

ORGANIZADORES

Jónata Ferreira de Moura
John Jamerson da Silva Brito

NARRATIVAS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO:

*Conversas, Insurgências e
Inventividades*




EDUFMA

**NARRATIVAS,
GÊNEROS E
SEXUALIDADES
NA EDUCAÇÃO:**
Conversas,
Insurgências e
Inventividades



Universidade Federal do Maranhão

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Vice Reitor Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



Sistema Integrado de Bibliotecas

Diretor Prof. Dr. César Augusto Castro



Editora da UFMA

Coordenadora Irenilma Cadête Lima
Conselho Editorial Profa. Dra. Andréa Katiane Ferreira Costa
Profa. Dra. Débora Batista Pinheiro Sousa
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. José Carlos Aragão Silva
Profa. Dra. Jussara Danielle Martins Aires
Profa. Dra. Karina Almeida de Sousa
Prof. Dr. Luís Henrique Serra
Prof. Dr. Luiz Eduardo Neves dos Santos
Profa. Dra. Luma Castro de Souza
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profa. Dra. Maria Áurea Lira Feitosa
Profa. Dra. Raimunda Ramos Marinho
Profa. Dra. Rosângela Fernandes Lucena Batista
Bibliotecária Márcia Cristina da Cruz Pereira



Associação Brasileira das Editoras Universitárias



Esta obra está licenciada sob uma Licença

Creative Commons Atribuição–Não Comercial–
Compartilha Igual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

**NARRATIVAS,
GÊNEROS E
SEXUALIDADES
NA EDUCAÇÃO:**
Conversas,
Insurgências e
Inventividades

Organizadores:

Jónata Ferreira de Moura
John Jamerson da Silva Brito

SÃO LUÍS



EDUFMA

2026

© EDUFMA, 2026.

Revisão de Língua Portuguesa	Jónata Ferreira de Moura
Ilustrações	Feitas a partir do ChatGPT
Projeto gráfico, diagramação e capa	Francisco Batista Freire Filho Ian Vítor Freire

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N234

Narrativas, gêneros e sexualidades na educação: conversas, insurgências e inventividades [recurso eletrônico] / Jónata Ferreira de Moura, John Jamerson da Silva Brito (orgs.). — São Luís, MA: EDUFMA, 2026.

ISBN 978-65-5363-602-6

176 p. : il. color.

1. Educação. 2. Gênero. 3. Sexualidade. I. Moura, Jónata Ferreira de. II. Brito, John Jamerson da Silva. III. Título.

CDD 370

CDU 37-055.3

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi/UFMA
Bibliotecária: Suzane Sheila Rabelo da Silva - CRB 13/801

Editado no Brasil [2026]

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

| EDUFMA | Editora da Universidade Federal do Maranhão

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma@ufma.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
APRESENTAÇÃO	14
A ENTREVISTA NARRATIVA NO ESTUDO DOS PROCES=OS DE CONSTITUIÇÃO DE ESTUDANTES TRANS*	23
Maria Angélica Vargas Pinto de Faria	24
Roney Polato de Castro	24
DESEFAZENDO A PRECARIIDADE NARRATIVA SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	50
Susy Kelly Azevedo de Melo	51
Jónata Ferreira de Moura	51
GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DE UM HOMEM DOCENTE	67
Lucas de Oliveira Souza Mendes	68
NO ARMÁRIO DA ESCOLA TEM GÊNEROS, SEXUALIDADES E PRECONCEITOS: REVISITANDO EXPERIÊNCIAS DE ESCRITAS NARRATIVAS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR	91
William Carlos de Sousa	92
Joelson de Sousa Morais	92

ESCRITA DE SI E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OUTRAS SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA COTIDIANIDADE DO 5º ANO	115
John Jamerson da Silva Brito	116
NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA DE UMA PROFESSORA DE QUÍMICA EM FORMAÇÃO INICIAL: SER MULHER E FAZER CIÊNCIA	139
Nátali Antunes Alves	140
Andressa Bento	140
Fábio André Sangiogo	140
NARRATIVAS DE EXISTÊNCIAS TRANSGRESSORAS: EXPERIÊNCIAS DE UMA MULHER TRANS NA UNIVERSIDADE E NA EDUCAÇÃO	156
Jéssica Thaís Clementino Gurgel	157
Andréia Araújo da Nóbrega	157
Eliane Rose Maio	157
SOBRE OS ORGANIZADORES • SOBRE OS AUTORES	173

PREFÁCIO

O CONVITE FEITO POR JÓNATA FERREIRA DE MOURA E John Jamerson da Silva Brito para escrever o prefácio deste livro sobre narrativas, gêneros e sexualidades me fez voltar no tempo. Um tempo em que o campo da Educação rechaçava as narrativas como possibilidades de pesquisa. A conversa era desconsiderada como metodologia e as insurgências invisibilizadas, diminuindo as potencialidades das inventividades de corpos, sujeitos e experiências nos espaços escolares. Um tempo não muito distante e já ultrapassado. Esse livro é uma demonstração que esse tempo passou e que agora os sujeitos e suas narrativas importam, ensinam, nos fazem colocar sob suspeita nossas maneiras de pensar e agir. Isso foi uma conquista que não tem volta por mais que as forças conservadoras tentem nos calar e desqualificar. Foram necessárias lutas pela liberdade dos corpos e pelo reconhecimento de amores e desejos que saíam do padrão comum. Neste sentido, podemos dizer que os autores e autoras, as temáticas e problematizações presentes nos capítulos, enfim, que essa coletânea que está nas mãos dos leitores e das leitoras é tributária desse contexto iniciado na abertura política brasileira, entre as décadas de 1970 e 1980.

Falar de narrativas e tomá-las como foco de análise é partir do pressuposto de que somos sujeitos de experi-

ências e que elas só podem ser acionadas a partir das memórias. Quando respondemos à questão foucaultiana de como nos tornamos o que somos, são as memórias que alicerçam nossas experiências e organizam o que somos capazes de construir discursivamente sobre nossas maneiras de ser e estar no mundo. Memória e experiência que se materializam nas narrativas. Não há narrativa sem memória e sem experiência. Assim, falar de narrativas é tomar os sujeitos, suas memórias e experiências como fio condutor das problematizações, aos moldes foucaultianos: é dar um passo atrás e transformar em problema o que comumente não tomamos como tal. E de qual problema o livro trata? Uma resposta apressada a essa questão pode nos conduzir a ideia de que ele trata dos sujeitos em seus processos educativos, na constituição de vidas nunca antes pensadas. Se isso é verdade, esse livro se coloca num conjunto de escritos que não somente escrevem sobre a vida, mas que escrevem com a vida. Esse é um livro que escreve com a vida, que tece vidas, que nos faz conhecer vidas e nos convida a colocarmos sob suspeita nossas maneiras de viver. *Narrativas, Gêneros e Sexualidades na Educação: conversas, insurgências e inventividades* nasce do encontro de um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras interessados nas experiências, memórias, inquietações, pesquisas e modos singulares de existir. Mas não se trata de um livro que simplesmente narra experiências, que fica na narrativa pela narrativa. Ele investe em outra maneira de narrar, ou seja, ele constrói narrativas como resultados de investigações, com o rigor científico que o campo da Educação exige, o que significa dizer que as pesquisas que fazemos carregam vidas que narram, se interrogam, resistem, se

transformam e reivindicam o direito de existir e de produzir conhecimento a partir de suas próprias experiências.

Essas maneiras de trabalhar e de fazer pesquisa estão espalhadas por todo Brasil. Esse é um aspecto importante para se atentar. Os estudos de gênero e sexualidade, em suas diferentes perspectivas, vem argumentando que gênero e sexualidade são construções históricas que vão variar de cultura para cultura e dentro de uma mesma cultura em diferentes temporalidades. Isso é reforçado nesta obra ao reunir narrativas produzidas em diferentes regiões e contextos educacionais brasileiros. Os autores e autoras reforçam que falar de gêneros e sexualidades é também falar de educação, de relações de poder, de pertencimentos, de silenciamentos e, sobretudo, de possibilidades de existência. As narrativas se encontram e vão desenhando um Brasil com diferentes realidades, mas atravessadas pelas relações de gênero e sexualidade, deslocando o olhar de uma perspectiva que pretende falar sobre determinados sujeitos para uma perspectiva que reconhece a potência de falar com eles e, muitas vezes, a partir de si. Nesse movimento, narrar deixa de ser apenas uma escolha metodológica e assume uma dimensão ética, estética e política.

Um livro que pode ser traduzido como uma coleção e montagem dessas memórias, experiências e vidas, isto é, as diferentes maneiras que os sujeitos se constituem discursivamente com os seus gêneros e sexualidades. Isso significa dizer que narrar é disputar a memória. Os sujeitos ao serem convocados a falarem de si, recordam o passado e vão selecionando memórias e experiências que valorizam ou silenciam. Em se tratando de uma população de dissidentes de gênero e sexualidade, as experiências

produzem presença onde historicamente houve apagamento. O livro transforma experiência em palavra e palavra em possibilidade de existência. Por isso, as narrativas desta obra não podem ser compreendidas como simples relatos de acontecimentos. Elas são modos de elaborar experiências, atribuir sentidos ao vivido e produzir processos de (trans)formação. Ao escrever sobre si, sobre o outro e sobre os espaços educacionais que habitam, as autoras e os autores também se colocam em movimento, permitindo que suas experiências interroguem verdades aparentemente estabelecidas.

A escola, a universidade e os demais espaços educativos aparecem, assim, como territórios de disputa, mas também de invenção. Neles, os sujeitos experimentam pertencimentos, enfrentam preconceitos, constroem vínculos, reelaboram suas identidades e produzem práticas pedagógicas capazes de tensionar aquilo que parece natural. As experiências narradas mostram que discutir gêneros e sexualidades na educação não significa acrescentar um tema a um currículo já constituído, mas interrogar os próprios modos pelos quais educamos, ensinamos, aprendemos, pesquisamos e convivemos.

Durante muito tempo foi a literatura que tomava para si a tarefa de contar histórias como uma ferramenta essencial de humanização. Para Antônio Cândido, por exemplo, a literatura é um direito fundamental. Isso porque ela humaniza o homem e a mulher, confirma sua humanidade e desenvolve a empatia ao nos fazer viver a vida do outro. A alteridade também está presente neste livro organizado por Jónata Ferreira de Moura e John J. da Silva Brito. Mais que nos fazer conhecer e viver as vidas que dão origem pela

escrita, ele nos convida a acessar nossas memórias e experiências, reforçando sua dimensão profundamente humana presente no gesto de narrar. Quando uma experiência é colocada em palavras, ela deixa de pertencer somente a quem a viveu e passa a compor uma rede de sentidos compartilháveis. O que os leitores e as leitoras fazem com isso está no campo do imprevisível. A narrativa aproxima, provoca identificação e estranhamento, produz perguntas e abre brechas para que outras experiências possam também ser reconhecidas. Nesse sentido, cada capítulo deste livro é simultaneamente singular e coletivo: fala de uma trajetória específica, mas pode tocar muitas outras.

