar os motivos. Eu também ia querer saber os argumentos da família.

https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2015/06/24/interna_politica.661238/polemica-no-banco-da-escola.shtml. Acesso em 05/10/2020.

<https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/ap%C3%B3s-den%C3%BAncia-pbh-nega-implanta%C3%A7%C3%A3o-de-banheiro-unissex-em-umei-1.319645>. Acesso em: 05/10/2020.

⁹¹ Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2015/06/24/interna_politica.661238/polemica-no-banco-da-escola.shtml. Acesso em: 25/01/2021.

(Fragmentos da entrevista com a professora Telma, realizada em 14/05/2020 e 11/08/2020)

No primeiro fragmento acima, a professora Telma relata que uma mãe *proibiu* que as/os professoras/es permitissem o uso de fantasias significadas como femininas por seu filho. Percebe-se, assim, a atuação do currículo antigênero nesse episódio, sendo que se aciona a técnica da *proibição* para a condução da conduta docente a fim de reiterar as normas de gênero. Como efeito dessa técnica, a professora diz que acha que pode “intervir com o consentimento da família”, isto é, se conduzir em conformidade com suas demandas que convergem com as prescrições do currículo antigênero, impedindo o uso de tais fantasias pelo garoto e, assim, reiterando a norma. No segundo fragmento, a mesma professora diz que acha “interessante até uma conversa particular com a família” a fim de entender “o que a família pensa” e trabalhar junto com ela. No terceiro, a docente ressalta que caso uma família *reclamasse* que “seu menino estava brincando de boneca”, conversaria sobre o direito de escolha das crianças no momento de brincadeiras, mas que “respeitaria” a decisão da família, pedindo que ela explicasse seus motivos para a criança e para a própria professora. Desse modo, nos três fragmentos, percebe-se que a professora se conduz no sentido de obedecer às demandas das famílias com relação à interdição dos escapes às normas de gênero, conduzindo-se em conformidade com o que é prescrito no currículo antigênero.

É importante ressaltar que quando Telma diz que acha “interessante” ter uma “conversa particular com a família” para entender “o que a família pensa” e trabalhar junto com ela, há uma convergência com o discurso educacional que divulga que a instituição escolar deve ser “capaz de dialogar com as famílias [,] [...] capaz de se descentrar, de ler a realidade d[a/]o outr[a/]o” (RESENDE, 2009, p. 81). No entanto, esse diálogo significa uma relação de troca entre ambas as instituições, e não de obediência de apenas um dos lados, sendo que entrar “numa relação exige coragem para assumir as potencialidades e os desafios da abertura ao universo d[a/]o outr[a/]o, que pode enriquecer e complementar o meu, mas também pode questioná-lo e colocar em xeque alguns de seus fundamentos” (RESENDE, 2009, p. 82).

Sendo assim, muito embora o que a professora disse no segundo fragmento com relação à importância de se conversar com as famílias e compreender suas concepções atende a um dos pressupostos importantes de uma educação democrática garantido inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) de que a escola, a família e a comunidade devem estar integradas nos processos educacionais; no dito parece que não há a compreensão de que essa é uma relação de trocas. Isso, porque se diz que deve haver o respeito às decisões da família

e a intervenção conforme a sua vontade em casos em que as crianças se conduzem de modo a escapar das normas de gênero, não havendo um diálogo com escuta atenta de ambas as partes.

Nesse sentido, conforme argumenta Fernando Seffner (2020), quando há intervenções autoritárias das famílias, coloca-se “a escola a reboque das crenças familiares” (SEFFNER, 2020, p. 3) e a educação escolar perde a função de “oferecer novas fontes de conhecimento; ampliar os mundos; saber da riqueza cultural do passado; e perceber a complexidade do espaço público com opiniões e valores dos mais diferentes” (SEFFNER, 2020, p. 3) para as/os educandas/os. Para o autor, a educação “implica deslocar a pessoa dos referenciais que ela tem a cada momento” e, nesse sentido, as demandas para que as/os professoras/es reiterem as normas de gênero sob o pretexto de que devem se conduzir em conformidade com as prescrições das famílias “amesquinham a tarefa escolar” (p. 2) de ampliar o mundo das crianças e jovens e garantir seu direito de se constituírem como indivíduos autônomos e críticos. Assim, quando a professora entrevistada diz se conduzir em conformidade com as demandas das famílias, compreendo que essa dimensão importante da educação escolar é negligenciada.

A prescrição de que professoras/es se conduzam de modo a obedecer às demandas das famílias, por sua vez, é algo recorrente no currículo antigênero. De acordo com Penna (2017), o programa ESP, que combate a suposta doutrinação ideológica em sala de aula, como a tal “ideologia de gênero”, distorce a Convenção Americana de Direitos Humanos para divulgar que as famílias têm o direito legal de que a formação moral de suas/seus filhas/os esteja de acordo com suas convicções. Essa é uma distorção do documento, uma vez que ele versa apenas sobre a proteção do “indivíduo, [d]a família, [d]o espaço privado, [d]o espaço doméstico, contra intervenções indevidas, especialmente a intervenção do Estado” (PENNA, 2017, p. 47), e não sobre a educação das crianças em espaço público. Assim, um documento “que foi pensado para proteger o espaço privado contra a intervenção do poder público [...] [é usado para] habilita[r] uma invasão do espaço público, da escola pública, pelas vontades privadas” (PENNA, 2017, p. 47), tirando da educação escolar uma de suas importantes funções, que é a “formação para a cidadania [e] o convívio com o diferente” (PENNA, 2017, p. 47).

Esse esvaziamento da educação escolar de seus objetivos, no entanto, não é a única razão para se contestar a demanda do currículo antigênero de que as crianças sejam ensinadas segundo a convicção das famílias, mas é importante destacar também que é impossível realizar tal prescrição em sala de aula, se pensarmos na pluralidade de famílias das crianças e jovens que a ocupam. É como questiona Penna: “Como o professor pode evitar qualquer atividade que possa entrar em contradição com as crenças daquelas 50, 40 famílias, super-heterogêneas em sala de aula? É impossível” (2017, p. 47). Porém, ressalta-se que quando grupos reacionários

se referem à educação de crianças e jovens em consonância com as convicções das famílias, eles não estão se referindo a qualquer família, mas sim ao modelo que divulgam como sendo a norma: a família cristã, branca e composta por mãe e pai heterossexuais e filhas/os (JUNQUEIRA, 2017; PENNA, 2017). Assim, tudo o que escapa e/ou se contrapõe aos saberes divulgados por esse modelo de família e, ainda, que desestabiliza tal modelo, é considerado como ideologia a ser combatida.

Nesse sentido, Penna (2018) analisa dois ditos divulgados por grupos reacionários contra a doutrinação na escola que evidenciam isso muito bem: um que ataca culturas e religiões de matriz africana e outro que ataca diferentes configurações familiares. O primeiro deles é uma publicação em um *blog* que denuncia a presença de uma imagem e um pequeno texto informativo sobre o orixá Xangô em um livro didático para o Ensino Fundamental, sendo que tal conteúdo é concebido na publicação do *blog* como conteúdo ideológico⁹². Assim, o ensino sobre a cultura e religião afro-brasileiras é significado como ideológico, já que por meio desse ensino - inclusive previsto como obrigatório pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 - são apresentadas crenças que diferem do cristianismo, que é, por sua vez, historicamente marcado por demonizar religiões de matriz africana, com destaque, hoje, para a atuação de igrejas protestantes nesse combate, como mostram Jurandir Araújo e Deyse Santos (2017).

Assim, ainda que muitas famílias de crianças e jovens na escola professem religiões de matriz africana e que grupos reacionários divulguem que a escola deve ensinar conforme as convicções das famílias, o ensino sobre a história e cultura africana na escola é alvo de denúncia. Isso, porque não é a qualquer família que se refere quando se prescreve que o ensino aconteça de acordo com suas convicções, mas sim a famílias cristãs e, ainda, brancas (PENNA, 2018), já que é a branquitude que é a norma nas representações de famílias nas sociedades ocidentais, como nos apontam Tânia Gebara e Nilma Lino Gomes (2011). Uma evidência disso é que as mitologias grega e romana não são alvo de censura como as africanas, muito embora elas também não sejam cristãs (PENNA, 2018).

O segundo dito analisado por Penna (2018) é outra publicação desse mesmo *blog*, que denuncia uma atividade direcionada aos primeiros anos do Ensino Fundamental que supostamente estaria ensinando a “ideologia de gênero”. Tal atividade apresenta diferentes configurações familiares: uma inter-racial composta por mãe, pai, avó, filha e filho, com pessoas de pele negra e branca; outra composta por duas mães e uma criança, e uma última

⁹² Conteúdo da postagem do *blog* disponível em: [de olho no livro didático: Candomblé e umbanda em livros didáticos/2016 do MEC para o ensino fundamental \(deolhonolivrodidatico.blogspot.com\)](http://deolhonolivrodidatico.candomblé.e.umbanda.em.livros.didáticos/2016.do.MEC.para.o.ensino.fundamental(deolhonolivrodidatico.blogspot.com)). Acesso em: 14 dez. 2020.

composta por uma mãe e duas crianças. O objetivo da atividade é que as crianças compreendam que as famílias representadas são diferentes entre si⁹³, dando visibilidade a diferentes configurações familiares. Assim, o fato de tal atividade ser denunciada como ideológica evidencia que não são autorizadas como possíveis configurações familiares que fogem da norma branca, heterossexual e, ainda, do arranjo nuclear composto por um casal e dois filhos. Dessa forma, ainda que a maior parte das crianças brasileiras faça parte de famílias com arranjos que escapem dessa configuração, a divulgação de que esses seriam possíveis e legítimos é vetada por grupos reacionários (PENNA, 2018). Isso evidencia, portanto, que são excluídos todos os arranjos que escapam da família nuclear branca, heterossexual e cristã quando grupos reacionários prescrevem que o ensino nas escolas precisa estar de acordo com a moral das famílias.

Desse modo, a divulgação da possibilidade desses outros arranjos familiares configura-se, de acordo com o discurso antigênero, em que se insere o currículo antigênero, como ameaça à família tradicional concebida como a norma, já que tal família é considerada nesse discurso como natural, em oposição a outras configurações que supostamente escapariam de uma ordem natural das coisas (JUNQUEIRA, 2017). Richard Johnson (1996) nos ajuda a compreender que a multiplicidade de arranjos familiares é significada como ameaçadora por grupos reacionários uma vez que, de fato, desestabiliza a concepção de que a família heteronormativa é a única possível.

Assim, no currículo antigênero se prescreve que o ensino nas escolas deve se dar conforme as demandas das famílias e, ainda, de um modelo específico de família. No dito trazido anteriormente, a professora parece dizer que se conduz em conformidade com essa demanda, ao destacar que atende às prescrições de famílias que não permitem que suas crianças performem o gênero da maneira como desejam. Assim, as famílias são mobilizadas no currículo antigênero a atuarem na condução da conduta da professora por meio das técnicas da *reclamação* e da *proibição*, conforme aparece no dito, e a docente se conduz de maneira alinhada com o que é prescrito, compreendendo que deve respeitar as decisões das famílias. Junto a isso, no currículo antigênero também há a prescrição de que as/os professoras/es devem se conduzir a si mesmas de maneira neutra, de modo que apenas a família eduque e não a escola (PENNA, 2017). No dito a seguir, pode-se verificar que essa demanda por uma suposta

⁹³ Conteúdo da postagem do *blog* disponível em: [de olho no livro didático: MEC não desiste: livros de 2016 para crianças de 6 a 10 anos vêm com Ideologia de Gênero \(deolhonolivrodidatico.blogspot.com\)](https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com). Acesso em: 14/12/2020.

neutralidade tem efeitos nos modos como as professoras da EMEI Acolhimento conduzem sua própria conduta:

Acho que [a postura da professora] deve ser neutra, nem sempre posso orientar as crianças da forma que eu gostaria, **não conheço a real vivência delas com a família**, então em certas situações, penso que o melhor é agir naturalmente, mas sempre gosto de questionar a criança para tentar entender o motivo daquela atitude, muitas vezes as crianças não estão agindo pelo motivo que pensamos. Um dia, estávamos brincando de fantasia, um menino vestiu um vestido, eu observando, mas sem coragem de questionar, não queria ouvir a resposta dele... rrsrrsrs, pra ele estava tudo bem, mas os colegas começaram a rir dizendo que era roupa de menina, mas ele não tirou, disse que gostava.