Ao encontrar com o campo da Educação, às narrativas são acrescentados novos sentidos como, por exemplo, a ideia de liberdade. Assim, narrar a própria história permite ao sujeito se reconhecer como protagonista de sua realidade, desvelando opressões e promovendo a humanização. Seguindo esses trilhos, os textos se debruçam em diferentes segmentos e espaços da educação, passando pela educação infantil ao ensino fundamental, da formação docente ao ensino superior, os autores e autoras vão dando vidas a sujeitos e experiências diversas. Estudantes trans, professoras e professores, docentes em formação, mulheres na ciência, pessoas LGBTQIAPN+ e tantas outras existências atravessam estas páginas. Essa diversidade não é apenas uma característica da coletânea; constitui sua própria força. O livro nos lembra que não há uma única maneira de viver os gêneros e as sexualidades, assim como não há uma única maneira de pesquisar, ensinar, aprender ou narrar. Não por acaso é a conversa que se apresenta no título, nos convidando a pensar como a con-

versa pressupõe a abertura ao outro e disposição para escutar aquilo que pode deslocar nossas certezas. Conversar como metodologia de pesquisa passa a ser uma maneira de questionar normas, hierarquias e silenciamentos que produzem desigualdades para que possamos exercer resistências inventivas. Conversas, insurgências e inventividades constituem, portanto, movimentos que atravessam os capítulos e que convidam também quem lê a participar desse processo.

Por último quero dizer que este prefácio não pretende antecipar ou esgotar os sentidos dos textos que seguem. Ao contrário, pretende abrir a porta para eles. Cada capítulo possui sua própria trajetória, seus referenciais, suas perguntas e seus modos de narrar. Juntos, porém, formam um mosaico no qual a diferença não é apagada em nome da unidade. É justamente a pluralidade de vozes, territórios, experiências e perspectivas que confere à coletânea sua potência, uma vez que a diversidade não é (e não deve ser) o nosso problema, mas sim nossa riqueza. Dito isso, espero que os leitores e leitoras estejam abertos para sentir, estranhar, questionar e deixar-se afetar. Que as narrativas aqui reunidas possam produzir novas perguntas sobre a educação e sobre a vida.

ANDERSON FERRARI

JUIZ DE FORA/MG, AGOSTO DE 2026.

APRESENTAÇÃO

A MATÉRIA-PRIMA DO RELATO
É A EXPERIÊNCIA, A VIDA.
(Jorge Larrosa, 2021, p. 50)

SOBRE A VIDA, COM A VIDA E NA VIDA, ESTA OBRA FOI construída. Nela, tratamos de vidas singulares-plurais, que dizem de experiências, existências e maneiras outras de viver nas composições das relações de gêneros e sexualidades, por meio de auto(trans)formações narrativas. Desse modo, assumimos esta obra como um modo outro de pensar sobre narrativas e gêneros e sexualidades e também de pesquisar gêneros e sexualidades que compõem um cabedal explosivo de subjetividades e de vida!

As pesquisas sobre gêneros e sexualidades têm vivenciado um crescimento exponencial nas últimas décadas, permitindo conhecer, problematizar e visibilizar múltiplas experiências que historicamente foram silenciadas, subalternizadas e excluídas. As narrativas têm sido, então, um dos dispositivos mais utilizados para a produção dessas pesquisas. Na realidade, as metodologias que envolvem a produção de narrativas, historicamente, emergem como maneiras de conhecer, visibilizar e, posteriormente, problematizar as experiências de sujeitos subalternizados ao longo da história da humanidade. Destarte, tomamos a narrativa como o fio condutor que nos une enquanto pesquisadores(as), docentes, sujeitos LGBTQIAPN+, estudantes e tantas outras pessoas que compõem coletivamente este livro.

A narrativa não é entendida, nesta obra, somente como um dispositivo metodológico, mas também ético, estético e

político que possibilita a quem narra, a quem escuta e a quem tem contato um processo disruptivo, que tensiona, que afeta, que incomoda, que toca, que passa, que, de algum modo, cria sentido, vida e experiência. Nós a assumimos como um modo ético de existência e de produção de si mesmo.

Narrar não é apenas contar uma história. Narrar é produzir memória, existência e resistência. Isso é poder. Entendemos que, apesar de tal metodologia surgir como uma alternativa às “grandes e consolidadas” metodologias do fenômeno sociológico, ela vem com uma difícil missão: tentar legitimar-se e legitimar as existências plurais de pessoas dissidentes, abjetas, esquecidas. Dessa maneira, podemos pensar: Quem foi autorizado a narrar ao longo da História? Quem foram as pessoas silenciadas? Por que elas foram silenciadas? Essas são algumas das perguntas que nos movem a pensar no intercâmbio entre a narrativa e as relações e os afetamentos de gêneros e sexualidades.

Essas relações e afetamentos são construções históricas, culturais e políticas, que marcam sujeitos e os posicionam em lugares, nos quais, muitas vezes, são silenciados. As discussões neste campo nos últimos anos têm sofrido bastantes ataques, com deslegitimação de existências, devido à ascensão do conservadorismo, que tem violentado e marcado as vidas de sujeitos que lutam ou fogem das normatividades impostas. Nessa seara, entendemos que produzir pesquisa a partir da matéria-prima *vida* é uma aposta para construir alianças, revelar novos modos de habitar esta vida e apostar nas narratividades como processos de anúncio, mas também de produção e criação de si.

As discussões sobre tais temáticas não são novidades no campo educacional, entretanto, nesta obra, as situamos como modos outros de olhar e tensionar a partir das múltiplas experiências de sujeitos dissidentes que vêm en-

frentando normatividades em diferentes esferas do campo da educação, utilizando as narrativas como processos de formação e transformação de si, da realidade e das problemáticas vivenciadas na educação básica.

Walter Benjamin já nos dizia que o ato de narrar é uma forma artesanal de comunicação humana. Tomamos tal premissa para entender que narrar também nos torna mais humanos (no sentido de humanidade/afetação consigo e com *outrem*), nos permite materializar as experiências e a vida em textos que carregam consigo múltiplos sentimentos, práticas, vivências e modos outros de habitar este e outros possíveis mundos/realidades.

Este livro não se apresenta somente como um artefato contra-hegemônico, mas também como uma denúncia, um registro, um fôlego, ao trazer múltiplas narrativas, em períodos tão tensos como estes, em que as discussões de gêneros e sexualidades, como nos diz Judith Butler, se tornaram fantasmas em nossa sociedade, utilizadas como assombro, como dispositivos para amedrontar, para excluir. Nós subvertemos tais elementos e os tomamos como força motriz, como modos de criar, de inventar, de insubordinar, de reexistir.

O título desta coletânea, *Narrativas, Gêneros e Sexualidades na Educação: conversas, insurgências e inventividades*, constitui um prelúdio da aposta teórico-política que orienta esta obra. Entendemos que o encontro entre as narrativas, os gêneros, as sexualidades e a educação não se limita a um campo de investigação, mas configura um espaço potente de produção de diálogos, deslocamentos e criação. Conversar, insurgir e inventar são, aqui, movimentos que atravessam as experiências narradas e as reflexões tecidas ao longo dos textos, afirmando a potência da educação como território de escuta, de problematiza-

ção e de reinvenção de modos de existir, ensinar, aprender e pesquisar.

É nessa direção que convidamos as leitoras e os leitores a percorrerem esta obra. Cada capítulo apresenta um modo singular de habitar essas conversas, mobilizando diferentes referenciais teóricos, experiências e perspectivas analíticas que, em suas especificidades, contribuem para ampliar o debate sobre educação, gêneros e sexualidades. A seguir, apresentamos cada texto e suas autorias, evidenciando os caminhos, as problematizações e as contribuições que compõem este mosaico de narrativas, insurgências e inventividades.

No primeiro capítulo, Maria Angélica Vargas Pinto de Faria e Roney Polato de Castro apresentam um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação realizada com estudantes trans* de escolas da cidade de Juiz de Fora/MG. Como o próprio título do capítulo diz, *A entrevista narrativa no estudo dos processos de constituição de estudantes trans**, a autora e o autor tiveram a entrevista narrativa como base teórico-metodológica da investigação, perpassando estudos biográficos, em especial, os de Jorge Larrosa, para analisar os afetamentos e as problematizações do processo de constituição de estudantes trans* em suas vivências escolares. O texto possibilita pensar que o uso de narrativas é um modo potente que permite, como a autora e o autor sinalizam, “exercer uma função política de afirmação da existência de sujeitos historicamente subalternizados”, de forma a problematizar suas relações imbricadas nas discussões de gêneros e sexualidades.

Em *Desfazendo a precariedade narrativa sobre gêneros e sexualidades na educação infantil*, Susy Kelly Azevedo de Melo e Jônata Ferreira de Moura apresentam um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação realizada com

professoras da educação infantil da cidade de Imperatriz/MA. A autora e o autor tomam as narrativas como método, “objeto” e epistemologia, apostando na potência da palavra situada como gesto ético e político, em que narrar-se é deslocar regimes de verdade, é inscrever a experiência como saber legítimo e é disputar os sentidos do que pode ser reconhecido como vida vivível. Para tanto, no capítulo, pode-se perceber a articulação das narrativas biográficas em diálogo com estudos de gêneros e sexualidades dissidentes no campo educacional com ênfase na educação infantil.

No terceiro capítulo, *Gênero e educação infantil: caminhos de um homem docente*, Lucas de Oliveira Souza Mendes apresenta um relato de experiência de sua atuação como professor auxiliar de educação infantil em uma escola privada na cidade de Campo Grande/MS, no período de março de 2023 a fevereiro de 2024. O autor ressalta o quanto profissionais homens que atuam na educação infantil podem enfrentar preconceitos e desconfianças no exercício do cuidar, especialmente em atividades como trocar fraldas, auxiliar nas necessidades de higiene e expressar afeto físico, como abraçar ou consolar. Essa desconfiança pode impactar sua interação e limitar a criação de vínculos afetivos e de confiança com as crianças, afetando a qualidade da experiência educacional que eles podem oferecer. Por isso, seu objetivo é relatar e refletir sobre as dinâmicas de gênero que permeiam o ambiente escolar, tanto na atuação do corpo docente quanto nas interações entre as crianças, considerando aspectos como brincadeiras, brinquedos e vivências diárias. A narrativa é tomada pelo autor como metodologia potente que “permite que as pessoas reflitam sobre o impacto dos eventos em suas vidas e desenvolvam uma compreensão mais profunda de si mesmas como agentes históricos em constante formação”.

Partindo para o cenário do ensino fundamental, temos o capítulo dos autores William Carlos de Sousa e Joelson de Sousa Moraes, *No armário da escola tem gêneros, sexualidades e preconceitos: revisitando experiências de escritas narrativas docentes no cotidiano escolar*, que revisita um conjunto de escritas narrativas produzido há quase uma década. A pesquisa é de 2017, no contexto de uma Especialização em Educação e Diversidades, desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de Araguaína, no norte do estado do Tocantins. O objetivo do capítulo é compreender como professores da educação básica produzem sentidos sobre gêneros e sexualidades em suas experiências docentes, evidenciando tensões, silenciamentos e possibilidades de enfrentamento à LGBTfobia a partir de uma releitura narrativa do material empírico. As narrativas são tomadas no capítulo como modos de produção de sentidos sobre a experiência dos docentes, que lhes possibilitam expressar interpretações, posicionamentos e memórias do cotidiano escolar.

No capítulo número cinco, *Escrita de si e práticas pedagógicas outras sobre gêneros e sexualidades na cotidianidade do 5º ano*, John Jamerson da Silva Brito apresenta um texto inserido na seara do olhar para a cotidianidade de sua sala de aula, de maneira a perceber as nuances, as representações, os diálogos e as discussões sobre as relações de gêneros e sexualidades. O objetivo é refletir acerca da produção ou não de *práticas pedagógicas outras*, desenvolvidas por ele nos anos iniciais, em uma turma de 5º ano em 2026. Para tanto, o autor recorre aos estudos autobiográficos acerca da escrita de si como um modo de pesquisa para pensar e (trans)formar a si e a própria prática; as discussões de gêneros e sexualidades são articuladas com referenciais pós-críticos, que as entendem como construções

sociais, culturais e discursivas de um tempo histórico que constroem modos de ser, estar e agir no mundo. A escrita de si como narrativa é entendida no texto como possibilidade para uma reflexividade narrativa que pode permitir uma experiência auto(trans)formativa para o autor, bem como para quem entra em contato com seu texto.