(Fragmentos da entrevista com a professora Telma, realizada em 14/05/2020 e 11/08/2020)

No dito acima, a professora Telma ressalta que muitas vezes não é possível compreender o que as crianças vivenciam com suas famílias em termos de normas de gênero, ou seja, por vezes não se sabe o que é ensinado para as crianças no ambiente familiar com relação à temática. Segundo o dito acima, nesse caso, portanto, a/o professora/or deve se conduzir de maneira “neutra”. Em seguida, Telma dá um exemplo do que seria essa suposta neutralidade, relatando uma situação vivida por ela: um menino vestiu um vestido como fantasia e ela observou enquanto seus colegas zombavam dele. A professora, assim, se conduz de modo alinhado com o que é prescrito no currículo antigênero, uma vez que nele se demanda que as/os docentes se conduzam com tal neutralidade (PENNA, 2017).

O currículo antigênero, por sua vez, prescreve essa suposta neutralidade das/os docentes a partir de uma certa concepção de escolarização. Mais especificamente sobre os ditos divulgados pela organização ESP, Penna (2017) nos mostra como, a partir de uma “dissociação entre o ato de educar e o de instruir” (p. 36), se divulga que, enquanto as famílias educariam as crianças, [as/]o[s] professor[as/res] teria[m] que se limitar a instruir, o que [...] equivale[ria] a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno” (PENNA, 2017, p. 36). Nesse mesmo sentido, de acordo com Lara Torrada Pereira, Paula Costa Ribeiro e Juliana Lapa Rizza (2020), no discurso antigênero diferencia-se educação e ensino nos “mais diferentes materiais (cartazes, cartilhas, propagandas, mensagens, panfletos)” (p. 116), distinguindo-se o que “cabe a cada instituição – família e escola” (p. 116).

Assim, de acordo com Elizabeth Macedo (2017), grupos reacionários que se posicionam contra a suposta ideologização nas escolas divulgam que a educação se referiria ao ensino de valores morais, de responsabilidade exclusiva das famílias, e a que a instrução se referiria ao ensino de conhecimentos e habilidades, de competência da escola. Por isso, caberia às famílias vigiarem se a escola estaria cumprindo seu papel de instrução neutra e se professoras/es não

estariam extrapolando aquilo que seria de competência da família, isto é, a educação moral das/os filhas/os. Dessa forma, o tensionamento às normas de gênero e sexualidade é considerado como uma interferência na educação moral das famílias e por isso se divulga que tal tensionamento, denominado como “ideologia de gênero”, deve ser interdito, e a conduta das/os professoras/es é conduzida nesse sentido. Essa condução da conduta docente, por sua vez, acontece por meio de técnicas como a *reclamação*, *proibição* e a *divulgação de notícias falsas*, identificadas nos relatos das entrevistas feitas com as professoras da EMEI Acolhimento.

É importante destacar, ainda, que essa concepção de educação divulgada pelo currículo antigênero, em que ganha destaque a organização Escola Sem Partido em articulação com outros grupos reacionários, parte de uma racionalidade neoliberal (MACEDO, 2018). Isso, porque no discurso antigênero se esvazia a dimensão política da educação escolar e reitera a necessidade da não intervenção do Estado na educação das crianças, cabendo ao privado, à família, se encarregar dela (MACEDO, 2018). Assim, “o Estado e o caráter político do social são apresentados como o grande inimigo tanto do crescimento econômico quanto das famílias” (p. 8). Defende-se, por isso, que as famílias teriam controle total sobre suas/seus filhas/os (PENNA, 2017) e, a partir dessa concepção, compreende-se que elas deveriam zelar para que a educação de suas crianças e jovens não sofra interferência do que é ensinado pelas/os docentes. Desse modo, tenta-se “manter a construção da subjetividade e das identidades [das crianças e jovens] sob a ordem e controle das famílias [...] que ‘garantem’ a norma, ‘garantem’ a correspondência entre sexo e gênero e sexo e sexualidade” (PEREIRA; RIBEIRO; RIZZA, 2020, p. 117).

Dessa forma, percebe-se que, no dito da entrevista, a professora Telma diz se conduzir de maneira neutra, no sentido de não interferir em aspectos que envolveriam uma suposta educação moral, compreendida como sendo de competência da família. Assim, ela apenas observa um episódio em que uma criança transgride as normas de gênero, compreendendo que estaria se conduzindo com neutralidade, o que é uma demanda do currículo antigênero. Eu, porém, compreendo que a neutralidade é impossível, uma vez que mesmo uma suposta não intervenção produz efeitos de poder. Nesse sentido, Tizuko Kishimoto e Andréia Ono (2008) nos alertam que a observação do brincar das crianças, sob o pretexto de não intervenção, por vezes acaba por reforçar binarismos de gênero, uma vez que muitas vezes não há um trabalho no sentido de desestabilizar as normas que são reproduzidas e produzidas pelas próprias crianças em sua brincadeira, e, assim, há a sua reiteração. Desse modo, mesmo a neutralidade prescrita no currículo antigênero como modo de condução da conduta das professoras atua no sentido de reiterar as normas binárias de gênero.

Conforme desenvolvi neste tópico, no currículo antigênero são colocados em funcionamento modos específicos de governo da conduta docente, com técnicas como a *reclamação*, a *proibição* e a *divulgação de notícias falsas*, a fim de produzir uma subjetividade docente alinhada com suas prescrições. Assim, como efeito dessas técnicas, por vezes as professoras da EMEI Acolhimento se conduzem em conformidade com suas demandas. No entanto, uma vez que não existe poder sem resistência (FOUCAULT 1995), foi possível identificar que as professoras entrevistadas também escapam daquilo que é prescrito no currículo antigênero, acionando modos resistentes de condução da própria conduta. A partir dessa resistência, são criados modos de existência docentes que permitem o escape e desestabilizam as normas de gênero, que estão, por sua vez alinhadas com as demandas do currículo arco-íris. Tendo isso em vista, no tópico a seguir mostro como nesse currículo também são colocados em funcionamento modos específicos de governar, a fim de produzir a subjetividade docente demandada por ele.

5.2 Operações de governo no currículo arco-íris

No tópico anterior, procurei mostrar como o currículo antigênero atua na condução da conduta das professoras da EMEI Acolhimento e como por vezes elas próprias se conduzem em conformidade com suas prescrições. Na pesquisa realizada, porém, também pude identificar modos de condução da própria conduta docente no sentido de resistir aos modos como nesse currículo elas são governadas. A partir dessa resistência, a conduta docente é produzida em alinhamento com as prescrições do currículo arco-íris. Sendo assim, compreendo que nesse currículo são acionadas técnicas para que as professoras resistam ao governo colocado em funcionamento pelo currículo antigênero, como é o caso de uma técnica de si verificada nos ditos a seguir:

Tinha menino lá que gostava muito do rosa. Aí ele falava assim: “ah, professora, eu quero o rosa”. [...] Aí eu não sei se é lá no fundinho, no fundinho um preconceito meu... Preconceito, não, o medo e o receio que eu te falei, de falar assim: “nossa, ele vai colocar rosa nesse desenho? Na hora de chegar em casa o pai vai ver [...] que ele desenhou foi de rosa! E aí?!” Entendeu? [...] Não adianta, a gente fica com aquele receio. Mas eu falo assim: “não, gente, é a cor que ele quer, é a cor que ele gosta”, entendeu? Então, eu não vou ficar podando o menino porque ele quer rosa, porque quer amarelo, que tem que ser de uma cor de menino. É a cor que ele quer, então vai ser a cor que ele quer. Mas que a gente fica meio com receio, por causa da família, a gente fica. Eu, pelo menos, fico.

[...]

Às vezes, assim, eu nem penso! Porque se eu for pensar nisso, se eu for levar em consideração o que os pais pensam... Nem é o pai, é a sociedade. [...] Mas [...] eu vou seguir a minha linha, entendeu? 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? Podem brincar, sim. Entendeu? Então eu sempre vou levar nessa linha, seja os da Educação Infantil, ou do Ensino Fundamental, eu sempre tento levar por essa linha: “você pode brincar com qualquer brinquedo!” Não tem isso.

(Fragmentos da entrevista com a professora Magda, realizada em 18/05/2020)

No primeiro fragmento acima da entrevista com a professora Magda, ela diz que quando um menino escolhe desenhar usando a cor de rosa, cor comumente atribuída às normas que prescrevem feminilidades, ela tinha “lá no fundinho” um “preconceito”. A professora reflete sobre a norma, examina sua própria conduta, se “lá no fundinho” é um “preconceito”, e diz que na verdade é um “receio”. No entanto, apesar do receio, a professora afirma que “não, gente. É a cor que ele quer, então vai ser a cor que ele quer”. Ela afirma o tipo de conduta que deseja para si mesma e, mesmo avaliando o risco de as famílias não gostarem que suas crianças utilizem cores consideradas como não sendo adequadas de acordo com gênero, mesmo com receio da possível reação das famílias, decide que não vai “ficar podando o menino porque ele quer rosa, porque quer amarelo, que tem que ser de uma cor de menino”.

Assim, a docente faz operações sobre si mesma no sentido de se produzir como uma professora que permite os escapes à norma de gênero, em alinhamento com as prescrições do currículo arco-íris. Ela parece “refletir sobre si mesma, sobre sua prática, sobre sua ação, sobre sua relação com [a/]o outr[a/]o, sobre sua conduta” (PARAÍSO, 2007), e, a partir disso, explica que vai “seguir” sua “linha”, isto é, não fará “diferença” e “distinção” entre brinquedos comumente atribuídos a meninos e a meninas. Para isso, ela diz, no segundo fragmento, que às vezes nem pensa sobre o que demandam as famílias com relação à reiteração das normas, ou seja, ela *ignora as prescrições normativas* do currículo antigênero ao refletir sobre sua própria conduta. Essa parece ser, assim, uma das técnicas de si acionadas no currículo arco-íris para que as professoras resistam às prescrições do currículo antigênero e se constituam como sujeitos docentes que permitem que as crianças performem o gênero como desejam.

Desse modo, é possível compreender que, ainda que haja medo do que as famílias podem fazer diante do trabalho da professora de permitir os escapes às normas de gênero por parte das crianças, a docente resiste, conduzindo-se de maneira a permitir a transgressão. Assim, percebe-se que há resistência aos efeitos de poder do currículo antigênero que, acionando técnicas de dominação como a *reclamação*, a *proibição* e a *divulgação de notícias falsas*, visa produzir uma subjetividade docente que reitera a norma e interdita os escapes. Aqui, apesar do

medo, que também é um efeito de poder do currículo antigênero, já que o combate à suposta “ideologia de gênero” instaura uma “política do medo e da perseguição” (MISKOLCI, 2018, s/p), há a condução da própria conduta no sentido de resistir às suas prescrições, *ignorando-as* e, assim, permitir a transgressão das normas em sala de aula, em alinhamento com as demandas do currículo arco-íris.

As reflexões de Paulo Freire a respeito do medo na prática docente podem ser potentes para analisar seus efeitos na condução da conduta de professoras/es. Para o autor, “sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos” (FREIRE; SHOR⁹⁴, 1987, p. 39), uma vez que, se em nossa prática como professoras/es nos comprometemos com uma educação que se contrapõe às prescrições de certos grupos que visam controlar o nosso trabalho, então o medo surge quando se pensa nas “conseqüências [sic] desse tipo de ensino” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 39), engajado e comprometido com a transgressão da norma. Para Freire, no entanto, embora se deva acolher o medo como algo que existe como consequência das práticas transgressoras, “o medo pode ser paralisante” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 39), então é necessário impor a ele limites, não deixar que por meio dele o trabalho docente se reduza às prescrições desses grupos.

Isso pode ser verificado nos fragmentos transcritos acima da entrevista com a professora Magda. Embora ela diga ter medo em decorrência da tentativa de condução de sua conduta pelo currículo antigênero, ela ressalta que nem irá pensar no que é demandado com relação à reiteração de binarismos, acionando a técnica de *ignorar as prescrições normativas*, e, assim, permitirá que as crianças performem o gênero de modo a escapar das normas, conduzindo-se de modo alinhado com a **subjetividade docente colorida**, demandada no currículo arco-íris. O medo, dessa forma, não impede a resistência, sendo a resistência, como nos lembra Foucault, também uma luta contra os efeitos de subjetivação do poder, isto é, contra os efeitos de poder que visam transformar os indivíduos em sujeitos de determinados tipos (FOUCAULT, 1995). Desse modo, é possível verificar um ato de resistência no dito transcrito acima, uma vez que enquanto o currículo antigênero atua demandando uma subjetividade docente que reitera a norma, a professora Magda escapa dessa tentativa de subjetivação e cria para si outros modos de existência, em consonância com as demandas do currículo arco-íris, já que, conforme discutido no referencial teórico desta dissertação, resistir é, na verdade, re-existir, isto é, existir de outros modos (PARAÍSO, 2016; ASPIS, 2017).

Outras técnicas também são acionadas no currículo arco-íris para que se resista aos modos de condução da conduta docente acionados no currículo antigênero e para que, assim,

⁹⁴ O livro citado consiste num diálogo entre os autores Paulo Freire e Ira Shor. No entanto, a citação trazida é de Freire.

haja a produção de subjetividades docentes demandadas nesse primeiro currículo. Uma delas é o *oferecimento de brinquedos diversos* para as crianças, conforme se vê nos ditos abaixo:

[...] dependendo das brincadeiras, tem criança ali que eu acho que se for para eu colocar para ele brincar de boneca e se o pai ficar sabendo [...] vai chegar e me questionar, entendeu? Porque aí você vê pela educação dos filhos e tudo que aquele pai que acha que é isso mesmo: “a bola é só menino que brinca, menina não brinca; carrinho é só do menino, não é da menina”, então nessa parte eu acho que é muito mais a família, sabe? Não a criança, porque aí eu acho que os pais é que falam: “você é um homem, você vai brincar é de carrinho e de bola”. E a menina: “você tem que brincar de boneca, não pode brincar com carrinho”. [...] Igualzinho o Bruno⁹⁵, ele adora brincar com boneca. [...] Aí eu ia cortar? Não. **Eu conversava com ele, falava assim: “Olha você pode brincar com boneca. Brinca com a boneca com as meninas”. Mas depois eu falava: “Vamos lá? Vamos pegar o carrinho, vamos brincar com o carrinho, com a bola”.** Não necessariamente ele tem que brincar só com a boneca, nem as meninas só com carrinho. [...] Eu fico meio com receio é das famílias, não é nem da criança, é das famílias chegarem e me questionarem porque que eu tô deixando o filho dele brincar de boneca, porque “homem não brinca de boneca”. Então, assim, é uma coisa muito difícil pra trabalhar, pra ser trabalhado. Mas lá na sala **eu tento [fazer] os meninos brincarem de tudo, com tudo.**
(Fragmento da entrevista com a professora Magda, realizada em 18/05/2020)

Eu, naquele momento, comecei a brincar com ele com outras coisas também. Eu chamava a atenção dele pra outros brinquedos também. **Eu brincava com ele um pouquinho na boneca** e depois eu inventava... Sabe uma pessoa que descobre outros tipos de brinquedo? Descobre alguns jogos e fala assim: “Olha aqui o quê eu descobri, vamos brincar disso aqui? Você quer ser meu parceiro?” **Aí eu fui distraíndo a atenção, brincando de outras coisas.**
(Fragmento da entrevista com a professora Patrícia, realizada em 12/05/2020)

No primeiro dito destacado acima, a professora Magda diz que percebe que algumas famílias não aceitam a transgressão das normas de gênero por parte das crianças. Por isso, ela fica com “receio” de que elas questionem, *reclamem*, quando há a permissão de que as crianças performem de modo a escapar dessas mesmas normas na escola. Assim, observa-se aqui que o currículo antigênero está em atuação na condução da conduta docente, por meio da técnica da *reclamação*. O receio, medo, porém, de que as famílias reclamem, não faz com que a professora proíba o escape às normas por parte das crianças e, assim, há resistência aos modos de governar desse currículo. Ainda, a docente se conduz em alinhamento com o currículo arco-íris, já que deixa as crianças brincarem de modo a transgredir as normas, como é o caso do menino Bruno. Magda conta que Bruno “adora” brincar com as meninas de boneca e ela, por sua vez, o apoia, inclusive conduzindo sua conduta nesse sentido, já que fala para ele brincar “com boneca com as meninas”. No entanto, diante do receio de que as famílias reclamem, uma técnica é acionada para a condução da conduta da criança no sentido de que as famílias não percebam o escape:

⁹⁵ Como parte dos comprometimentos éticos para a realização da pesquisa, os nomes das crianças citadas nas entrevistas também foram modificados, sendo que nas transcrições são utilizados nomes fictícios.

oferecer brinquedos diversos para ela. Brinquedos, esses, que estão de acordo com o que é autorizado em termos de performatividades de gênero, a fim de que as crianças não brinquem apenas de modo a transgredir a norma. Parece que, desse modo, a transgressão fica escondida, camuflada, em meio a outras brincadeiras autorizadas, a fim de se evitar reclamações por parte das famílias. Assim, é possível que a norma seja transgredida sem que as famílias *proibam* tal transgressão.

No segundo dito, a professora Patrícia conta os desdobramentos da história, já discutida no início deste capítulo, de um menino que gostava de brincar de boneca e cujo pai *reclamou* na escola e a fim de que a professora impedisse que ele brincasse desse modo. Assim, diante dessa técnica acionada no currículo antigênero a fim de que as normas fossem reiteradas pela docente, ela não impede a criança de brincar de boneca, mas brinca junto com o menino e, assim, resiste e se conduz em alinhamento com o currículo arco-íris. Porém, aciona-se uma técnica para que essa resistência seja possível: ela passa a chamar “a atenção dele pra outros brinquedos também”, “distraindo”, escondendo a transgressão da norma a fim de que ela não ficasse tão explícita, uma vez que já havia tido uma reclamação para que a professora não deixasse o garoto brincar com bonecas. De modo semelhante ao identificado no dito da entrevista com Magda, no dito da entrevista com Patrícia a condução da conduta da criança se dá de modo que ela brinque não apenas com brinquedos que não são considerados como desviantes da norma, mas também com outros a fim de esconder o desvio. Aciona-se, no currículo arco-íris, assim, a técnica de *oferecimento de brinquedos diversos* na condução da conduta das crianças para que seja possível que as professoras resistam às prescrições do currículo antigênero.

Dessa forma, compreende-se que, em contraposição às técnicas acionadas no currículo antigênero para governar as professoras da EMEI Acolhimento, a técnica de *oferecimento de brinquedos diversos* para as crianças é acionada no currículo arco-íris para que a resistência seja possível. Uma vez que, para Foucault (2014), também “nos constituímos como sujeitos agindo sobre [as/]os outr[as/]os” (p. 223), compreendo que, ao conduzir a conduta das crianças de determinada maneira, as professoras também produzem efeitos sobre si mesmas, de forma que elas mesmas podem se conduzir de modo a resistir às prescrições do currículo antigênero, que por sua vez demanda docentes que reiterem as normas. Ao atuarem no governo das crianças de maneira que elas brinquem com diversos brinquedos para que a transgressão das normas fique escondida das famílias, as próprias professoras se constituem como docentes que permitem os escapes às normas de gênero, desviando-se da subjetividade demanda no currículo

antigênero e produzindo-se como sujeito docente de outro tipo, em alinhamento com as demandas do currículo arco-íris.

Além da técnica de *oferecimento de brinquedos diversos* acionada no currículo arco-íris para haja resistência aos modos de governo colocados em funcionamento no currículo antigênero e para que, assim, as professoras se constituam como sujeitos docentes que permitem os escapes às normas de gênero, há também outra técnica acionada para que as professoras possam resistir. Essa técnica foi identificada nos ditos a seguir:

Por exemplo, no sentido de infiltrações, [...] tanto no sentido de pessoas da escola, de alguém ver uma criança fazendo alguma coisa e te questionar, te criticar por você permitir, alguém que não tem conhecimento pedagógico; ou então as famílias... [Nesses casos] a postura do professor é **conversar com a coordenação, com a direção, pra que [...] elas conversem mais com as famílias**, falem um pouco mais sobre a infância e também, dependendo da situação, **ir conversar com as famílias**. Ter contato com essa família, falar sobre a infância, apresentar, mesmo que eles não concordem com você...

(Fragmento da entrevista com a professora Patrícia, realizada em 12/05/2020)

Se surgisse um problema assim [de reclamação diante do trabalho de desestabilização das normas de gênero], eu ia usar a proposta da escola [...] e ia **chamar a coordenação para uma conversa com esse pai**, explicando que ali é o momento da criança descobrir, é o momento da criança construir o seu desenvolvimento e aprendizado e é uma curiosidade dela. [...] Então acredito que eu, hoje, 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 está fazendo e com as brincadeiras. A mesma coisa é com a fantasia, eu acho.

(Fragmento da entrevista com a professora Ângela, realizada em 07/05/2020 e em 25/05/2020)

No primeiro dito acima, da entrevista com a professora Patrícia, ela destaca que em caso de questionamentos de pessoas com relação à prática docente que permite a desestabilização das normas de gênero, deve-se “conversar com a coordenação, com a direção para que [...] conversem [...] com as famílias”. De modo semelhante, na entrevista com Ângela, ela disse que nesse tipo de situação ela chamaria “a coordenação para uma conversa” com a família. Junto a isso, ambas as professoras dizem que elas mesmas também conversariam com as famílias, recorrendo à “proposta da escola” acionando alguns saberes “sobre a infância” e explicando sobre a necessidade do respeito e permissão de que a criança descubra “o que ela quer ser através dos experimentos que ela está fazendo e com as brincadeiras” e “fantasia[s]”.

Desse modo, percebe-se que, para a resistência frente às prescrições do currículo antigênero, além de utilizar-se a técnica de *oferecimento de brinquedos diversos* na condução da conduta das crianças, também há a técnica de *instrução*, acionada para conduzir a conduta das famílias. Isso, porque as professoras, como maneira de resistir ao que esse currículo

prescreve e para, assim, se constituírem como docentes alinhadas com as prescrições do currículo arco-íris, atuam instruindo, ensinando às famílias saberes que concorrem com os saberes prescritos pelo currículo antigênero. Assim elas conduzem suas condutas no sentido de que as famílias também passem a permitir os escapes por parte das crianças.

A técnica da instrução das famílias, acionada por meio do diálogo entre a escola e a família, parece partir da premissa divulgada no discurso educacional de que a escola deve “promover a aproximação com as famílias e espera-se dos profissionais escolares a proposição de estratégias de interação, a mediação de conflitos, a criação de processos colaborativos” (RESENDE, 2009, p. 77). Tal técnica, por sua vez, é realizada de duas formas, conforme se identificou nos ditos das entrevistas.

A primeira delas é quando as próprias docentes conversam com as famílias, ensinando a elas conhecimentos pedagógicos sobre a “infância” e aqueles contidos na “proposta da escola”, conforme aparece nos ditos. Aqui, parece que, na disputa pela verdade sobre o gênero e sobre os modos como as crianças são autorizadas ou não a vivê-lo, os saberes pedagógicos adquirem lugar de privilégio. Conforme nos ensina Foucault (1996), a vontade de verdade é conduzida “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 1996, p. 17). Nesse sentido, parece que os saberes pedagógicos acionados para que as professoras *instruam* as famílias são valorizados e adquirem status de verdadeiro. Assim, muito embora a escola se abra no contato com a família a fim de conversar com ela, corre-se o perigo de que “os valores e as lógicas próprias da escola [...] [dominem] o pretense diálogo” (RESENDE, 2009, p. 81) e de que as/os agentes da escola não tenham uma escuta atenta às concepções da família a fim de dialogar com ela de maneira respeitosa.