Adentrando o espaço do ensino superior, o texto *Narrativas de resistência de uma professora de Química em formação inicial: ser mulher e fazer ciência*, de Náiali Antunes Alves, Andressa Bento e Fábio André Sangiogo, apresenta a ciência enquanto construção humana e por isso não neutra, tampouco imune às diversas formas de preconceito e discriminação, incluindo àquelas relacionadas a gênero, etnia, raça, classe social e nacionalidade, entre outras. O objetivo é narrar a trajetória de uma professora em formação inicial, na área de Química, ao mostrar como, a partir das inquietações, pode desenvolver atividades voltadas para as discussões de gênero, diversidade e educação menstrual. Isso porque as autoras e o autor defendem a importância de reconhecer a pluralidade de sujeitos e de saberes que têm como propósito a formação de cidadãos(ãs) críticos(as). A partir do ato de narrar e pensar sobre a trajetória formativa de uma professora, as autoras e o autor apostam nas narrativas como formas de “questionar e provocar reflexões” na educação, nas ciências exatas e na vida das pessoas.

O último capítulo da coletânea, *Narrativas de existências transgressoras: experiências de uma mulher trans na universidade e na educação*, é assinado por Jéssica Thaís Clementino Gurgel, Andréia Araújo da Nóbrega e Eliane Rose Maio. As autoras denunciam os horrores que a sociedade imputa às pessoas trans, pois a sociedade lícita ou explícita que essas pessoas não deveriam ocupar certos lu-

gares, utilizando o preconceito para reforçar estereótipos e marginalizar ainda mais essa população. O texto é um relato de experiência, por meio de uma abordagem autobiográfica, estruturado a partir da trajetória acadêmica de uma das autoras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e do processo de transição de gênero vivenciado enquanto aluna do ensino superior. As autoras destacam os principais conflitos internos enfrentados, como as inseguranças e os desafios da autoaceitação, assim como as dinâmicas de validação externa no ambiente acadêmico e educacional. A escrita narrativa da primeira autora do texto, enquanto uma mulher trans, lhe permite olhar para si, para suas vivências e, por via narrativa, atribuir e construir novos sentidos para suas experiências, transgredindo e resistindo.

Os textos que compõem esta coletânea, assim como as próprias vidas, são marcados pela pluralidade. Alguns assumem a narrativa de forma mais explícita como modo de produção de si, enquanto outros a mobilizam de maneira mais sutil e intrínseca. Em comum, todos evidenciam a potência da narrativa como dispositivo de problematização das experiências, das subjetividades e das relações entre gêneros, sexualidades e educação. Ao compartilhar percursos, memórias, inquietações e práticas, as autoras e os autores produzem movimentos de insurgência e inventividade que atravessaram seus próprios processos de escrita e que, esperamos, também possam afetar, inquietar e mobilizar quem se encontrar com estas páginas.

As narrativas reunidas nesta obra foram produzidas por autoras e autores de diferentes cidades: Juiz de Fora, Imperatriz, Campo Grande, Araguaína, Davinópolis, Pelotas e Patu, situadas nos estados de Minas Gerais, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Rio Grande do Sul e

Rio Grande do Norte. Ao atravessarem as regiões Sudeste, Nordeste, Centro-Oeste, Norte e Sul do Brasil, esses textos compõem um mosaico de experiências e perspectivas que revela a diversidade de contextos em que as discussões sobre gêneros, sexualidades e educação vêm sendo produzidas. Nesse cenário, a narrativa afirma-se como um potente dispositivo de visibilização, problematização, transgressão, afetação e produção de si, dos outros, da educação e da vida.

Convidamos, portanto, as leitoras e os leitores a mergulharem nesta obra com abertura para o encontro, para o deslocamento e para o diálogo. Que cada capítulo possa ser vivido não apenas como um texto a ser lido, mas como uma experiência capaz de suscitar perguntas, produzir afetos e inspirar novas formas de pensar, pesquisar e atuar no campo da educação. Desejamos que estas páginas encontrem diferentes trajetórias, ecoem em múltiplos contextos e fortaleçam conversas, insurgências e inventividades que continuem afirmando a potência das narrativas na construção de mundos mais plurais, sensíveis e comprometidos com a diferença.

JÓNATA FERREIRA DE MOURA
JOHN JAMERSON DA SILVA BRITO
ORGANIZADORES

A red silhouette of a person, likely a woman, shown in profile facing right. The silhouette is textured and occupies the left side of the image.

A ENTREVISTA NARRATIVA NO ESTUDO DOS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DE ESTUDANTES TRANS*

A ENTREVISTA NARRATIVA NO ESTUDO DOS PROCES=OS DE CONSTITUIÇÃO DE ESTUDANTES TRANS*

MARIA ANGÉLICA VARGAS PINTO DE FARIA

RONEY POLATO DE CASTRO

1 INTRODUÇÃO

“[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar [...]” (Larrosa, 2002, p. 24).

JORGE LARROSA (2002A) NOS CONVIDA A TER MOMENTOS de desaceleração e de interrupção, para que possamos parar e ver o mundo com outros olhos, para pensarmos mais, olharmos com mais contemplação, para escutarmos com atenção o outro e, assim, nos permitir viver a experiência. Em tempos de redes sociais, em que as informações chegam de forma rápida, em que vamos passando os posts sem nem ler bem seu conteúdo, parar para escutar o outro requer essa pausa. Ao mesmo tempo, “a possibilidade de narrar o vivido ou passar ao outro sua experiência de vida, torna a vivência que é finita, infinita” (Camila Muylaert et al, 2014, p. 194).

Para Larrosa (2002b), a partir das narrações, são produzidas experiências de si. “O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que

contamos e das que contamos a nós mesmos” (Larrosa, 2002b, p. 49). Ao construirmos uma narrativa somos simultaneamente o/a autor/a e o/a personagem principal dessa narrativa. Construimos nossa própria história com várias outras que escutamos e com vários atravessamentos que nos perpassam, pois, o sujeito é construído historicamente e narrativamente. Larrosa (2002b) destaca que a experiência em si é produzida a partir das narrações, considerando que “essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas” (Larrosa, 2002b, p. 49).

A realização de uma pesquisa, na qual utilizamos a entrevista narrativa como estratégia de produção de dados, é uma dessas práticas sociais institucionalizadas a partir das quais possibilitamos que a pessoa entrevistada nos conte uma história sobre fatos que ela considera importantes e que ocorreram em sua vida, relacionando-as a um contexto social (Sandra Jovchelovich; Martin Bauer, 2002). Através das narrativas, são reconstruídos “acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovich e Bauer, 2002, p. 93). Desse modo, a narrativa nos possibilita “compreender os modos de constituição dos sujeitos, os processos de subjetivação que voltam os sujeitos para si mesmos e as experiências construídas desde a sua inserção em redes discursivas e relações de poder” (Roney Castro, 2014, p. 43).

A entrevista narrativa foi a estratégia metodológica escolhida para uma pesquisa de Mestrado em Educação

(Maria Angélica Faria, 2025)¹ e é a partir dela que este texto foi construído. A pesquisa teve o objetivo geral de problematizar como ocorrem os processos de constituição de estudantes trans*² nas relações com sua experiência escolar, em escolas da cidade de Juiz de Fora/MG. Além disso, alguns objetivos específicos foram traçados: analisar as estratégias utilizadas por esses/as estudantes no enfrentamento de possíveis preconceitos e discriminações vivenciados no cotidiano escolar; problematizar vivências que marcam/marcaram a trajetória escolar desses/as estudantes, tanto na relação com profissionais e funcionários/as das escolas, como também entre colegas; problematizar as concepções desses/as estudantes em relação à escola; analisar os processos de constituição desses/as estudantes na relação com discursos sobre gênero, transgeneridade e cisgeneridade.

Tendo esses objetivos como orientadores, traçou-se uma metodologia de encontro com estudantes trans* e realização de entrevistas, a partir das quais os sujeitos produziram narrativas que deram pistas para acompanhar seus processos de constituição. Os sujeitos, apesar de jovens, (re)tomam suas histórias, o que seria “um modo de construir novos sentidos para si mesmo/a e para os/as outros/as” (Sandra Andrade, 2012, p. 175). Segundo Jorge

1 “Eu fui entender que eu era uma menina, biologicamente falando, na escolinha”: um estudo dos processos de constituição de estudantes trans* em escolas do município de Juiz de Fora/MG. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/20018>.

2 O uso do termo ‘trans*’ com asteriscos “sinaliza a ideia de abarcar uma série de identidades não cisgêneras” (Nascimento, 2021, p.18). Dessa forma, são contempladas as seguintes identidades: transexuais, mulheres transgêneras, homens transgêneros, transmasculines e pessoas não binárias.

Larrosa (2002b, p. 69), “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”.

Para Sandra Andrade (2012), ao narrar sobre sua vida escolar, os sujeitos recuperam momentos do vivido na escola e os transformam em histórias que se misturam àquelas que já foram ouvidas e lidas em outros momentos, misturando-se e servindo de repertório de palavras para “nomear o que somos, nossas experiências, o que fazemos, pensamos, como vivemos, até o que sentimos” (Andrade, 2012, p. 175).

Larrosa (2002a, p. 21), ao investigar como “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”, nos diz que, ao fazermos coisas com as palavras, trata-se “de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (Larrosa, 2002a, p. 21).

Com a produção de uma narrativa, são (re)construídas histórias, assim ao sujeito é permitido (re)significar sua trajetória. Sandra Andrade (2012) nos diz que as histórias narradas são documentos que, ao serem analisados, deve-se levar em consideração o contexto sócio-histórico-cultural. Ainda segunda a autora, “a confluência dos múltiplos discursos que agem sobre os sujeitos e seus efeitos nos fazem perceber o quanto as coisas ditas no âmbito da - ou em torno da - cultura são produzidas e/ou inventadas” (Andrade, 2012, p. 177). Nesse sentido, segundo

o pensamento da autora, tal situação pode oferecer, ao mesmo tempo, uma certa liberdade e um aprisionamento, caracterizando que o discurso, de um modo geral, está entrelaçado em relações de poder. Assim, conhecimentos e saberes definidos como verdadeiros, normais e hegemônicos são produzidos por determinados grupos e podem ser tensionados por outros, ressignificando seus efeitos. Portanto, “uma das funções entrevista narrativa é contribuir com a construção histórica da realidade e a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro” (Camila Muylaert e et al 2014, p. 194-195).

Neste capítulo apresentamos um recorte da pesquisa mencionada, acionando narrativas trazidas pelos/as participantes da pesquisa e buscando demonstrar a potência das estratégias metodológicas que tomam a produção das narrativas nos estudos de gênero e sexualidade.

2 ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS NARRATIVOS

A pesquisa foi construída sob inspiração de perspectivas pós-estruturalistas e foucaultianas, tendo como estratégia metodológica a entrevista narrativa. Foram entrevistadas/os cinco jovens, na faixa etária de 12 a 18 anos, sendo 3 garotas e 2 garotos trans*, dentre eles/as apenas uma frequentava escola particular e quatro frequentavam escolas públicas, sendo uma federal e três estaduais. Os nomes escolhidos foram Nina, Clara, Ela, Vênus e Kentaro. Com exceção deste último, todos os nomes foram escolhidos pelos/as participantes.

“As narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (Andrade, 2012, p. 179). Para a análise de dados da pesquisa, a metodologia teve como vínculo teórico-metodológico principal a análise do discurso de inspiração foucaultiana. Segundo Michelle Santos (2021, p. 34), Michel Foucault entende “o sujeito como uma produção histórica e discursiva”. Nesse sentido, os processos de subjetivação vão sendo construídos a partir da relação do sujeito com o outro e também consigo mesmo, através de discursos já presentes na sociedade em que este vive.

Rosa Maria Fischer (2003), ao analisar possíveis contribuições de Foucault nas pesquisas em educação, diz que o autor afirma que há uma relação complexa entre as palavras e coisas, pois são construções e interpretações históricas, no âmbito de relações de poder; “palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação” (Fischer, 2003, p. 373). Foucault, assim, traz uma ideia diferente de discurso daquela que conhecemos e que é conceituada no dicionário: “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (Foucault, 2008, p. 61). Sob este prisma e analisando as contribuições de Foucault, Santos (2021) nos faz refletir como nós, pessoas inseridas em uma sociedade discursiva, somos reflexo dessa estrutura e ainda perpetuamos tais discursos.

Um elemento essencial do discurso é o enunciado. Na análise do discurso de inspiração foucaultiana busca-se problematizar “o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua exis-

tência” e de relacioná-los com outros enunciados “a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem.” (Foucault, 2008, p. 31). Em sua obra “A Arqueologia do Saber”, Foucault (2008) explica que este não pode ser equiparado à frase, à proposição ou ao ato ilocutório (de fala), “não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa ‘função’ caracterizar-se por quatro elementos básicos” (Fischer, 2001, p. 201, grifo da autora), os quais são (1) ter uma referência com algo que identificamos; (2) um sujeito; (3) um campo associado, pois ele não existe de forma isolada, mas associado a outros enunciados inseridos no mesmo discurso; (4) uma existência material, ou seja, as formas concretas como ele aparece e que permitem repetição ou reprodução, tais como falas, escritas, gravações.

Assim, Foucault nos convida à, por meio da investigação dos discursos, encararmos a nossa própria história ou nosso passado, aceitar pensar de outra maneira o que, no momento, nos parece tão claro. Dessa forma, há uma perspectiva de transformação de nós mesmos. Durante a entrevista narrativa não só os/as participantes (re)vieram experiências, mas também quem conduziu a pesquisa, durante as entrevistas e em suas análises, teve atravessamentos que constituíram relações consigo e com o mundo. Larrosa (2002a) diz que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Larrosa, 2002a, p. 24). Portanto, para o autor, um ser incapaz de experiência é aquele que não é afetado, tocado ou transformado. Sandra Andrade (2012) compre-

ende o sujeito de experiência “por uma via de mão dupla – tanto eu, enquanto pesquisadora, quanto os pesquisados fomos afetados, marcados” (Andrade, 2012, p. 191). Portanto, ambos, a pesquisadora e seus/suas entrevistados e entrevistadas, são sujeitos de experiência.

Pesquisar com a estratégia metodológica da entrevista narrativa foi um desafio. A captação dos/as participantes não foi um processo fácil. Tentamos primeiro buscando pelas redes sociais. Não tivemos um bom retorno. Assim, tivemos que mudar a estratégia e fomos a algumas escolas para que elas pudessem intermediar o contato com estudantes trans*. Dessa forma, o resultado foi mais satisfatório. Nina, Clara, Vênus, Ela e Kentaro foram os/as participantes da pesquisa que tornaram contribuíram para problematizar questões como a transição de gênero durante o período escolar, o uso do nome social e do banheiro, o relacionamento com seus/suas colegas, com os/as professores/as, direção, funcionários/as. Larrosa (2002a) nos diz que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002a, p. 21), assim a experiência foi sendo construída a cada leitura, a cada encontro e desencontro que tivemos com os/as participantes, a cada transcrição de entrevista, a cada análise das mesmas.

Nina foi a primeira participante a conceder sua entrevista. Filha de uma amiga da pesquisadora, ela se demonstrou uma garota forte e politizada. Depois veio Clara, uma ex-aluna da pesquisadora. Uma das motivações para a construção da pesquisa com estudantes trans* foi, justamente, a experiência da pesquisadora de ter sido professora de Clara. Após uma pausa, com o fim de ano e retorno

após as férias escolares, surgiu a oportunidade de conhecer Vênus, um garoto novo, mas já com muitas histórias a serem narradas. Em seguida veio Ela, com seu jeito todo meigo. E por último, o tímido Kentaro.

Para as entrevistas foi elaborado um roteiro composto por perguntas disparadoras, as quais os/as entrevistados/as tiveram a liberdade de não só respondê-las, como também acrescentar informações que julgaram importantes dentro daquele contexto e, assim, comporem suas narrativas. A entrevista foi conduzida de forma que os/as participantes se sentissem o mais confortáveis possível e que tivessem liberdade para falar com um mínimo de intervenção possível. Entretanto, em certos momentos, diante de falas curtas e pouco desenvolvidas, era necessário fazer pequenas provocações para que a narrativa trouxesse mais elementos, auxiliando os/as participantes em seu processo de elaboração.

3 O QUE NOS DÃO A PENSAR AS NARRATIVAS?

O espaço escolar pode ser visto como uma instituição que apresenta várias dimensões: além da estrutura física, temos o currículo em suas experiências de ensino-aprendizagem, as práticas docentes e suas escolhas didáticas, as relações cotidianas entre os/as estudantes entre outros elementos que configuram certa composição de um projeto educativo, tendo como propósito a construção de determinados sujeitos. Sob a perspectiva foucaultiana, a escola também é vista como uma instituição disciplinar, onde são colocadas em funcionamento um conjunto de técnicas de poder, implicadas na produção de corpos socialmente

reconhecíveis e politicamente governáveis, por vezes, se assemelhando com as prisões em seus meios de disciplinarização, sua estrutura e sua vigilância constante (Rosa, Hillesheim, Silva, 2023).

Rogério Diniz Junqueira (2013) nos traz a perspectiva de que há uma interpelação entre o mundo social da escola, seu cotidiano e o currículo e que esses elementos se implicam mútua e indissociavelmente no rasto de uma grande produção de discursos, enunciados, gestos e ocorrências, em acontecimentos em que são (re)construídos diferenças, conhecimentos, sujeitos, identidades e hierarquias. No cotidiano escolar são mostrados, entre outras coisas, casos e procedimentos pedagógicos e curriculares envolvidos em normas sociais relativas à produção de diferenças e distinções sociais, que influenciam na formação e na produção social do desempenho escolar.

Pablo Rocon, Alexsandro Rodrigues e Maria Elisabeth Barros (2018, p. 273) argumentam que a escola funciona como engrenagem da vida social, produzindo e reproduzindo discursos e modos de vida, colocando em ação processos de subjetivação com os quais crianças, jovens e pessoas adultas “são excitados à vida normalizada pelo gênero binário e pela heteronormatividade”. As tecnologias escolares de subjetivação disciplinam corpos, estimulam ou restringem o aprendizado de certas habilidades e comportamentos, preferências e experiências, podendo se constituir como um ‘ambiente hostil’ para sujeitos dissidentes das normas de gênero e de sexualidade.

Ainda que os/as participantes tivessem estudado em um mesmo modelo de escola – disciplinar e normativa – cada um/uma vivenciou seu processo de transição de gênero

de forma diferente na relação com a escola. Embora esse modelo tenha atravessado seus processos de constituição e haja pontos em comum nas narrativas dos/as participantes, a experiência com a escola não foi a mesma. Um primeiro elemento comum foi a identificação como gays ou lésbicas – seja por eles/as mesmos/as, seja por terceiros.

“Primeiramente, eu sempre pensei que eu fosse um menino gay, porque até onde eu tinha noção, porque eu nunca pesquisei sobre essas coisas, até onde eu tinha noção, eu achei, eu sempre achei que eu não fosse um menino normal, porque os meninos não agiam como eu agia. Então, como eu fui procurar pessoas que agiam como eu agia, eu descobri pessoas, homens gays. Aí, primeiramente, pensei que fosse isso. Depois que eu parei pra pensar, aí depois com mais estudo, que eu procurei mais sobre o assunto da comunidade LGBT, foi aí que eu percebi que eu não era um menino gay, porque na verdade nem um menino era, eu era uma menina trans”. [Nina]

“Eu sempre me enxerguei como um menino, eu sempre agi como um menino. Só que na minha família eles achavam que era uma coisa passageira, que por conta das meninas da minha família terem sido também mais ‘molecas’, em mim também seria só uma fase. Aí com 13 eu fui arrancado de dentro do armário como lésbica e com 15 anos eu me assumi um garoto trans. Eu comecei a viver o (nome) socialmente. Ele sempre existiu. Só que agora socialmente com 15 anos”. [Vênus]

Os saberes normativos de gênero e sexualidade, ao enquadrarem os corpos, apelam a um modelo inteligível que associa uma perspectiva binária de gênero a uma forma de desejo específica – a heterossexual (Butler, 2018). Assim, perceber-se como sujeito de gênero distinto daquele designado no nascimento, por vezes, pode ser confundido com formas de desejo não-heterossexual, levando os sujeitos a se enquadrarem como gays e lésbicas. O ‘embaralha-

mento' entre gênero e sexualidade se apresenta como uma forma de saber que perpassa distintas dimensões de reconhecimento e autorreconhecimento dos sujeitos – comportamentos, vestimentas, etc.

Porém, no caso dos/as participantes da pesquisa, ainda assim algo parecia 'errado', ou seja, o enquadramento como gay e lésbica não parecia adequado para eles/as. Como foi possível observar nas narrativas de Nina e Vênus, na relação com determinados saberes de gênero e sexualidade, foram se produzindo novas descobertas sobre si. Segundo Berenice Bento (2006, p. 42), “o poder que tem o discurso para realizar aquilo que nomeia, está relacionado com a performatividade”, ou seja, está relacionado com a capacidade que alguns enunciados possuem de citarem frequentemente as normas de gênero. Isso faz com que o poder atue pelo discurso, enquadrando e nomeando o que eles/elas são. E isso os constituíram, e os constituem, como sujeitos.

Nas narrativas, observou-se um processo educativo/constitutivo a partir do qual os/as participantes negociam com as normatividades de gênero, sobretudo na relação com outros, construindo uma autoimagem associada com o enquadramento em um gênero que o/a melhor identifique na sociedade. Tal procura por uma subjetividade 'legítima' perpassa questões de identificação com as convenções sociais que definirão o sexo/gênero no indivíduo para, assim, inseri-lo/a em enquadramentos sociais. Nesses processos de (auto)reconhecimento, reduz-se as possibilidades a apenas duas, excluindo diferentes formas de identificação dentro de uma sociedade, pois não leva em consideração que existem diversas formas de se assumir

as masculinidades e as feminilidades, como no caso das pessoas trans* e pessoas de gêneros não-binários.

Ainda que a inteligibilidade normativa de gênero tenha sua incidência sobre os processos de constituição de sujeitos legitimada por distintas instâncias e práticas sociais, a repetição da norma se abre às possibilidades de ressignificações (Butler, 2018). É o caso de Nina, Kentaro, Clara, Vênus e Ela: negociando com as normas de gênero e buscando respostas para o sentimento de não pertencimento, reivindicam, cada um/uma a sua maneira, seus corpos enquanto formas legítimas de existência. Esses/as jovens são sujeitos do seu tempo histórico, um momento de abertura a multiplicação de categorias sexuais e de gênero, que favorece o borramento de fronteiras, o desvio das demarcações bem definidas, podendo investir cada vez mais na pluralização e na ambiguidade de arranjos sociais (Louro, 2000). Sabemos, entretanto, que viver esse momento histórico também implica inúmeras tensões e desafios, a medida que novas formas de regulação são produzidas.