A segunda forma acionada no currículo arco-íris para *instruir* as famílias como técnica para resistir às prescrições do currículo antigênero é aliançando-se à equipe gestora da escola a fim de que ela converse e também *instrua* as famílias que reclamarem diante dos escapes à norma. Uma vez que na divulgação de um discurso são selecionados os indivíduos autorizados a falar, já que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 37), atribui-se à gestão da escola uma qualificação e autorização na divulgação de saberes pedagógicos.

Junto a isso, me subsidio na concepção de aliança de Judith Butler (2017) para dizer da potência do apoio encontrado na coletividade para as lutas em prol de um “projeto radical de igualdade” (2017, p. 30), contra as violências que se fazem às pessoas que não se encaixam nos binarismos de gênero e na heteronormatividade. Butler compreende que a “luta de uma minoria

desprivilegiada está invariavelmente ligada à luta de todas as minorias desprivilegiadas” (2017, p. 30), entendendo a necessidade de que essas lutas sejam sociais e coletivas. Inspirada por Butler, Gláucia Carneiro (2020), em sua pesquisa sobre o *currículo das errâncias*, verificou o aliançar como “a produção e o compartilhamento de experiências [...] de resistência que surgem de modos de vida dissidentes” (CARNEIRO, 2020, p. 116). Assim, também inspirada por essa concepção, compreendo que as professoras da EMEI Acolhimento que decidem lutar em favor de possibilidades de vida transgressoras encontram na equipe gestora um apoio, aliançando-se com ela a fim de conduzir a conduta das famílias no sentido de que elas também passem a conceber esses modos de vida dissidentes como legítimos. A técnica da *instrução*, desse modo, viabilizada pela aliança entre professoras e coordenação, possibilita a proliferação de subjetividades infantis que escapam das normas e, ainda, a produção de subjetividades docentes coloridas.

Além das técnicas de *ignorar as prescrições, do oferecimento de brinquedos diversos e da instrução*, acionadas a fim de que haja a resistência ao governo colocado em funcionamento pelo currículo antigênero, há também outras técnicas acionadas para a fabricação da subjetividade docente colorida, demandada pelo currículo arco-íris. Uma delas é a *incitação à aprendizagem*. Isso pode ser percebido nos fragmentos abaixo da entrevista com a professora Ângela:

[...] eu lembro lá na escola um caso que me chamou muita atenção. Eu não sei qual é a professora que tinha um aluno... Ele se vestia de princesa. Ele queria ser princesa. Aí eu conversei com a Léia e falei assim: “Léia, como assim? O quê?! Vestido de princesa?!” E ele se fantasiava, se sentia muito bem, ficava feliz com aquilo. E eu incomodava. Aí eu falei: “Gente, como pode? Ô Léia, como a família encara isso aí?” Porque se fosse eu, eu acho que eu não permitiria, naquele primeiro momento. Aí a Léia [...] foi muito atenta, **me passou um livro para ler, me colocou nessa formação** [...]. [A] Léia falava: “Ô gente, ele tá na escola. Aqui na escola é um ambiente que nós temos que respeitar a posição da criança [...]. Nós não temos que mandar, ser autoritárias”.

[...] Olha, eu tive uma palestra sobre gênero na UMEI⁹⁶, a Léia levou.

(Fragmentos da entrevista com a professora Ângela, realizada em 07/05/2020 e em 25/05/2020)

No primeiro fragmento acima, a professora Ângela conta o caso de um menino que gostava de se vestir de princesa e “queria ser princesa”. Ela diz que ficava incomodada com a

⁹⁶ Conforme desenvolvido na parte de contextualização da Educação Infantil desta dissertação, em Belo Horizonte as hoje Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) eram anteriormente Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs).

situação e que, se ela mesma fosse professora da criança, naquele momento, “não permitiria” que o garoto se vestisse com tal fantasia comumente atribuída às normas que prescrevem feminilidades, e não masculinidades. A partir desse incômodo com o escape às normas de gênero, Ângela conversou com Léia, a diretora da escola, que, de acordo com o dito, lhe passou “um livro pra ler” e a inscreveu em uma “formação”. Isso, a fim de que a escola seja um ambiente de respeito à “posição da criança” e não de autoritarismo. No segundo fragmento, a professora conta que a diretora Léia organizou, na própria EMEI Acolhimento, “uma palestra sobre gênero”.

Assim, a partir desses fragmentos da entrevista, compreende-se que há a condução da conduta da professora a fim de que se produza um sujeito docente que “respeite a posição da criança”, isto é, respeite e autorize seus modos de vivência do gênero, ainda que sejam dissidentes das normas. Como resposta ao incômodo de uma professora perante a transgressão das normas de gênero, há a condução da conduta docente no sentido de que haja a aprendizagem de outros saberes, saberes prescritos pelo currículo arco-íris, a fim de produzir o tipo de docente demandado nele. Assim, a técnica de *incitação à aprendizagem* é acionada quando se conduz as docentes a lerem e a participarem de formações sobre a temática.

Com relação à promoção de formações e inscrição de professoras/es nelas, há uma forte demanda por docentes que aprendam por meio delas, demanda essa que circulou no discurso educacional brasileiro especialmente ao longo da década de 2000. De acordo com Bernadete Gatti (2011), espaços de formação continuada para professoras/es se multiplicaram nesses anos, especialmente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Mais especificamente com relação a cursos voltados para discussões sobre gênero e sexualidade, Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro (2013) ressaltam o investimento do Governo Federal à época em programas de formação continuada de professoras/es da educação básica com relação à temática, como efeito, dentre outros fatores, da “pauta de reivindicação de grupos da sociedade civil” (FERRARI; CASTRO, 2013, p. 302).

Junto a isso, a demanda por essa formação continuada surge, como nos mostram os autores, devido à compreensão de que faltariam discussões sobre gênero e sexualidade nos cursos de formação inicial de professoras/es, o que poderia contribuir para a produção de subjetividades docentes marcadas por se conduzirem de forma a tentar normalizar educandas/os cujas performatividades escapam da norma (FERRARI; CASTRO, 2013). Assim, por vezes, trabalham “em prol de trazê-l[as/]os para a normalidade ou, ainda, assumindo posturas que visam negar e/ou silenciar sua presença nas salas de aula” (p. 314). De maneira semelhante, a partir do dito acima é possível compreender que a diretora da EMEI Acolhimento, ao identificar

que a professora Ângela se conduzia de modo a reiterar as normas binárias de gênero, conduz sua conduta de modo que a professora aprenda saberes prescritos no currículo arco-íris lendo e participando de espaços de formação continuada.

A condução da conduta docente por parte da direção da escola a fim de que as professoras aprendam, por sua vez, está em continuidade com o que prescreve a Proposta Político Pedagógica (PPP) da EMEI Acolhimento. Isso, porque na parte do documento que lista as atribuições da/o diretora/or, diz-se que uma de suas funções é: “coordenar o planejamento e a execução dos planos de capacitação dos profissionais da escola” (PPP, p. 94). Assim, a coordenação de “planos de capacitação” das/os profissionais da escola, incluindo as/os docentes, é tarefa normativa da diretoria, e, por isso, a atuação da equipe diretora no acionamento da técnica da incitação à aprendizagem a fim de que as docentes aprendam os saberes ensinados no currículo arco-íris está em consonância com as prescrições da PPP da escola.

Com relação à inscrição das professoras em cursos, que é um dos modos como a técnica da *incitação à aprendizagem* atua, foi possível verificar que nem sempre é possível que todas as/os docentes sejam inscritas/os. Isso, por causa da quantidade de vagas e/ou por causa da não adesão delas/es, que por vezes podem optar por não participar, conforme se observa no dito a seguir, da PPP da EMEI Acolhimento:

Outra possibilidade de formação em serviço é a participação em seminários, cursos, mostras, palestras que são oferecidas pela SMED, GERED⁹⁷ e outros. Na maioria das vezes a participação se dá por representação e a adesão é por opção do professor. Os critérios para definição do participante, quando o número de interessados é maior que o de vagas oferecidas, são definidos pelo grupo de profissionais do turno ou da unidade, conforme o caso (PPP, p. 91).

Assim, diante da impossibilidade de que todas/os as/os professoras/es da EMEI Acolhimento participem de cursos e aprendam por meio deles, outro modo de *incitar a aprendizagem* é acionado no currículo arco-íris, conforme se vê no dito abaixo:

Então, em 2015, também, a prefeitura de Belo Horizonte ofereceu um curso sobre sexualidade e gênero [...] que nos ajudou a melhorar nessa questão do trabalho com as crianças. **Eu fiz, nem todas as professoras fizeram, mas quem fez tinha a proposta de passar pro grupo.** Então a gente aprendeu muitas brincadeiras que estimulavam o desenvolvimento de todas as crianças, [...] a gente analisou algumas literaturas nesse curso, a gente falou sobre abuso, sobre como proteger a criança [...]. (Fragmento da entrevista com a professora Patrícia, realizada em 12/05/2020)

⁹⁷ SMED é a Secretaria Municipal de Educação e GERED é a Gerência de Educação, ambas do município de Belo Horizonte.

No dito acima, a professora Patrícia cita um curso oferecido pela prefeitura de Belo Horizonte sobre “sexualidade e gênero” do qual ela participou, dizendo que “nem todas as professoras fizeram”. Assim, diante da não participação de todas/os as/os docentes no curso, há a condução da conduta das/os professoras/es que participam das formações no sentido de discutirem os saberes aprendidos com as/os demais, já que Patrícia relata que quem participou “tinha a proposta de passar pro grupo”. Desse modo, compreende-se como há um investimento na aprendizagem dos saberes prescritos no currículo arco-íris, sendo que as/os próprias/os professoras/es são conduzidas a ensinar o que aprendem para as/os outras/os. Assim, quem não pode ou não quer participar de formações fora do ambiente da EMEI Acolhimento aprende os saberes prescritos no currículo arco-íris com as/os colegas participantes.

Um elemento importante a ser destacado é que esse modo de *incitar a aprendizagem* está em concorrência com as prescrições feitas no currículo antigênero. Nesse currículo, se divulga que gênero seria uma ideologia e que por isso professoras/es da educação básica que discutem sobre o assunto seriam profissionais desqualificadas/os, não merecendo a confiança das famílias de suas/seus educandas/os (PENNA, 2017). O governo colocado em funcionamento no currículo arco-íris, porém, ainda assim, demanda não apenas que as/os docentes leiam e participem de formações sobre a temática, mas que também discutam sobre ela entre si, a fim de que todas/os aprendam. Esse governo, ao invés de impedir tais discussões, pelo contrário, as promove nos espaços da escola por meio da técnica da *incitação à aprendizagem*, concorrendo com as prescrições do currículo antigênero em que se divulga, inclusive, a necessidade de barrar o uso da palavra gênero no currículo escolar.

A partir dessa técnica acionada no currículo arco-íris para que a subjetividade docente demandada nele seja fabricada, uma técnica de si é colocada em funcionamento em consonância com aquilo que é prescrito nele. É possível observar isso nos ditos abaixo:

[...] como eu sou formada no magistério há muito tempo atrás e tô agora voltando pra estudar, e tá se falando muito do gênero na escola, como se trabalhar o gênero... E eu já vi essa diferença no meu trabalho na sala de aula por **alguns cursos** que a escola dá pra gente, e algumas **palestras** que eu vi. Então, assim, **é um novo conceito, eu estou aprendendo** [...].

[...]