Tal questão interfere diretamente em outros aspectos abordados na pesquisa. Em se tratando especificamente do espaço escolar, algumas tensões se produziram, por exemplo, quando se tratava do uso do banheiro enquanto espaço segregado por gênero.

“Sim. Na verdade, eles me proibiram de usar o banheiro masculino, eu uso dos funcionários. [...] porque começaram a falar que tinha menina entrando no banheiro, aí... eles proibiram. [...] [o banheiro dos funcionários] É unissex...qualquer um entra”. [Kentaro]

“[...] começaram a falar que tinha menina entrando no banheiro [masculino]”: a narrativa de Kentaro sobre a proibição de que usasse o banheiro masculino nos mostra que a inadequação de seu corpo era lembrada nos momentos em que a demarcação binária de gênero se impunha na organização social. Kentaro era percebido como uma “menina entrando no banheiro masculino” e isso provocava incômodos aos outros. Entretanto, havia preocupação com os constrangimentos sofridos por Kentaro ao ser enquadrado como “menina” e ser proibido de usar o banheiro que sentia ser o adequado? O que representa para um/a estudante trans* na escola ter que utilizar o banheiro dos/as funcionários/as enquanto todos/as os/as demais estudantes têm seu direito ao uso do banheiro segregado por gênero garantido?

Como questiona Elizabeth Cruz (2011, p. 86), acerca do uso do banheiro por pessoas trans*, “poderíamos problematizar que urinar é uma necessidade fisiológica, portanto, biológica, e é justamente esta necessidade que não encontra espaço num território que defende o biológico como fundador das diferenças”. Distintos espaços e situações no âmbito escolar estão envolvidos nos processos de constituição dos sujeitos. Nesse sentido, o banheiro também é um espaço educativo, que ensina o modo generificado como os corpos devem se distribuir quanto às suas necessidades fisiológicas e como os sujeitos devem ser distinguidos em função da lógica binária de gênero que governa a sociabilidade. O participante Vênus também narra sua relação com esse espaço como significativa para pensar seu processo de constituição:

“Tipo assim, no ambiente escolar, pelo menos nessa escola que eu tive, tem o terceiro banheiro. É um banheiro social, usa quem tiver vontade de usar. Um masculino e um feminino. No [nome da escola] não tem esse terceiro banheiro. Ele é um banheiro lá dos funcionários, aí eu tenho liberdade pra usar ele, caso eu não me sinta confortável no masculino e nem no feminino. Eu tenho problemas com o uso do banheiro, porque eu me acho feminina demais pro banheiro masculino, masculino demais pro banheiro feminino”. [Vênus]

“Feminina demais pro banheiro masculino, masculino demais pro banheiro feminino”: Vênus expõe os limites do sistema binário que organiza a sociabilidade hegemônica e conforma as experiências, regulando-as de acordo com critérios arbitrários, sob a desculpa de ‘proteção’ dos sujeitos ou de ‘organização’ da vida social. Seria um ‘terceiro banheiro’ a solução para a questão levantada? Um ‘banheiro social’, como nos conta Vênus? Ao reservar um ‘terceiro banheiro’ para pessoas trans*, que lição estaríamos ensinando a elas e às demais pessoas? A demarcação binária de gênero precisa ser problematizada apenas quando se trata das pessoas trans*? As pessoas cis não precisam pensar as demarcações que as constituem?

Com suas narrativas, Kentaro e Vênus nos possibilitam pensar a função social da escola na atualidade. Historicamente, a escola vem se configurando como lugar de experiências sociais distintas daquelas vividas no ambiente familiar, de modo que nela aprende-se algo fundamental para o convívio democrático: o encontro com a diferença como constitutiva da vida social. Na escola podemos aprender que existem sujeitos, saberes, práticas as mais diversas, sendo desejável não apenas conhecê-las e respeitá-las, mas afetar-se e transformar-se pelo contato

com elas. Por isso, dizemos que a problematização sobre o uso do banheiro por estudantes trans* na escola não é algo reservado apenas aos/às estudantes trans*, mas a toda a comunidade escolar.

O nome social também é uma temática muito presente quando nos referimos a pessoas trans*. Os/as participantes, de forma geral, não tiveram problemas com a utilização de seus nomes. Porém, houve relatos de intercorrências que causaram constrangimentos, como por exemplo o nome em duplicidade de Vênus nas chamadas, nome usado no registro ao nascer e o nome após a retificação na mesma lista. Nesta situação foi ‘revelado’ aos/as demais colegas que Vênus é um garoto trans*, o que gerou um receio de como seria dali para frente. Outra situação relatada, também por Vênus, foi o fato de que quando o professor não estava num bom dia o chamava pelo nome ‘morto’, nos demais dias pelo nome social.

“É...Tipo assim, na chamada tinha o nome e o nome social. Então assim, se o professor tivesse um dia ruim, assim, ele quisesse me chamar de [nome morto], podia. Eu exerci o meu nome social, também assinei o termo, não sei o quê lá. Só que na chamada, em vez deles colocarem só [nome], tinha o [nome morto completo]. Aí era bem constrangedor”. [Vênus]

A narrativa de Vênus fala das violências vividas cotidianamente na escola. Mostra que, por vezes, a escola não é um bom lugar para todas as pessoas que ali se encontram. A situação narrada nos remete especificamente à docência como uma composição de escolhas éticas: ela se exercerá promovendo inclusão, acolhimento, vínculos respeitosos genuínos e dignidade para aprender ou se

exercerá promovendo violências simbólicas e distanciamentos que constroem e ferem o direito primordial à educação? Deslegitimar o nome social é parte de estratégias de saber-poder que se exercem para legitimar normas de gênero a despeito do quão violento isso possa ser para estudantes trans* na sala de aula. Trata-se de uma pedagogia do terrorismo: se o professor estiver “num bom dia”, pode ser que ele use o nome social”; se ele estiver “num dia ruim”, pode ser que haja constrangimento e sofrimento. Não ter seu nome social na chamada ou ter seu nome civil anunciado podem ser formas de violência, aquelas que incluem “o simbólico e o não dito, traduzidos nas piadas e ofensas carregadas de ódio e discriminação proferidas por trabalhadoras/es e alunas/os, nos rituais escolares e na arquitetura da escola, bem como as omissões nos casos de violência” (Rocon, Rodrigues e Barros, 2018, p. 279).

Nem só de violências se constituem as relações dos/as participantes da pesquisa com a escola. A narrativa de Clara nos possibilita pensar outros aspectos dessas relações:

“Então, a minha vivência como pessoa trans* na escola sempre foi muito fácil, depois que eu me transicionei, porque eu acho que, por eu ter me transicionado fora da escola, sabe, na época de pandemia, então assim foi muito tranquilo, sabe? Eu não tive que passar por muitos constrangimentos, sabe? Então, desde quando voltou às aulas presenciais, a escola me acolheu muito bem, sabe? Super me respeitaram, todos os professores sempre me respeitaram, me chamaram no pronome feminino e tal, até mesmo depois, também, quando eu mudei de escola, o que se tornou um pouco mais fácil também, sabe? Eu sei que para muita menina trans que se transiciona nesse período escolar, que se transiciona quando ainda pode estar na escola... que ali no meio da escola, assim, é difícil porque deve passar por muita transfobia, mas, graças a Deus, esse não

foi meu caso, sabe? E, também, não sei se é porque as pessoas com quem eu estudava, desde quando eu era criança, também já tinham o ensaio da escola, então tive que começar a fazer muitos amigos novos, então basicamente, assim, eu era uma pessoa nova ali sabe? Ali no período do oitavo, no nono, assim, eu era uma pessoa completamente nova, então as pessoas sempre me respeitaram muito bem sabe? [Clara]

Clara encontrou acolhimento e respeito na escola, atribuindo isso ao fato de ter passado pela transição de gênero no período de isolamento social provocado pela pandemia do covid-19. Ou seja, ao que parece, Clara atribui a aceitação da escola ao fato de ter voltado à escola, após o afastamento, como uma ‘nova’ pessoa. Sua narrativa nos faz pensar a presença da escola nas vidas das pessoas. Passamos uma parte significativa da infância e juventude vinculados/as à instituição escolar, em uma convivência diária que constrói fluxos relacionais, vínculos e formas de percepção de si e dos outros que são relevantes para outros aspectos da vida social. A narrativa de Clara nos faz questionar: o que teria sido diferente se ela tivesse ‘passado’ pela transição enquanto vivenciava o cotidiano na escola? Acompanhar, cotidianamente, o processo de transição de gênero têm implicações distintas de um “antes e depois”. Nesse sentido, a experiência de Clara nos dá pistas para problematizar as incompreensões ligadas ao borramento de fronteiras provocado pelo trânsito de gêneros: ter passado pelo processo fora da escola evitou o estranhamento que poderia ter se produzido diante desse trânsito. A participante Nina também nos provoca a pensar nesse processo:

“Em 2022 eu estudava no [nome da escola]. Aí, no meu último ano, que foi o 5º ano, que foi em 2022, eu... Foi quando eu comecei a transição. Só que aí eu só sofria *bullying* no [nome da escola] desde que eu entrei pra lá, porque eu era o menino gay na sala, eu era um viadinho. Então, pra tentar evitar sofrer menos *bullying*, eu não transacionei lá na escola. Eu decidi fazer a transição no período de férias, porque em 2023, quando eu entrei no sexto ano no [nome da escola], eu já entrei retificada, eu já entrei como a [nome], eu já entrei como a menina trans, tanto que quando eu fui fazer a minha matrícula com a minha mãe, a gente fez com o coordenador do colégio [...]. A gente comunicou isso sobre, a gente comunicou sobre tudo que acontecia que a gente não gostaria que acontecesse. Aí desde que entrei na escola sempre teve essa preocupação a mais, essa vigilância e essa compreensão sobre o assunto”. [Nina]

A narrativa de Nina nos apresenta outros elementos para pensar a relação com a escola. Primeiramente, o que foi denominado por ela como “*bullying*”, que motivou a transição ter ocorrido no período de férias escolares. O fato de Nina ser classificada como um “viadinho”, o “menino gay” na sala de aula, se destaca como motivo para a decisão. Novamente, o ‘embaralhamento’ entre gênero e sexualidade é acionado e a homofobia se configura como guardiã das fronteiras – distanciar-se de parâmetros definidores de masculinidade produziu a classificação de Nina como “viadinho”. Outro destaque é o apoio da família e politização da ação diante da escola, ou seja, Nina tinha o respaldo familiar e legal para comunicar à nova escola o que, em sua perspectiva, não gostaria que acontecesse – provavelmente, remetendo-se às experiências de homofobia sofridas e às experiências de outras pessoas trans* com a escola, conhecidas a partir de histórias compartilhadas, por exemplo, via redes sociais e em outras instâncias. Isso

organizou a ação da família, cobrando da escola uma postura de acolhimento e respeito, algo que nem sempre se observa em se tratando das relações entre pessoas trans* e suas famílias.

A narrativa de Nina nos fala do afeto e da proteção familiar como elementos importantes de resistência às normas que organizam o sistema escolar, envolvendo a participação ativa das famílias na produção de diferentes enfrentamentos diante das violações dos direitos de filhos/as trans* (Sandra Fonseca; Viviane Mendonça, 2021). Outras histórias são possíveis, além daquelas que se tornaram comuns para pessoas trans*: mágoa, tristeza, abandono, solidão, promessas de cuidado não cumpridas e violências, frequentemente, compõem memórias e narrativas dessas pessoas (Berenice Bento, 2012). Contar outras histórias em contexto de pesquisa também é um modo de contribuir para a fabulação de novos mundos, nos quais as pessoas trans vivam e se eduquem com dignidade e plenitude de existência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto buscamos apresentar uma parte do que foi produzido durante a realização de uma pesquisa de mestrado em Educação que teve valiosas contribuições de jovens estudantes trans* que narraram sobre seus processos de constituição na relação com experiências escolares. A estratégia de entrevista narrativa foi a escolha para estabelecer com os/as participantes uma relação em que pudessem acionar memórias e saberes sobre si, sobre suas relações com outros, com a escola, com o mundo. Nesse

sentido, entendemos que há uma generosidade desses/as participantes ao aceitarem participar da pesquisa e construir suas narrativas a partir das provocações lançadas. Sem essa disponibilidade, não haveria pesquisa e não haveria tantas possibilidades de problematização dos processos de constituição de sujeitos em seus processos educativos.

A realização da pesquisa, por meio da entrevista narrativa, possibilitou compreender que essa estratégia metodológica, alinhada à perspectiva discursiva foucaultiana, vai além da simples coleta de dados: trata-se da constituição de um sujeito que narra, que aciona memórias e saberes que o constituíram, que faz escolhas e compõe uma narrativa, fabulando uma história enquanto pensa a si mesmo e seu próprio processo de constituição. A entrevista narrativa se constitui como um espaço de escuta e de valorização das trajetórias construídas pelos/as participantes, instaurando um espaço-tempo em que é possível falar de si para o outro e para si mesmo. Nesse sentido, o ato de narrar demonstrou ser um potente meio de autocompreensão e resistência. Ao organizarem suas memórias em uma estrutura narrativa, os/as participantes puderam (re)significar suas vivências e dar-se conta das estratégias inventadas para resistir às tentativas de anular suas existências.

As narrativas construídas e compartilhadas por Nina, Clara, Vênus, Ela e Kentaro também nos possibilitaram fazer determinadas interrogações à escola: como essa instituição tem acolhido (ou não) os sujeitos que se vinculam a ela? Por que a escola ainda reitera normas rígidas de gênero e sexualidade que violentam e excluem? Ao fazerem

isso, que direitos são violados? De que modos é possível inventar outras escolas, nas quais o encontro com a diferença se configure como abertura a mútua transformação?

Por falar em encontro... o encontro com Nina, Clara, Vênus, Ela e Kentaro possibilitou pensar pressupostos iniciais que trazíamos para a pesquisa. O sentido de encontro, para nós, tem a ver com a experiência, como propõe Larrosa (2002a): algo do qual saímos transformados/as. Se antes de iniciar a pesquisa imaginávamos uma escola que violentava e excluía estudantes trans*, os/as participantes da pesquisa nos inquietaram a enxergar outra escola. Há entraves, como os problemas com o nome social e as barreiras no acesso ao banheiro de acordo com a identidade de gênero? Sim. Porém, não há apenas isso. Há também as alianças, as amizades, o respeito.

A realização da pesquisa nos fez pensar que os processos de subjetivação desses/as estudantes trans* ocorrem em meio às relações de saber-poder. Ao habitarem o espaço escolar e reivindicarem seus corpos e nomes próprios, esses/as jovens performam táticas de resistência, negociando com a rigidez da norma e alargando os sentidos restritos da binaridade. Suas presenças insistentes tensionam e exigem uma reorganização das práticas escolares, tornando necessárias políticas de inclusão e de acolhimento que façam pensar o currículo e a organização escolar, visando superar perspectivas dicotômicas de gênero para garantir que a escola cumpra sua função social: ser um espaço democrático, seguro, de direito, de conhecimento e de livre desenvolvimento para todas as identidades.

Por fim, com a pesquisa, operando com uma metodologia que privilegiou a produção narrativa, pudemos

perceber que temos muitas vozes potentes que precisam ser ouvidas e que as pesquisas podem exercer uma função política de afirmação da existência de sujeitos historicamente subalternizados. No âmbito da educação escolar são muitas as histórias de exclusão, de expulsão, da violação desse direito fundamental. Não se trata de ‘dar voz’, mas de criar espaços e condições para que essas vozes se enunciem, para que possamos aprender com elas e, assim, nos transformar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173-194.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond. 2006.

BENTO, Berenice. As famílias que habitam “a família”. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 275-283, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70325252004.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2026.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad.: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes: relação de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/>

[handle/ufff/1334](#). Acesso em: 15 jul. 2024.

FARIA, Maria Angélica P. V. “**Eu fui entender que eu era uma menina,**

biologicamente falando, na escolinha”: um estudo dos processos de constituição de

estudantes trans* em escolas do município de Juiz de Fora/ MG. 2025. Dissertação

(Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de

Fora, 2025. Disponível em:

<https://repositorio.ufff.br/jspui/bitstream/ufff/20018/1/mariaangelicavargaspintodefaria.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FISCHER Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. de 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/abstract/?lang=pt>. Acesso em 02 set. 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717>. Acesso em: 02 set. 2024.

FONSECA, Sandra T.; MENDONÇA. Viviane M. Narrativas de re(existências) de mães de pessoas transgêneros e suas lutas nos espaços escolares. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 19, n. 1, p. 69-79, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/4031>. Acesso em: 11 jul. 2026.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: Bauer M. W., Gaskell G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 11 jul. 2026.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2026

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: _____. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MUYLAERT, Camila J.; SARUBBI JR., Vicente; GALLO, Paulo R.; ROLIM NETO, Modesto L.; REIS, Alberto O. A. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. esp. 2, p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>. Acesso em: 16 mai. 2026.

NASCIMENTO, Letícia C. P. do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NOGUEIRA, Renan; FRANK, Hécio. Onde estão as pessoas trans? Narrativas sobre corporalidades dissidentes em espaço escolar. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 166-188, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38421>. Acesso em: 14 jul. 2026.

ROCON, Pablo Cardozo; RODRIGUES, Alexsandro; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. *Pessoas trans vão à escola: o desafio de habitar um espaço disciplinar*. **Argumentum**, Vitória, v. 10, n. 3, p. 272-285, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4755/475584361021.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2026.

ROSA, Rita Q. da; HILLESHEIM, Betina; SILVA, Mozart L. da. A escola e a produção de abjetos: acoplamentos bio-necropolíticos. **Criar educação**, Criciúma, v. 12 n. 1, p. 40-57, jan./jul. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/7596>. Acesso em: 12 jul. 2026.

SANTOS, Michele Priscila Gonçalves dos. **“Dá um like e se inscreve no canal!”**: problematizando discursos de gêneros e sexualidades em vídeos do youtuber Felipe Neto. 2021. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12896>. Acesso em 15 abril 2024



DESFAZENDO A

PRECARIEDADE

NARRATIVA

SOBRE GÊNEROS

E SEXUALIDADES

NA EDUCAÇÃO

INFANTIL

DESFAZENDO A PRECARIEDADE NARRATIVA SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUSY KELLY AZEVEDO DE MELO
JÓNATA FERREIRA DE MOURA

1 PALAVRAS INICIAIS

ESTE TEXTO ARTICULA NARRATIVAS BIOGRÁFICAS EM diálogo com estudos de gêneros e sexualidades dissidentes no campo educacional. Esta articulação é bem promissora e tem demonstrado pesquisas de boa qualidade, que problematizam e questionam as ditas verdades.

Pensamos junto à Butler (2015) na compreensão de que a precarização de corpos não é apenas material, mas também simbólica, discursiva e epistemológica, em que tal precarização incide sobre corpos generificados, racializados e sexualizados que, historicamente, foram produzidos como abjetos ou desviantes.

A educação, longe de ser espaço neutro, constitui-se como território de disputa. Nela se produzem normas, interdições, silenciamentos, mas também é possível produzir fissuras. Ao tomar as narrativas como método, objeto e epistemologia, este texto aposta na potência da palavra situada como gesto ético e político, em que narrar-se é deslocar regimes de verdade, é inscrever a experiência

como saber legítimo e é disputar os sentidos do que pode ser reconhecido como vida vivível.

O objetivo deste texto é analisar como narrativas insurgentes produzem deslocamentos nas normatividades de gêneros e sexualidades no contexto da Educação Infantil, dialogando com referenciais feministas e (auto)biográficos.

Neste texto o leitor encontrará uma discussão sobre precariedade e poder, outra sobre narrativas como prática insurgente, e implicações metodológicas e formativas.

2 NARRATIVAS INSURGENTES FACE À PRECARIEDADE DOS CORPOS

A noção de regimes de verdade, inspirada em Michel Foucault, permite compreender como discursos educacionais produzem normalizações e padronizações de gêneros e sexualidades, a partir de uma dinâmica disciplinar que regula corpos, pensamentos, temporalidades, comportamentos e afetos. A escola, nesse sentido, age como uma tecnologia que articula saber e poder, portanto, elege comportamentos desejáveis e os indesejáveis, normaliza-os e os propaga de modo a torná-los operantes e circulantes, perpetuando assim, um *modus operandi* conhecido, pautado em relações de poder. Por outro lado, onde há poder, há resistência. Nesta mesma escola, comportamentos subversivos, tensionamentos e outras configurações do si são observáveis. Para Lorenzini (2020, p. 26),

[...] a história da verdade de Foucault nos incita a pensar de outro modo e a transformar nossa concepção comum e compartilhada da verdade: a verdade não é exclusiva nem originalmente uma questão científica ou epistemológica, mas uma questão política, ou melhor, ético-política.

É nesse intervalo que emergem narrativas insurgentes. A partir do questionamento do que é verdadeiro e da desnaturalização do conhecido e elegível como verdade, questiona-se como certas verdades são absorvidas como verdadeiras, em detrimentos de outras. A partir deste questionamento, torna-se possível compreender que o discurso escolar sobre gêneros e sexualidades não se limita a transmissão de conhecimentos, mas produzem e reproduzem sujeitos, delimitam identidades legítimas e definem fronteiras entre o que é tido como *normal* e o que é compreendido como *desviante*.

Como instituição central das sociedades disciplinares, a escola organiza o tempo, por meio de horários e calendários, organiza os espaços (salas, banheiros, filas), os corpos (uniformes, posturas) e os afetos (o que pode ou não pode ser demonstrado). Nesse contexto, comumente as normas de gêneros e sexualidades, pautadas em uma perspectiva essencialista, são naturalizadas como evidências biológicas ou morais. Entretanto, dentro de uma perspectiva construtivista e pós-crítica, compreendemos que elas resultam de processos históricos de produção de verdade, como podemos perceber em Brito e Moura (2025, p. 544):

A escola historicamente se apresenta como espaço repressor e subalternizador das diferenças, a qual, desde a entrada dos/as estudantes, faz uma divisão de diversas categorias que buscam normatizar e enquadrar em padrões binários de gêneros e sexualidades as pessoas (Richard Miskolci, 2017), como em divisões de filas entre meninos e meninas, nas cores e até mesmo nas brincadeiras. Além disso, há os medos e pavores que o ambiente escolar pode ocasionar, como podemos notar na investigação de Edgar Merchan-Hamann, Sandra Freitas e Ximena Bermudez

(2021). As pesquisadoras e o pesquisador afirmam que a orientação sexual e a identidade de gênero são as características pessoais que mais contribuem para a insegurança enfrentada por jovens nas escolas. Cerca de 60,2% dos/as entrevistados/as afirmaram sentir-se inseguros/as na instituição escolar devido a sua orientação sexual; enquanto 42,8% destacaram a maneira como expressam seu gênero como um motivo de insegurança. E mais: entre os locais evitados pelas/os estudantes devido à falta de segurança, destacam-se os banheiros (38,4%), as aulas de Educação Física (36,1%) e os vestiários (30,6%).