Quando, na primeira vez que eu li [sobre gênero], eu vou te falar a verdade, [eu pensei]: “pra quê isso? Faz confusão na cabeça da gente”. Aí eu tive uma palestra, até pela universidade no Barreiro, foi a UNA, e saí horrorizada: “Gente, como pode”? Mas é a cultura, a cultura em que eu fui criada, a cultura em que eu estava inserida. E me trouxe algo novo e eu estranhei. **Hoje, li pouco ainda, ainda tenho que estudar muito**

[...] a gente tá nesse momento de pandemia, [...] dentro de casa, **a gente está estudando muito!** [risos] É umas **aulas virtuais, uns cursos**, para aprimorar. Então eu tô engajando, eu tô aprendendo e **tem muita coisa ainda para aprender.**

(Fragmentos da entrevista com a professora Ângela, realizada em 07/05/2020 e em 25/05/2020)

Na verdade eu tô faltando nisso, **eu tenho que estudar** a lei [para me posicionar diante do que diz o Escola Sem Partido com relação a gênero]. E depois dar uma olhadinha pra o que que tá falando de um lado, o que que tá falando do outro, mas esse tempo eu não tive [risos]. Eu acho que é por falta de interesse mesmo. **Mas eu vou melhorar.**
(Fragmento da entrevista com a professora Patrícia, realizada em 12/05/2020)

Nos ditos acima, parece que as professoras entrevistadas dobram sobre si mesmas a demanda pela aprendizagem sobre gênero e sexualidade colocada no currículo arco-íris, conduzindo-se de modo a investir em estudos para aprender os saberes demandados por ele. Na entrevista com a professora Ângela, ela, primeiramente, avalia sua conduta como docente, dizendo que viu “diferença” em seu “trabalho na sala de aula” a partir das aprendizagens construídas em alguns cursos que fez e palestras que viu, dizendo que está aprendendo sobre o conceito de gênero. Ela, em segundo lugar, julga sua própria conduta e conclui que leu pouco, que ainda precisa estudar bastante, afirmando para si mesma a necessidade de estudar para ser a professora que deseja, ao relatar que anteriormente ficava “horrorizada” com as discussões sobre gênero com as quais tinha contato e perceber a necessidade de mudança em sua conduta. Por fim, ela diz que está estudando muito neste momento de pandemia, participando de cursos, e exige de si mesma que aprenda mais, uma vez que “tem muita coisa ainda para aprender”. Assim, é possível perceber que Ângela reflete sobre sua própria prática, avalia suas condutas profissionais, julga seu modo de ser professora e conclui que estudos sobre a temática são eficazes para que ela aprenda e, assim, se transforme na docente desejada.

De maneira semelhante, na entrevista com a professora Patrícia, quando perguntada sobre o que achava do programa Escola Sem Partido (ESP) e suas tentativas de barrar discussões sobre gênero e sexualidade em sala de aula, ela reflete sobre o que sabe. Diante da avaliação que fez de si mesma de que não conhece muito sobre o programa e suas demandas, afirma para si própria a necessidade de estudar sobre o assunto (“eu tenho que estudar”) e, assim, “melhorar”. Desse modo, parece que *estudar* é uma técnica de si acionada no currículo arco-íris para a produção das subjetividades docentes demandadas por ele. Diante da técnica de dominação de *incitação à aprendizagem*, as próprias professoras afirmam para si mesmas a necessidade de aprender e, para isso, *estudam*. Isso, por sua vez, provoca mudanças no trabalho docente, conforme destacado no primeiro fragmento transcrito acima da entrevista com a

professora Ângela, transformando as condutas das professoras de acordo com as subjetividades demandadas no currículo arco-íris.

Essa condução da própria conduta no sentido de aprender a fim de modificar sua conduta em sala de aula é semelhante às técnicas de si acionadas na condução da conduta docente verificadas por Paraíso (2007) em sua pesquisa sobre o currículo da mídia educativa brasileira. “Estudar, aprender [...] conhecer” (PARAÍSO, 2007, p. 178) apareceram nessa pesquisa como práticas demandadas a fim de que a professora agisse sobre si mesma tornando-se o que se nomeia discursivamente como “uma docente melhor, uma pessoa melhor [...][,] [transformando] as informações obtidas em conhecimentos que são fundamentais para sua ação” (p. 179). De modo semelhante, na pesquisa que deu origem a esta dissertação observou-se que as professoras se conduzem no sentido de *estudar* a fim de assumirem para si uma subjetividade docente desestabilizadora das normas de gênero. Para a produção dessa subjetividade, por sua vez, o *estudo* é acionado como uma técnica de si, por meio, por exemplo, de participação em cursos, como foi dito na entrevista com a professora Ângela.

Isso converge com o que Ferrari e Castro compreendem com relação à potência de cursos de formação de professoras/es para desestabilizar “concepções naturalizadas, abalar certezas prontamente construídas, revisar [...] valores, colocá-los sob suspeita, repensar os currículos escolares e as práticas pedagógicas, com vistas à ampliação das noções de saberes legítimos” (FERRARI; CASTRO, 2013, p. 316). Nesse mesmo sentido, Ana Canen e Giseli Xavier (2011) ressaltam que esses cursos são importantes para a desestabilização de normas binárias, como as de gênero. De acordo com Beatriz Santos e Marcos Souza (2020), “as diversas propostas de cursos de formação docente com as temáticas gênero e sexualidade têm, de alguma forma, mobilizado alguns/algumas professoras(es) a questionar suas vivências escolares, sobretudo em relação ao sexismo e a lesbohomobitransfobia” (p. 165).

Tendo isso em vista, os estudos sobre a temática por parte de professoras/es, viabilizados, por exemplo, por meio da participação em cursos, por serem potentes para desestabilizar normas gênero e a heteronormatividade, podem se constituir como forma de resistência às prescrições do currículo antigênero. Isso, porque, ao se discutir sobre as normas de gênero como construção e sobre a heteronormatividade, alguns saberes divulgados no currículo antigênero são refutados, tais como a significação da homossexualidade como erro e a naturalização de feminilidades e masculinidades como biologicamente determinadas⁹⁸. Essas aprendizagens podem “minimizar as dificuldades das(os) docentes sobre essas temáticas na

⁹⁸ Saberes já discutidos no capítulo anterior.

escola” (SANTOS; SOUZA, 2020, p. 170), dando às/aos professoras/es “força para argumentar, não temer os enfrentamentos [...], [sendo] o debate com as educadoras e educadores [...] fundamental nestes tempos de disseminação de pânico moral” (XAVIER FILHA; RIBEIRO, 2020, p. 152). Nesse sentido, Constantina Xavier Filha e Cláudia Maria Ribeiro (2020) apontam que a aprendizagem das/os docentes pode ser potente para “não aumentar os temores que os pânicos já promovem, mas [de] buscar as fendas das discussões... dos novos pensamentos!” (p. 150).

Assim, não só o governo das/os outras/os é colocado em funcionamento no currículo arco-íris para a aprendizagem de seus saberes e para a fabricação da subjetividade docente colorida nele demandada, mas também as próprias docentes conduzem a si mesmas nesse sentido ao avaliarem a necessidade de estudar mais sobre a temática para melhorarem sua prática. Isso converge com os resultados da pesquisa de Kátia Martins e Claudia Ribeiro (2017), já que as educadoras participantes da investigação declararam “a necessidade e importância de formação nas temáticas de gênero e sexualidade [...], [dizendo] que não estão preparadas para lidarem com os inusitados que se apresentam cotidianamente pelas crianças” (MARTINS; RIBEIRO, 2017, s/p) em termos de escape às normas. Elas, portanto, assim como observado na pesquisa realizada por mim, demandam aprendizagens sobre a temática que dêem base para sua prática em sala de aula.

É importante ressaltar, no entanto, que existe o perigo da compreensão de que materiais utilizados nos estudos sobre a temática devam oferecer manuais prontos sobre como trabalhar em sala de aula. Martins e Ribeiro (2017) salientam que o preparo de professoras/es nesse sentido “não vem em um formulário orientador, em uma receita pronta. A formação leva ao preparo teórico, técnico e político. Contudo, também é pessoal e processual, no sentido da (des)construção de concepções e práticas engessadas” (s/p). Constantina Xavier Filha (2012), em um relato sobre um curso de formação continuada oferecido para professoras/es da Educação Infantil no município de Campo Grande sobre gênero e sexualidade, conta que muitas professoras participantes relataram que buscavam aprender fórmulas prontas para trabalhar e lidar com questões que envolvem a temática. Porém, no “decorrer da formação, com as leituras, problematizações, reflexões e discussões, descobriram que poderiam elaborar novas formas de agir diante dessas situações, de acordo com novos referenciais teóricos” (XAVIER FILHA, 2012, p. 472). Nesse sentido, o estudo é uma técnica de si que pode ter como efeito a mudança de concepções baseadas em binarismos de gênero e na heteronormatividade e, assim, sem fórmulas prontas, fabricar modos inventivos de trabalhar sobre a temática em sala de aula.

Além das técnicas acionadas para o governo das/os professoras/es da EMEI Acolhimento já elencadas acima, também foram identificadas nas entrevistas mais duas técnicas que objetivam produzir o tipo de professora/or demandado no currículo arco-íris. Técnicas essas que se diferenciam das anteriores por se aproximarem dos modos de condução da conduta acionados no currículo antigênero, conforme pode ser visto no dito abaixo:

Eu tava trabalhando com as crianças de dois aninhos, numa escola lá do centro. Sobre... a gente tava falando sobre as misturas das cores e construindo casinhas. [...] Só que a mãe fez um alvo[roço]... uma bagunça! Uma bagunça! Com o grupo de pais todos, por causa de preconceito. Foi assim: ela chegou atrasada com a criança dela e as crianças, as meninas, a maioria, se eu não falo todas, escolheram pintar as casinhas de rosa. A gente nem tinha a cor rosa. Eu toda poderosa lá, é que eu queria trabalhar a mistura das cores, pra construir o rosa. Tava toda orgulhosa que eu trabalhei essa questão: “como é que eu vou fazer o rosa? Eu não tenho o rosa!” Aí eu apresentei poucas cores e a gente começou a fazer mistura. E na hora que eles descobriram que o rosa era vermelho com branco... A gente tava num clima delicioso! [...] E nesse dia as meninas, a maioria, escolheu [...] pintar a casinha de rosa [...]. Eu não lembro qual que era o tema da minha atividade, eu só lembro disso: as casinhas [das meninas] de rosa e a dos meninos de azul. Acho que só um [...] tinha escolhido verde e uma escolhido amarelo. Eu não lembro bem. Só sei que tinha a maioria rosa. E meninos, a maioria azul e um verdinho... Eu lembro que tinha uma verde e uma amarela no meio de tantas rosas e azuis. Aí a mãe chegou, olhou e criticou. Aí tinha um grupo de whatsapp de mães... O que eu sei é que ela falou que eu tava trabalhando, é... essa questão das meninas escolherem tudo rosa, sendo que na verdade eu não fiz isso. Deu o Ó do borogodó, ela procurou a coordenação, falou sobre essas questões de gênero, me esculachou sem saber o que estava acontecendo. Eu me senti destruída, envergonhada, humilhada.

(Fragmento da entrevista com a professora Patrícia, realizada em 12/05/2020)

No dito acima, a professora Patrícia relata que a mãe de uma das crianças de sua turma “fez um alvoroço”, “uma bagunça”, por entender que a docente estaria realizando uma atividade em que meninas só poderiam pintar com a cor rosa e os meninos, com a cor azul. Segundo a professora, não foi ela que prescreveu isso, mas as próprias crianças haviam escolhido pintar com essas cores. Porém, a partir do entendimento da mãe de que a própria professora havia feito essa separação de cores por gênero, de acordo com normas binárias que prescrevem que rosa é cor de menina e azul, de menino, há a tentativa de condução da conduta da docente de modo a exigir que ela não faça mais essa divisão. A mãe, assim, *denuncia* o que viu para as mães e pais das crianças da turma em um grupo de *whatsapp* e *reclama* com a coordenação. Isso fez com que a professora se sentisse “destruída, envergonhada, humilhada”.

Assim, percebe-se que no currículo arco-íris são acionadas as técnicas da *reclamação* e da *denúncia* para a condução da conduta docente. Conforme já desenvolvido no primeiro tópico deste capítulo, a *reclamação* também é acionada no currículo antigênero a fim de produzir a subjetividade rosa-ou-azul nele demandada. Aqui, no entanto, essa técnica, apesar de ser

também acionada no currículo antigênero, não visa produzir uma subjetividade docente que reitere as normas de gênero. Pelo contrário, o que se demanda é justamente a desestabilização dessas normas, o que é uma das marcas da subjetividade colorida demandada no currículo arco-íris.