No contexto da Educação Infantil, práticas de distinção entre masculino e feminino são reiteradas quando há presença de filas, apresentações, poses para fotografia separadas por gêneros, quando cores são atribuídas ou excluídas a partir do gênero, quando há expectativas de comportamento ou projeções de sexualidades a partir de comportamentos observados e tratados de maneira embaralhada, onde se constituem um regime de verdade generificado.

Para além disso, às vezes sem perceber, a escola contribui para a reinscrição de categorias fixas de identidade, em que os sujeitos são incitados à falar quem são, submetendo-se à categorias disponíveis e pautadas em produção de saberes, classificação e diagnósticos presentes em discursos biomédicos sobre sexo ou argumentos pedagógicos sobre desenvolvimento adequado. Nesse contexto, a resistência não é exterior ao poder, mas emerge em seus interstícios. No espaço escolar, ela pode assumir múltiplas formas: narrativas autobiográficas que desafiam padrões normativos; práticas pedagógicas que problematizam a naturalização dos gêneros; reinterpretções curriculares que deslocam o centro da verdade oficial, naquilo que Michel Foucault chama de práticas de contraconduta.

A *contraconduta* é um conceito do filósofo Michel Foucault que apresenta a resistência ativa contra as maneiras de controle e poder que tentam ditar regras, normas e como devemos viver e ser. Em vez de submissão, a *contraconduta* é uma ação deliberada de autonomia e autocuidado que busca criar novas maneiras de viver e se relacionar, ou seja, a *contraconduta* “não é uma forma de revolta nem tão pouco uma desobediência. Foucault propõe o emprego da palavra ‘*contraconduta*’, no sentido de ‘luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros’ (p. 271)” (Monteiro; Mendes, 2019, p. 03). Nos dizeres de filósofo:

Querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos’, seriam formas de ‘escapar da conduta dos outros’, procurando definir para cada um a maneira de se conduzir (Foucault, 2008, p. 287).

É nesse intervalo, entre a imposição normativa e a possibilidade de recusa, que emergem as narrativas insurgentes. Elas não apenas contestam conteúdos específicos, mas questionam o próprio regime de verdade que sustenta tais conteúdos. Ao fazê-lo, deslocam a pergunta da identidade (*quem você é?*) para a da possibilidade (*como podemos nos constituir de outro modo?*). Trata-se de uma prática de subjetivação que não busca revelar uma essência autêntica, mas inventar modos de existência que escapem às formas hegemônicas de normalização.

É o que propõe duas professoras¹ da Educação Infantil de uma escola localizada no interior do Maranhão. Ambas

1 As chamaremos respectivamente de Púrpura e Anne. Estas professoras participaram da pesquisa de mestrado autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão, sob o Parecer nº 7.116.222.

leccionam no primeiro período da pré-escola, com crianças de quatro anos de idade. Vamos iniciar pela narrativa da professora Anne, a qual possui três anos de docência na rede, à época da pesquisa, casada, mãe de dois filhos e evangélica. Ao ser questionada sobre os desafios relacionados às questões de gêneros e sexualidades em sala de aula e como ela lida com eles, a professora afirmou de modo categórico:

Eu percebo de forma corriqueira em sala de aula as questões relacionadas a associação de cores e gêneros, por exemplo: os meninos, têm que usar o azul, as meninas têm que usar o rosa, mas há crianças do sexo masculino que gostam de pintar com rosa e às vezes acontece do coleguinha falar: “rosa é coisa de menina” Recentemente uma criança (um menino) chegou com a unha pintadinha com glitter. E um adulto da escola comentou: “meu Deus! Como assim?!” e perguntou quem havia pintado a unha da criança e ele respondeu: “foi a mamãe”. Eu faço mediações. Explico que as cores são de todos e o rosa não tem que ser só da menina e o azul só do menino. Você pode pintar com a cor que você quiser. Em relação à escolha de brinquedos, tem meninas que gostam das brincadeiras dos meninos e eu observo. Então, todas as turmas eu observo que tem essas situações e eu particularmente deixo porque eu não tive uma infância onde meu pai dissesse “você não pode ir tomar banho no rio ou andar a cavalo porque você é menina”. Eu já vivi situações que as crianças disseram: “o carrinho é dos meninos, a menina não pode brincar com o carrinho” e eu respondi: “Mas a tia dirige”. Muitas crianças veem o coleguinha falar de determinada forma e reproduzem enquanto outros, já vêm de casa com esta separação de coisas de menino e coisas de menina. Eu permito que eles brinquem e não acho que isso influencia em alguma coisa. Se a família tem uma abertura, como no caso da mãe que pintou a unha do filho, eu acho que a gente tem que respeitar. Já aquele que tem uma visão mais fechada, a professora precisa fazer a mediação para que a criança respeite, porque uma coisa é o que eu acho, outra coisa é o respeitar o outro, é a escolha do outro. (Anne, E.N. 19 jun. 2024)

Melo (2025, p. 108) problematiza que “meninas e meninos são limitadas/os desde muito cedo a um tipo de brincadeira, a determinados tipos de comportamento e expressões ‘aceitáveis’, tudo isto baseado em um discurso generificado que impede experiências mais amplas do próprio corpo”, e como afirma a professora Anne, muitas vezes os discursos chegam até a escola trazidos pelas crianças a partir de seu convívio familiar, mas não somente, uma vez que a sociedade em que vivemos reatualiza tais discursos em diferentes espaços, sendo a escola, um destes. Nota-se na narrativa de professora Anne, que dentre os próprios profissionais que compõem a escola, o patrulhamento de corpos e o discurso normativo se difunde de modo a *naturalizar* determinados comportamentos, tornando outros marginalizados.

Ampliar essa discussão implica reconhecer que a escola é simultaneamente espaço de reprodução e de reinvenção. Se ela opera como tecnologia disciplinar, também pode se tornar laboratório ético-político de novas maneiras de convivência. Pensar a educação a partir do conceito de regime de verdade significa, portanto, assumir que o currículo, as práticas pedagógicas e os discursos institucionais são campos de disputa e que neles se joga não apenas a transmissão de saberes, mas a própria produção do sujeito contemporâneo. Nesse sentido, professora Anne traz a mediação pedagógica como instrumento de reinvenção, pautando sua prática docente no respeito ao outro e ao mesmo tempo, balizada no não cerceamento das infâncias, a partir de sua própria experiência como sujeito que não foi reprimido em razão do gênero.

Butler (2015) contribui ao problematizar a precariedade como condição diferencialmente distribuída. Certas vidas permanecem fora do campo da inteligibilidade, ou seja, jamais compreendidas, uma vez que são interpretadas a partir de uma lógica heteronormativa e binária. No espaço escolar, estudantes LGBTQIAPN⁺² frequentemente experimentam violências que não são apenas físicas, mas discursivas e curriculares. Especialmente no contexto da educação infantil, o embaralhamento de gênero e sexualidade é frequente, onde comportamentos que são atribuídos a um determinado gênero são associados a uma determinada sexualidade. Quando tais comportamentos se apresentam em dissonância do ponto de vista da norma, são frequentemente combatidos, reprimidos, ou classificados, sendo alvo em potencial para exclusões e violências.

No exemplo dado pela professora Anne, quando ela responde “mas a tia dirige”, retomamos aspectos históricos de conquistas das mulheres, que, até bem pouco tempo não exerciam este direito, bem como muitos outros como direito ao voto e à vida pública. Entretanto, ainda que conquistas tenham sido alcançadas, os resquícios de um pensamento pautado em papéis de gênero, ainda estão presentes na subjetividade dos sujeitos, refletindo inclusive nas falas de crianças pré-escolares. De modo alinhado à sua fala, professora Anne faz uma clara separação entre gênero e sexualidade quando afirma “Eu permito que eles

2 Representa a diversidade de orientações sexuais, identidades de gêneros e características sexuais de pessoas que não se identificam com a heterossexualidade ou cisgeneridade padrão. Ela engloba Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e o ‘+’ para outras identidades.

brinquem e não acho que isso influencia em alguma coisa”. O que ela promove é uma suspensão e questionamento destes papéis.

Frente a tais dispositivos, as narrativas configuram-se como práticas de desobediência epistemológica. A perspectiva biográfica de Ferrarotti (2014), compreende a experiência narrada como produção de sentido e como campo privilegiado de investigação. Narrar não é apenas recordar, é interpretar, é atribuir coerência e é reposicionar-se no mundo. Assim, a narrativa torna-se gesto político, em que, ao contar sua história, o sujeito desloca a norma que o classifica como desvio. A palavra produz fissura e a escuta produz reconhecimento, numa dinâmica em que a pesquisa-formação converte-se em espaço de elaboração coletiva de sentidos. Por isso, entendemos, assim como, Brito, Sousa e Moura (2026, p. 45), que

Através do ato narrativo é possível que processos sociais possam ser problematizados pela partilha das experiências de sujeitos dissidentes, que apesar de singulares, ecoam uma voz plural e polifônica que nos permite conhecer, entender e refletir sobre os atos formativos, pois multiplicam-se “as narrativas de vida de pessoas que se encontram ou se encontraram em uma situação social similar” (Bertaux, 2010, p. 48), como por exemplos pessoas dissidentes de gêneros e sexualidades.

A precariedade dos corpos generificados manifesta-se na exclusão curricular, na patologização das identidades trans, no silenciamento das experiências lésbicas, gays e bissexuais, e na invisibilização das interseccionalidades entre raça, classe e território.

A interseccionalidade foi cunhado por Kimberlé Crenshaw ao discutir e pesquisa mulheres negras. Para

ela, há interseccionalidades e marcadores sociais e de gêneros que se entrelaçam multiplicando as opressões contra as mulheres. Sobre isso, o Observatório de Equidade Educacional, no dossiê Interseccionalidade na Educação: revelando desigualdades invisíveis (2023) elucida o conceito trazido por Crenshaw, como podemos ver a seguir:

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

Lugones (2008) contribui ao evidenciar a colonialidade de gênero, demonstrando como a matriz colonial impôs classificações hierárquicas que ainda estruturam práticas educativas. Trazemos agora a narrativa de professora Púrpura, uma mulher negra, solteira, 59 anos de idade, católica, mãe de dois filhos, que exerce a docência há 27 anos, foi professora formadora no Curso Gênero e Diversidade na Escola, promovido pela Universidade Federal do Maranhão em 2009. Suas percepções sobre gêneros e sexualidades, temos:

O ser humano não pode ser dividido. Nós sabemos que a escola é construída culturalmente a partir de muitas coisas, e nós [professores] vamos receber os sujeitos que estão aí participando [da sociedade]. Eles vêm de famílias assim [preconceituosas]. **O que cabe a nós é desconstruir certas coisas que ajudam a discriminar, que ajudam a reforçar mais um braço que a gente quer se livrar há muito tempo.** Por isso, vamos evitar [definir] cor de menino, cor de menina, fila para homem e fila

para menina, menino para um lado, menina para outro. O que é que tem o menino brincar de casinha? É tratar com naturalidade, reforçar a questão nunca! (Púrpura, E.N. 21 jun. 2024 – grifo nosso)

Eu não sou polida como a minha coordenadora que fala manso. Eu tenho educação, mas não tem essa polidez toda para lidar com as situações. **Esse meu jeito é a forma que você tem como mulher, como preta, para se defender.** Você tem que ser forte e não deixar alguém pisar em você. Então é assim que eu ajo. Eu acredito que meus meninos vão aprender assim, que eles aprendem assim, porque eu já estudei assim, porque eu tenho uma discussão a zelar, por uma concepção e autores que eu acredito. É assim que vamos experimentar. (Púrpura, E.N. 21 jun. 2024 – grifo nosso)

Hooks (2022) defende a educação como prática de liberdade, convocando pedagogias engajadas capazes de acolher diferenças e produzir consciência crítica. Larrosa (2019), por sua vez, compreende a experiência como aquilo que nos passa, nos atravessa e nos transforma. Quando a escola nega a experiência dissidente, nega também a possibilidade de formação plena. A precarização é, portanto, também narrativa, ou seja, quando certas histórias não podem ser contadas, institui-se uma política do silêncio. Nesse sentido, o currículo opera como dispositivo de visibilidade e invisibilidade. Quando por outro lado, incluímos narrativas dissidentes, ampliamos o horizonte do possível, como faz a professora Púrpura que, a partir de sua experiência encarnada, de seu devir, de seus atravessamentos e de suas leituras, suspende o conhecido e problematiza sobre o que está posto.