A *denúncia*, por sua vez, apesar de não ter sido identificada como uma das técnicas acionadas no currículo antigênero especificamente para a produção de subjetividades docentes na EMEI Acolhimento, uma vez que ela não foi localizada nos ditos das entrevistas com as professoras, é compreendida aqui como uma importante técnica de dominação utilizada pelo currículo antigênero para conduzir a conduta docente de maneira geral. Uma das evidências disso é que Jair Bolsonaro, que combate veementemente a suposta “ideologia de gênero”, por exemplo, no dia seguinte de sua eleição como Presidente da República em 2018, divulgou um vídeo em que incita educandas/os a filmarem suas/seus professoras/es, que são nomeadas/os como ideologizadoras/es, em sala de aula⁹⁹. Assim, a denúncia é utilizada como forma de impedir que as/os docentes de diversas etapas da Educação Básica ensinem conteúdos significados como ideológicos, como é o caso do ensino sobre gênero e sexualidade.

De modo semelhante, em 2019, o Governo Federal anunciou que criaria um canal para que estudantes e famílias denunciasses docentes que atentassem “contra a moral, a religião e a ética da família”¹⁰⁰. Isso, por sua vez, está em conformidade com as propostas do programa Escola Sem Partido, que “propõe a criação um canal de denúncia direto entre os alun[as/]os e a Secretaria de Educação que receberia denúncias anônimas e passaria para o Ministério Público” (PENNA, 2017, p. 44). Assim, educandas/os e famílias são incitadas/os a denunciarem professoras/es no currículo antigênero caso ensinem conteúdos supostamente ideológicos e, ainda, que atentem contra as concepções da família concebida nesse currículo como único modelo possível.

No dito trazido acima, parece que essa mesma técnica é utilizada, uma vez que uma mãe compreendeu que a professora Patrícia estaria ensinando um conteúdo com o qual ela não concorda e, diante disso, denuncia a conduta da docente no grupo de *whatsapp* das famílias da turma. Aqui, no entanto, a condução da conduta docente visa produzir uma subjetividade docente colorida, que desestabilize as normas de gênero, interditando a reiteração dessas normas na escola. Desse modo, compreende-se que a *reclamação* e a *denúncia* são técnicas de

⁹⁹ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tVGWhz-Oe6Y&feature=emb_logo&ab_channel=RedeTVT. Acesso em: 05/10/2020

¹⁰⁰ Notícia da criação do canal disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/damares-criara-canal-para-denunciar-professores-que-atentarem-contr-a-religiao-e-familia/>. Acesso em: 05/10/2020.

dominação acionadas em ambos os currículos, isto é, tanto no currículo arco-íris, quanto no currículo antigênero, mas para a produção de subjetividades docentes diferentes e até mesmo concorrentes.

É interessante notar, ainda, que tais técnicas, em ambos os currículos, podem produzir sentimentos de tristeza por parte das professoras. No dito acima, a professora diz que se sentiu destruída, envergonhada, humilhada. De maneira semelhante, no primeiro dito trazido no tópico anterior da entrevista com a professora Patrícia que mostra o acionamento da técnica da *reclamação* no currículo antigênero para interditar o escape à norma no caso de um menino que gostava de brincar de boneca, a professora diz que o que aconteceu foi “muito triste”, demonstrando sua tristeza diante do episódio. Assim, parece que, mesmo com demandas concorrentes, ambos os currículos podem produzir efeitos como tristeza, humilhação, vergonha por parte das professoras.

Neste capítulo, argumentei que tanto no currículo antigênero, quanto no currículo arco-íris acionam-se técnicas específicas para governar a conduta das professoras da EMEI Acolhimento. No currículo antigênero se acionam as técnicas da *reclamação*, *proibição* e a *divulgação de notícias falsas*, sendo que por vezes, diante desses modos de condução de suas condutas, as professoras da EMEI Acolhimento se conduzem em alinhamento com suas prescrições. No entanto, também foram analisadas técnicas acionadas no currículo arco-íris – *ignorar as prescrições normativas*; *oferecer brinquedos diversos* e a *instrução* - para que haja resistência aos modos de governar colocados em funcionamento pelo currículo antigênero. Junto a essas técnicas, no currículo arco-íris também se aciona a técnica de *incitação à aprendizagem* para a condução da conduta docente e, como efeito dela, as professoras se conduzem por meio da técnica do *estudo*. Por fim, mostrei que nesse currículo há, ainda, o acionamento da técnica da *reclamação* e da *denúncia*, que se aproximam das técnicas acionadas no currículo antigênero.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu nome é Jéssica e nasci de parto normal. E logo fui apresentada ao mundo rosa.

[...]

Meu quarto era todo rosa... Só via outras cores quando ia para a rua.



[...]

Eu não sabia que o mundo era separado em duas cores...

Foi aí que eu conheci o Júnior. Ele estava com o mesmo problema que eu, ele estava triste com esse mesmo drama...



[...]

Por que rosa é cor de menina? Por que azul é cor de menino?

[...]

*Nessas férias fomos para Bonito. Brincamos, nadamos e conhecemos novas cores!
Eu descobri que o mundo tem muitas cores e muitos jeitos de ser menina e de ser menino.*

*Toda criança pode ser o que quiser!*¹⁰¹



Pensar num mundo onde toda “criança pode ser o que quiser”, sem prescrições *rosas* ou *azuis*, nem sempre é fácil. Apesar de existirem muitas cores por aí e muitas crianças coloridas, muitos são os sujeitos que investem em pintar exclusivamente as meninas de rosa e os meninos de azul. No entanto, também existem sujeitos que compreendem o caráter provisório e arbitrário dessas duas cores e investem em uma educação de crianças em que entra a luz do arco-íris, com suas múltiplas e misturadas cores.

Vivemos em um tempo em que muito se divulga que gênero é uma ideologia. Assim, muitos grupos investem 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 e, ainda, a heterossexualidade como o único modo correto para a vivência da sexualidade. Por outro lado, existem grupos que resistem¹⁰², 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.

¹⁰¹ Trechos e imagens retiradas da animação “Jéssica e Júnior no mundo das cores”, inspirada no livro “A menina e o menino que brincavam de ser...” de Tina Xavier. O filme curta-metragem foi produzido numa oficina com crianças que fez parte do Projeto de Extensão “Educação para a sexualidade, gênero e direitos humanos de crianças: produção de materiais didáticos para/com a infância” (2010) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e do Projeto de Pesquisa “Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo para/com crianças” (2006 – 2011); ambos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero – GEPSEX, sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Constantina Xavier Filha. O filme e essas e mais informações disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=tF8YU1JaSrK&list=PLyZHOXTkYuU1HDMc0TC14yedUiBh07rK1>.

Acesso em: 03/02/2021.

¹⁰² 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: 01/03/2021.

Sendo assim, na pesquisa realizada, pude perceber que existe a fabricação de duas subjetividades docentes: uma que investe para que o mundo seja *separado em duas cores*, com apenas duas possibilidades de existência; e outra que luta para que o mundo tenha *muitas cores e muitos jeitos de ser menina e de ser menino*. Desse modo, argumentei, ao longo desta dissertação, que existem dois currículos disputando subjetividades docentes da EMEI Acolhimento: o currículo antigênero e o arco-íris.

Reitero que a escolha de trabalhar com dois currículos em disputa, embora possa parecer binária, se deu justamente porque ambos os currículos funcionam opondo-se um ao outro. Ou seja, enquanto o currículo antigênero existe a partir do combate às perspectivas de igualdade de gênero e de defesa de múltiplas formas de vivência da sexualidade, o currículo arco-íris opõe-se justamente a essa reação à suposta “ideologia de gênero”. Assim, a tentativa aqui foi de explicitar e analisar as subjetividades docentes produzidas em meio a essa disputa, que, discursivamente, se observa em ambos os currículos.

Conforme desenvolvi no capítulo 4 deste trabalho, no currículo antigênero a **subjetividade docente rosa-ou-azul** é demandada, por meio da prescrição de saberes como a *homossexualidade é um erro* e *gênero é natural* e ela é marcada pela exclusão do ensino sobre sexualidades dissidentes de sua prática e pela reiteração das normas de gênero. A **subjetividade docente colorida**, por sua vez, é demandada pelo currículo arco-íris e possui três marcas: 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. Essa subjetividade concorre com a rosa-ou-azul e os saberes *gênero é uma construção pessoal* e *gênero é uma construção social e histórica* são prescritos com caráter de verdade para sua produção.

No capítulo 5, foquei nos modos acionados nesses currículos para a produção dessas subjetividades, compreendendo que neles são colocados em funcionamento certos modos de condução da conduta das professoras entrevistadas, com específicas técnicas de governo. Assim, acionam-se as técnicas da *reclamação*, *proibição* e a *divulgação de notícias falsas* no currículo antigênero, sendo que por vezes as professoras da EMEI Acolhimento se conduzem de modo alinhado com elas. No entanto, no currículo arco-íris, que concorre com o currículo antigênero, acionam-se técnicas para que haja resistência das professoras diante dos modos de condução da conduta acionados nele, tais como *ignorar as prescrições normativas*; *oferecer brinquedos diversos* e a *instrução*. No currículo arco-íris também são acionadas a técnica de *incitação à aprendizagem* e as professoras se conduzem por meio da técnica do *estudo*, como efeito dela. Nele também se lança mão da técnica da *reclamação* e a da *denúncia*, sendo que

essas últimas se aproximam dos modos de governar colocados em funcionamento no currículo antigênero.

Dessa forma, na pesquisa realizada, busquei focar nos tipos de professoras produzidos em uma escola de Educação Infantil diante de uma ofensiva que divulga que há uma “ideologia de gênero” ameaçadora sendo ensinada nas escolas. Foquei, ainda, nos modos de condução de suas condutas para essa fabricação. Compreendo, no entanto, que este trabalho não pode ser considerado fechado e concluído, mas que, pelo contrário, ele abre novas frentes de trabalho, diante da urgência de se entender os efeitos dessa ofensiva na Educação Básica como um todo e também especificamente na Educação Infantil.

Assim, considero que muito há ainda que se investigar nesse sentido. Compreendo, por exemplo, que a relação entre família e escola, nesse cenário de tentativa de censura aos currículos escolares, deve ser mais bem analisada, tanto da perspectiva das famílias, quanto da escola, levando-se em consideração, inclusive, as possíveis diferenças dos efeitos da ofensiva antigênero em escolas públicas e particulares. Outra frente de trabalho possível é a investigação sobre as relações entre os sujeitos que ocupam a instituição escolar frente a essa ofensiva, tais como a relação entre professoras/es, entre professoras/es e gestão e até mesmo a relação entre professoras/es e crianças ou jovens. Entendo, ainda, que muito há que se avançar em estudos que se proponham a fazer uma análise interseccional dos efeitos da ofensiva antigênero nas escolas, com a análise de variáveis como raça e classe social, o que não foi possível nos limites deste trabalho.

Por fim, ressalto que ainda há que se debruçar melhor sobre a perspectiva de infância acionada em cada um dos currículos investigados, buscando analisar e problematizar que tipo de subjetividade infantil é acionada, por um lado, no combate a uma suposta ideologia de gênero e, por outro, na demanda pela discussão sobre as temáticas gênero e sexualidade nas escolas. Ao final deste trabalho, como professora na Educação Infantil, compreendo a importância de aguçar o olhar sobre os tipos de criança acionados, produzidos e demandados nesses currículos e seus efeitos na Educação Básica e especificamente na Educação Infantil.

É importante ressaltar que, ainda que, como qualquer outra investigação, a pesquisa realizada seja inacabada, já percebo alguns de seus efeitos em minha própria vida. Isso, porque a análise da produção de subjetividades docentes de uma escola de Educação Infantil como efeito da ofensiva antigênero me fez olhar para mim mesma e acionar técnicas de si diversas para me tornar uma professora que considero como melhor. Ao longo do processo de investigação, eu mesma avaliei-me e estive atenta às múltiplas cores que me constituem.

Agora, ao final de todo o caminho percorrido, me pergunto: até que ponto consigo, na correria que é cada dia vivido em uma sala de aula, combater desigualdades de gênero, permitir que as crianças sejam livres em suas performatividades e desestabilizar as desigualdades de gênero? Será que eu mesma por vezes não assumo uma subjetividade docente que reitera as normas de gênero e que exclui de suas práticas em sala de aula o ensino sobre sexualidades dissidentes? É possível, em meio ao medo da retaliação, de denúncias, de proibições, de reclamações, de perder o emprego, resistir às ofensivas que se fazem a nós, que tanto desejamos ser professoras/es coloridas/os, para que peguemos os pinceis e pintemos, juntamente com nossas crianças, um imenso arco-íris em nossas salas de aula?

Só duas respostas, também inacabadas, me vem à mente. Primeiramente, penso que é possível resistir, uma vez que a resistência é necessária. É necessária, porque são muitas as crianças e as/os jovens que perdem todas as suas cores, por não serem rosas-ou-azuis e serem violentadas por isso. E as violências feitas a essas/es nossas/os educandas/os são, por vezes, tão fortes, tão intensas, que elas/es tornam-se cinzentas. Nos piores casos, elas podem até tornar-se transparentes, invisíveis e mesmo desaparecerem. Ou então, com alianças que fazem ao longo da vida, mesmo diante de todas as adversidades, conseguem virar borboletas coloridas que alçam grandes voos por aí. Por isso, é necessário que nós, professoras/es que atuam na Educação Infantil até o Ensino Superior, nos aliencemos a elas/es para dar-lhes forças em suas vidas dissidentes e nos coloquemos contra qualquer forma de violência dirigida às crianças e jovens que atravessam nosso professorar.

Em segundo lugar, compreendo que é possível resistir, porque juntas/os somos fortes. Somos fortes, porque são muitas de nós que resistem e as técnicas utilizadas para isso estão espalhadas por aí, da Educação Infantil ao Ensino Superior, nas práticas de professoras/es inventivas/os, sensíveis e inteligentes que reúnem força e pintam por cima do rosa-ou-azul com cores das mais diversas. Que possamos nos aliançar e também criar, juntas/os, maneiras inventivas de pintar e deixar que nossas/os educandas/os pintem a sala de aula com uma multiplicidade de cores (in)imaginável. Que estejamos atentas/os a essas/es professoras/es-borboletas que cruzarem nosso caminho e que nós também borboletemos por aí, sempre em bando e em constante metamorfose.

Percebo que estou em processo de metamorfose, como sempre, uma vez que a vida é um constante metamorfosear, e que são múltiplas as subjetividades docentes que me constituem. O próprio processo de escrita desta dissertação foi metamorfoseante. Espero, assim, que eu seja sempre muitas borboletas, com múltiplas cores, dentro de sala de aula e por onde passar em minha existência. Como diz Ryane Leão (2019, p. 151):

*não é para mim esse negócio
de ser imutável
eu quero é transitar
entre meus descaminhos
me transformar
reconhecer meus instintos
tô me desconstruindo*

*eu sou um universo
se expandindo*

Assim, finalizo esta dissertação deste modo: convocando às professoras e professores que atuam na educação de crianças e jovens a se juntarem a mim na reflexão sobre as múltiplas subjetividades que nos atravessam, em constante metamorfose, diante de um cenário de disputas em torno do que deve ou não ser autorizado nos currículos escolares com relação a gênero e sexualidade. Será que temos assumido para nós mesmas/os subjetividades marcadas por delimitar e classificar o que é feminino e o que é masculino? Será que temos ensinado que há apenas uma possibilidade de vivência da sexualidade? Será que temos investido na formação de sujeitos *rosas-ou-azuis*? Ou será que temos aberto a janela de nossas salas de aula para que entre o arco-íris, com suas múltiplas cores, inventado modos de ser *professora/or-borboleta-colorida/o* em prol da formação de crianças e jovens *vermelhas-laranjas-amarelas-verdes-azuis-anis-violetas.....?*

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.
- ALBUQUERQUE, Durval Muniz Jr. Como identificar um reacionário, por Duval Muniz de Albuquerque Jr. *GGN*, 5 março 2018. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/artigos/como-identificar-um-reacionario/>. Acesso em: 16/10/2019.
- AMADO, João; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação qualitativa. In: AMADO, João (org.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017, p. 209-227.
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. Religião e educação: o posicionamento das igrejas cristãs protestantes em relação às questões dos negros no Brasil. *INTERthesis*, Florianópolis, v. 14, n. 03, p. 50-68, 2017.
- AREAL, Leonor. Censura na atualidade e novas formas de controlo ideológico. *Revista Media & Jornalismo*, Lisboa, n. 23, p. 27-38, 2013.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ASPIS, Renata. Minorias e Territórios: Ocupações. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, p. 63–74, jan./mar, 2017.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. *cadernos pagu*, Campinas, v. 53, e185304, 2018.
- BARAJAS, Maria de la Paz López. Avanços na América Latina na medição e valoração do trabalho não remunerado realizado pelas mulheres. In: FOUTOURA, Natália; ARAÚJO, Clara (Orgs.). *Uso do tempo e gênero*. Rio de Janeiro: UERJ, 2016, p. 21-42.
- BARROS, Filipe. *Projeto de lei nº 2578*. Determina que tanto o sexo biológico como as características sexuais primárias e cromossômicas definem o gênero do indivíduo no Brasil. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2252276&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 16/06/2020.
- BELO HORIZONTE. *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação, 2ª ed., v1 – Fundamentos. Belo Horizonte: 2016a.
- BELO HORIZONTE. *Proposições Curriculares para a Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação, 2ª ed., v2 – Eixos Estruturadores. Belo Horizonte: 2016b.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre, et. al. *A miséria do mundo*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 693-732.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 de agosto de 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 10 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Volume 2. Brasília, DF: MEC, 1998.

BUTLER, J. Alianças queer e política anti-guerra. Tradução de Kaciano Barbosa Gadelha. *Bagoas – Estudos Gays: gênero e sexualidades*, Natal, v. 11, n. 16, p. 29-49, 2017.

BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista, p. 213-230. 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”, p. 191-219. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b. p. 191-219.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. *Cadernos pagu*, Campinas, v. 42, p. 249-274, 1º sem. 2014.

BUTLER, Judith. Vida precária. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, n. 1, p. 13-33, 2011.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Etnografia educacional e análise de discurso: uma bricolagem metodológica para pesquisar currículos. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1499-1526, out./dez. 2016.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. In: *Insumos para o Debate 2. Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.16, n.48, set/dez 2011.

CARNEIRO, Gláucia Conceição. *Currículo das errâncias com a pedagogia da hesitação: corpo, cidade e ativismos*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2020.

CARVALHAR, Danielle. *Relações de gênero no currículo da Educação Infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos*. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; DEBORTOLI, José Alfredo (Orgs.). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora 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, n. 31, 2008, Caxambu. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt23%20-%20maria%20eulina%20pessoa%20de%20carva.pdf

CORTEZZI, Luiza de Paula. *As vivências no currículo do berçário: As possibilidades de autonomia e proteção entre bolinhas e almofadas*. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CASTRO, Roney Polato de. “...ele ficava apavorado e tampava os olhos”: provocações de um filme atravessando formação docente, sexualidades e religiosidades. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 22, n. 1, p. 43-54, 2º sem. 2016.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PREVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 59, p. 32-56, nov. 1986.

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

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, Lisboa, v. 13, n. 2, 2º sem. 2009.

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

COSTA, Maria Cristina Castilho. Isto não é censura - a construção de um conceito e de um objeto de estudo. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2016, São Paulo. *Anais*. São Paulo: Intercom/USP, 2016.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2006. 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=exuKhEMDQYBrmVdbivYcZNgOOuYakv3MKSQRpl2wMCBngfCYnMRdviGhEYkuZwOsQji2AI65kgJUUG-etUK3ynwn1P7ci39HF-ueH12cyib34nEten27ENP8szboRNCjhXPmcdas-LtUd1rn-ntLJKV~EC15bBq1AwVljjewowNLuEKCvBExBUdKWzumDwp~hzk0gAPUI95tBsykjiHaMgy37Gr4LZ1zlnr2H1fboffQM~P-qjVkf-

[10H~LHQMVjklaf8M~GBb9neyHE7azlFV2mShLlaVBnVWQZwEs3Xb8op8Y3UsXARg2G2~qr-Q2DjJV4dszGICUI4nlYVuEg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://doi.org/10.1080/00141801.2020.1788888) Acesso em: 21/04/2020

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EVANGELISTA, Gislene Rangel. *#CurrículoDoFacebook: denúncia de crise e demanda pela reforma do Ensino Médio na linha do tempo da escola*. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2016.

FAVACHO, André Marcio Picanço. Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 555-569, maio/ago. 2010.

FERRARI, Anderson; SOUZA, Marcos Lopes; CASTRO, Roney Polato de. Fazendo e desfazendo gênero em Billy Elliot. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.36, n.73, p. 51-67, 2018.

FERRARI, Anderson. CASTRO, Roney Polato de. “Quem está preparado para isso?”... Reflexões sobre a formação docente para as homossexualidades. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 295-317, 2013.

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

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

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

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. *In: Microfísica do poder*. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019d. p. 35-54.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos, IX. Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Coleção ditos & escritos IV. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20ª ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e linguagem*, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993. FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017, Rio de Janeiro. p. 17-34.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.37, jan/abril 2008.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; GOMES, Nilma Lino. Gênero, família e relações étnicorraciais: um estudo sobre as estratégias elaboradas por mulheres negras e brancas provedoras nas relações que estabelecem com a educação de seus filhos (as). *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, v. 10, jul/dez, 2011.

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. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

GOMES, Altair; et. al. *Projeto de lei nº 274, de 2017*. Institui, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do município de Belo Horizonte, o “Programa Escola Sem Partido”. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/atividade-legislativa/pesquisar-proposicoes/projeto-de-lei/274/2017>. Acesso em: 30/10/2019.

HENRIQUES, Fernanda; TOLDY, Teresa; UBIETA, Carmen. A “ideologia de gênero” da igreja católica. *ex aequo*, Lisboa, n. 37, p. 9-37, 2018.

JOHNSON, Richard. Sexual dissonances: or the ‘impossibility’ of sexuality education. *Curriculum Studies*, v. 4, n. 2, p. 162-189, 1996.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.

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.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. 'Ideologia de gênero': a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma 'ameaça à família natural'?. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio grande: Editora da furg, 2017.

KEMP, Anna. *A pior princesa do mundo* / Anna Kemp e Sarah Ogilvie; tradução Marília Garcia. - 7ª 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.

KUHLMANN Jr. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, mai/ago, 2000.

LEÃO, Ryane. *Tudo nela brilha e queima*: poemas de luta e de amor. 19ª ed. São Paulo: Planeta, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade e culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

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. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 43-53.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018a.

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

LUZ, Iza Rodrigues da.; SILVA, Isabel de Oliveira e. Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, v.34, p. 17-39. 2010.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-16, 2018.

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

MARANHÃO FILHO, Eduardo M. A.; COELHO, Fernanda M. F.; DIAS, Tainah B. “Fake news acima de tudo, fake news acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional”. *Revista Eletrônica Correlatio*, v. 17, n. 2, p. 65-90, dez. 2018.

MARTINS, Kátia Batista; RIBEIRO, Cláudia Maria. “As mulheres não pediram por igualdade? Agora têm que aguentar!”: a percepção de gênero nos labirintos dos processos educativos. *In: Anais, 13º Mundos de Mulheres & Fazendo Gênero 11: transformações, conexões, deslocamentos.* Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499455318_ARQUIVO_MARTINS,Katia.RIBEIRO,Claudia.pdf. Acesso em: 21 dez. 2020.

MESSENERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 621-647, set./dez. 2017.

MEYER, Dagmar Estermann. Currículos de gênero e sexualidade: sobre tormentas e resistências criativas em territórios disputados. *In: PARAÍSO, Marlucy Alves e CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 9-11.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-63.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. *Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos pagu [online]*, n. 53, 2018.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017.

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 e CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 241-259.

NALLI, Marcos A. Sobre o conceito foucaultiano de “discurso”. *In: ORLANDI, Luiz. (Org.). A diferença.* Campinas: Editora Unicamp, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.31, n.2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. et al. *O trabalho do professor na Educação Infantil.* São Paulo: Editora Biruta, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, out/dez, 2019.

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abril 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAÍSO, Marlucy Paraíso; MEYER, Dagmar Estermann (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PENNA, Fernando de Araújo. A tentativa reacionária de censura nos currículos escolares: compreendendo a subversão mútua entre as lógicas de socialização e subjetivação. *Psicologia Política*, São Paulo, v.18, n.43, p. 557-572, set/dez, 2018.

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, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysso; et al (Orgs.). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 17-27.

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.

PERRENOUD, Philippe. O que a escola faz às famílias. In: MONTANDON, Cléopâtre e PERRENOUD, Philippe. *Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola. Oeiras: Celta Editora, 2001, p. 57-112.

PETRY, Analídia R.; MEYER, Dagmar E. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193-198, jan./jul. 2011.

PRECIADO, Beatriz. Quem defende a criança queer? *Jangada*, Viçosa, n. 1, p. 96-99, 2013.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva; 1998.

RESENDE, Tânia de Freitas. “Coragem para a luta”: desafios e potencialidades da relação escola-famílias. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v.4, n.6, p. 75-85, 2009.

ROCHA, Eloisa A. C. A pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>.

ROSE, Nikolas. Poderes da liberdade, governamentalidade e saberes psi: diálogos com Nikolas Rose (parte 2). *Interface*, v. 20, n. 58, p. 797-808, 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira nos governos militares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, AMORIM, Katia de Souza, OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em Educação Infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, jul/set, 2009.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: PARAÍSO, Marlucy Paraíso; MEYER, Dagmar Estermann (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014a.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). *Juventude e ensino médio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. 2010. 230 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar – Instituições, Sujeitos e Currículos) – Programa de pós graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SALLES, Diogo da Costa. As bases do conceito de “doutrinação ideológica” do Movimento Escola Sem Partido na obra de Nelson Lehmann da Silva. In: *Anais*, XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1492718703_ARQUIVO_Artigo_anpuh-2017.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos; SOUZA, Marcos Lopes. Novos olhares sobre gênero e sexualidade: transformações advindas de um curso de formação docente. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 28, p. 159-176, jan./abr., 2020.

SEFFNER, Fernando. Entre saber, crer e desejar. *Interface*, Botucatu, v.24, e190685, p. 1-4, 2020.

SILVA, João Paulo de Lorena. *Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados*. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A educação infantil no Brasil. *Pensar a Educação em Revista*, v.2, n.1, p. 03-33, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.pensaraeducacaoemrevista.com.br/vol_2/vol_2_no_1_Isabel_Oliveira.pdf. Acesso em: 22/09/2020.

SILVA, Ivanderson Pereira da. Em busca de significados para a expressão “ideologia de gênero”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-30, 2018.

SILVA, Tássio José da; LISBOA, Wellington Teixeira. A dimensão espacial na produção das culturas infantis: análise das interações entre meninas e meninos nos banheiros da Educação Infantil. *Revista Zero-a-seis*, Florianópolis, v.20, n.37, p.125-141, jan/jun, 2018.

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

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

TEIXEIRA, Adla B. Martins; RAPOSO, Ana Elvira S. Silva. Banheiros escolares: promotores de diferenças de gênero. In: *Anais*, Reunião Anual da Anped, 30. Caxambu, Minas Gerais, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Infância e psicologia. In: GOUVEA, Maria Cristina Soares; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

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.

VENCATO, Anna Paula; SILVA, Rafaela Lacerda; ALVARENGA, Rodrigo Lessa. A educação e o presente instável: repercussões da categoria “ideologia de gênero” na construção do respeito às diferenças. *Psicologia Política*, São Paulo, v.18, n.43, p. 587-598, set/dez, 2018.

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.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 43-104.

XAVIER FILHA, Constantina; RIBEIRO, Cláudia Maria. Corsário preso: possibilidades e limites para navegar pelo conceito de gênero na Educação Básica. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 28, p. 141-157, jan./abr., 2020.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero e sexualidade na infância: circulação de ideias na internet. *Revista Ártemis*, João Pessoa, v. 22, n. 1, p. 85-100, jul./dez. 2016.

XAVIER FILHA, Constantina. Os caminhos trilhados pelo projeto de formação docente: construção de saberes-poderes com crianças e professoras-cursistas. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.). *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil*. Lavras: Editora da UFLA, 2012. p. 470-485.

APÊNDICE A – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS(ES)**

Por meio deste documento, convidamos a/o Sra./Sr. a participar da pesquisa: “Ofensiva antigênero: efeitos na produção de subjetividades docentes no currículo da Educação Infantil”. O motivo da realização dessa pesquisa se dá especialmente por causa da necessidade de se compreender como as/os professoras/es na Educação Infantil têm trabalhado com gênero, quando se tem tentado impedir as discussões sobre essa temática. Para a realização da pesquisa, faremos entrevistas semi-estruturadas online, com o registro com gravador de voz e vídeo.

Para a participação nesse estudo, você não terá custos e não receberá quantias financeiras. Caso tenha qualquer dúvida ou questionamento relacionado à pesquisa, você terá toda a liberdade em fazê-lo e será devidamente esclarecida/o. É importante ressaltar que a qualquer momento você pode se recusar a participar do estudo, retirando seu consentimento, já que sua participação é inteiramente voluntária e a recusa em participar não ocasionará qualquer penalidade ou constrangimento.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos. Após esse período, todo o material será destruído.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma você será identificada/o, utilizando-se sempre nomes fictícios em qualquer publicação que resulte da pesquisa. Sua imagem também não será divulgada, estando totalmente preservada a confidencialidade de sua identidade.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Rubricas

_____ (participante)

_____ (pesquisadora)

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo. No entanto, ainda assim existe o risco de desconforto e incômodo por parte das/os pesquisadas no momento de perguntas que possam as/os afetar negativamente. Assim, a fim de evitar isso, a pesquisadora agirá de maneira extremamente ética, respeitando todas as suas opiniões e posicionamentos durante a pesquisa, bem como suas práticas pedagógicas, sem julgamentos e juízos de valor. Em caso de qualquer incômodo, você terá liberdade de expressá-lo e a pesquisadora se compromete a rever seus procedimentos. Você terá liberdade, inclusive, de deixar de participar da investigação a qualquer momento. Caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Apesar desses riscos, ressaltam-se os benefícios da pesquisa a ser realizada, sendo que ela possibilitará um espaço de discussão sobre as impressões e práticas das professoras sobre gênero, algo extremamente formativo do ponto de vista educativo. A equipe docente estará imersa em um ambiente de debate sobre esse tema tão atual e ainda tão nebuloso, mas que precisa ser discutido visando o diálogo de sujeitos com diversos pontos de vista, o que pode provocar uma ampla reflexão das/os professoras/es de Educação Infantil da escola investigada sobre suas próprias práticas no que diz respeito a esse tema.

Eu, _____, portadora/or do documento de Identidade _____ fui informada/o dos objetivos do estudo “Ofensiva antigênero: efeitos na produção de subjetividades docentes no currículo da Educação Infantil”, de maneira nítida e detalhada e sanei minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de sanar as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2020.

Assinatura da(o) participante

Paula Myrrha Ferreira Lança
(Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Paula Myrrha Ferreira Lança (Pesquisadora - mestranda). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Pós-graduação em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: paulamyrrha27@gmail.com; Telefone: (31) 98824-1306.

Essa pesquisa é orientada pela Prof^a Dr^a Shirlei Rezende Sales. E-mail: shirlei.sales@hotmail.com

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.

APÊNDICE B – Roteiro para as entrevistas semi-estruturadas

ROTEIRO

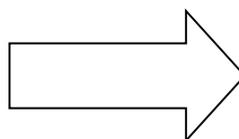
Questões preliminares

1. Apresentação:

- Agradecer pela participação
- Apresentar novamente o problema de pesquisa e ressaltar que a entrevista não tem objetivo de julgamento daquilo que as professoras pensam.
- Dizer que a entrevista terá a duração média de 45 minutos, no caso das entrevistas por áudio e vídeo.
- Dizer que a entrevista está sendo gravada, no caso das entrevistas com áudio e vídeo.
- Dizer que o nome será confidenciado e que ninguém terá acesso às transcrições, ao áudio e à imagem, que serão destruídas após cinco anos.
- Dizer que, caso não se entenda alguma pergunta, pode-se pedir para repetir e, caso não se queira responder algo, pode-se ficar à vontade para expressar isso.

2. Dados básicos

- Há quanto tempo trabalha como professora na EI?
- Você exerce mais alguma função? Qual?
- Você trabalha em alguma outra escola? Quais?
- Você trabalha como professora em outra etapa da Educação Básica?
- Quanto tempo de experiência na profissão?
- Você trabalha com qual idade na Educação Infantil?
- Qual é a sua formação?
- Você mora com sua família? Quem?
- Você conhece o documento de Proposta Política Pedagógica da EMEI? Você participou da sua elaboração?
- Você usa algum documento para guiar sua prática em de aula?
- O que te levou a ter interesse na participação da pesquisa?
- Você professa alguma religião? Qual?
- Qual é a sua idade?



Duas últimas perguntas para o final.

Questões-chave¹⁰³

- 1. Como você acha que deve ser o trabalho com o respeito às diversidades sociais e culturais na Educação Infantil, previsto no PPP da escola?**
 - Você conhece a BNCC? O que você entende por respeito às preferências e particularidades das crianças, previstos na BNCCEI?

- 2. O que você entende pelo termo “gênero”?**
 - Onde ouviu falar?

- 3. Você acha que esse tema pode surgir na Educação Infantil? Como?**

- 4. Como você pensa que deve ser a sua postura frente a essa questão?**

- 5. Você conhece o documento das PCEIBH? Nele se diz que na Educação Infantil é preciso trabalhar para relações de maior igualdade entre homens e mulheres e desconstruir estereótipos de gênero, ou seja, aquilo que é visto como feminino e masculino em nossa sociedade. Você concorda com isso? Na sua postura como professora, como você acha que promove isso?**
 - Como deve ser o tratamento da professora a meninas e meninos em sala de aula?
 - O que você pensa sobre papéis para meninas e meninos?
 - Como você lida com as brincadeiras de meninos e meninas?

- 6. Você reflete sobre as reações das famílias com relação a questões que se relacionam com a temática gênero? Isso tem efeitos na sua prática?**
 - No PPP, se diz que existe a avaliação das famílias ao trabalho feito na escola nas assembleias. Como você enxerga isso?
 - Se alguma família discordar da forma como você trabalha alguma questão polêmica, você pensa que deve automaticamente mudar a sua prática?

¹⁰³ Segundo Jorge Duarte (2006), é interessante a elaboração de algo em torno de quatro a sete perguntas mais gerais em uma entrevista semi-estruturada (que aqui estão enumeradas e em negrito) e essas perguntas se desdobrarão em outras de acordo com as respostas da/o entrevistada/o. Uma estratégia que o autor aponta para que a/o entrevistadora/or não se perca é a anotação de alguns tópicos de interesse para cada uma das perguntas, a serem abordados caso a/o entrevistada/o não os pontue em sua fala. Aqui, esses tópicos estão abaixo de cada pergunta geral, listados com um ponto.

- E com relação a gênero, alguma família já conversou com você sobre uma preocupação com esse tema? Isso afetou a sua prática?

(Pensar em situações hipotéticas, caso a professora nunca tenha vivido uma situação assim, de acordo com a forma como ela disse que trabalha com gênero)

7. Você já ouviu falar sobre o programa Escola Sem Partido? O que você pensa sobre ele?

- Existe um Projeto de Lei que foi aprovado pela câmara dos vereadores que proíbe o trabalho com gênero em sala de aula. Você acha que isso pode afetar seu trabalho? Como?
- O Supremo Tribunal Federal julgou como inconstitucional a proibição do trabalho com gênero nas escolas. O que você pensa sobre isso?