Nesse sentido, o método biográfico e a entrevista narrativa configuram-se como estratégias potentes para acessar experiências subalternizadas. Schütze (2011) propõe

uma escuta atenta às estruturas narrativas, identificando processos biográficos e rupturas significativas nos cursos de vida. Ferrarotti (2014) ressalta o caráter dialógico da narrativa, na qual pesquisador(a) e participante constroem conjuntamente sentidos. Na perspectiva da pesquisa-formação, a narrativa não é apenas dado de pesquisa, mas dispositivo formativo. Ao narrar, docentes e estudantes reelaboram práticas, identificam opressões naturalizadas e projetam futuros alternativos. Trata-se de um movimento simultaneamente analítico e emancipatório, em que a narrativa dá forma à vivência e à experiência das pessoas.

A narrativa realiza, sobre o material indefinido do vivido, um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade signifiante; reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que designa os papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles. É a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, relações de causa, de meio, de fim; que polariza as linhas de nossos *argumentos* entre um começo e um fim e os atrai para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos nos encadeamentos acabados; que compõe uma totalidade signifiante em que cada acontecimento encontra seu lugar de acordo com sua contribuição à realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: *nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida* (Delory-Momberger, 2006, p. 363, grifos da autora).

Embora a professora Anne não tenha participado de formação sobre gêneros e sexualidades em sua formação acadêmica e permanente, ao planejar em cooperação

com professora Púrpura (pois ambas são professoras em turmas de pré-escola 1), professora Anne evidencia em sua prática e discurso, o entrelaçamento de experiências que escapam à normatividade imposta. Ambas as professoras se reconhecem como autoras de suas próprias histórias, reinscrevendo suas existências no espaço público. Essa dimensão ética da narrativa articula-se à luta por direitos humanos, pois afirmar a própria voz é reivindicar dignidade.

Metodologicamente, defendemos uma abordagem qualitativa, interpretativa e interseccional, comprometida com a escuta sensível e com a produção compartilhada de conhecimento. A narrativa é, aqui, laboratório de futuros, ou seja, um espaço onde se ensaiam pedagogias outras, menos vinculadas à normatividade e mais habitáveis, encarnadas e situadas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho reafirma a narrativa como instrumento de insurgência frente à precarização dos corpos na educação. Ao articular estudos de gênero, perspectivas decoloniais e método biográfico, evidencia-se que contar histórias é disputar regimes de verdade e ampliar as condições de possibilidade de vidas reconhecidas.

Conclui-se que práticas pedagógicas comprometidas com a escuta e com a pluralidade narrativa podem contribuir para a garantia dos direitos humanos no espaço educativo. A educação, compreendida como campo de disputa, pode transformar-se em território de invenção política, desde que reconheça as experiências dissidentes como saber legítimo.

Como desdobramento, sugere-se o aprofundamento de pesquisas-formação que articulem narrativas dos sujeitos que compõem o espaço escolar, aqui trabalhou-se no contexto da educação infantil, problematizando sobre o embaralhamento de gênero e sexualidades que se dão desde muito cedo na vida destes sujeitos. As narrativas produzidas por docentes, portanto, são uma ponte para novas elaborações neste espaço, pois a partir delas, é possível vislumbrar novas práticas.

Para além disso, uma ampliação possível é envolver estudantes e docentes LGBTQIAPN+, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais, em outros níveis da educação básica. Nesse sentido, as narrativas assinalam as existências e a escuta surge como reconhecimento destas existências, onde transformar é tarefa coletiva.

REFERÊNCIAS

BRITO, John Jamerson da Silva; SOUSA, Juliana Ferreira de; MOURA, Jónata Ferreira de. Narrativas autobiográficas sobre gêneros e sexualidades como potencialidades para a (auto)formação. **Revista MultiAtual**. v.7, n.º 2, p. 44-56. 2026. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.18525784>

BRITO, John Jamerson da Silva; SOUSA, Juliana Ferreira de; MOURA, Jónata Ferreira de.

Narrativas de docentes gays e o currículo de pedagogia: a produção de sentidos sobre um espaço de transgressão e resistência. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 13, n. 35, p. 536-562, set. 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2025.v.13.n.35.923>

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

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de

projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>. Acesso em: 28 set. 2014.

FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida:** o método biográfico nas ciências sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passegi. Natal: EDUFRN, 2014.

FORTES, Gabriel; SILVA, Leonardo Soares e; VASCONCELOS, Angelina Nunes de; SIMANKE, Sofia; REIS, Helena; VALÉRIA, Carine. **Observatório de Equidade Educacional.** Dossiê Interseccionalidade na Educação: revelando desigualdades invisíveis, 2023. Disponível: <https://equidadeeducacional.nees.ufal.br/2023/11/23/policy-brief-interseccionalidade-na-educacao/>

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p.143-156.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi, 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LORENZINI, Daniele. Foucault, regimes de verdade e a construção do sujeito. Tradução de Marcos N. Beccari. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n.º 37, p. 192-203. DOI:

<https://doi.org/10.11606/issn.1517-0128.v2i37p192-204>

LORENZINI, Daniele. Foucault, Regimes of Truth and the Making of the Subject. In: CREMONESI, Laura et. al. (eds.). **Foucault and the Making of Subjects.** London: Rowman & Littlefield, 2016, p. 63-75. [N. T.].

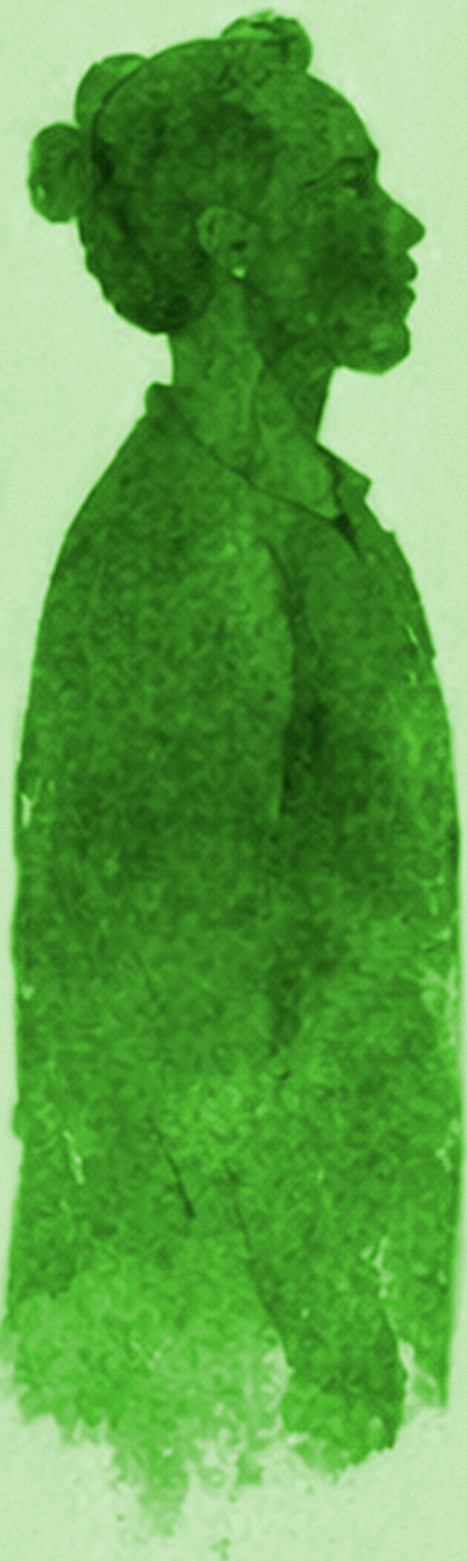
LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.) Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. **Tabula Rasa** [online]. 2008, n. 9, pp.73-102.

MELO, Susy Kelly Azevedo de. **Narrativas de professoras da educação infantil sobre gêneros e sexualidades em uma escola pública municipal de Imperatriz/MA**. 2025. 173f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025.

MONTEIRO, Alexandrina; MENDES, Jackeline Rodrigues. Saberes em práticas culturais: condutas e contracondutas no campo da Matemática e da Educação Matemática.

Horizontes, [S. l.], v. 37, p. e019029, 2019. Seção Temática: Leituras e leitores de Foucault: diálogos com a Educação. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.763>

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.



GÊNERO E

EDUCAÇÃO

INFANTIL:

CAMINHOS DE

UM HOMEM

DOCENTE

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DE UM HOMEM DOCENTE

LUCAS DE OLIVEIRA SOUZA MENDES

1 PALAVRAS INICIAIS

A EDUCAÇÃO INFANTIL É UMA ÁREA PROFISSIONAL amplamente reconhecida como generificada. No Brasil, conforme dados do Censo Escolar de 2023, 685 mil docentes atuam nessa etapa, dos quais 96,2% são do gênero feminino e apenas 3,8% do gênero masculino. Essa predominância feminina se estende também ao Ensino Fundamental, onde 77,6% dos docentes são mulheres e 22,4% são homens (Brasil, 2024). Esses dados evidenciam a baixa presença do gênero masculino na Educação Infantil.

Desta forma, a Educação Infantil pode ser definida como a primeira fase da Educação Básica e desempenha um papel essencial na formação inicial. Ela é destinada a crianças de zero a cinco anos. E ao ingressarem em creches e pré-escolas, as crianças começam um processo de socialização para vivenciarem um ambiente coletivo (Brasil, 2018).

Para compreender melhor o contexto e a importância desta etapa, é fundamental definir que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), Educação Infantil se entende como “a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 17).

O ato de cuidar envolve acompanhar, apoiar, incentivar e compreender, estabelecendo uma relação afetiva entre professor e criança focada no bem-estar mútuo. No contexto da Educação Infantil, o cuidar e o educar são conceitos complementares e inseparáveis, uma vez que o cuidar deve priorizar as necessidades básicas da criança, como, por exemplo, a higiene, a alimentação, a segurança e a saúde, criando um ambiente físico e emocional acolhedor que assegure seu bem-estar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998), o cuidado vai além das demandas imediatas, englobando também o acolhimento afetivo e o respeito à individualidade, fundamentais para que a criança se sinta segura e respeitada. Esse processo requer que os/as educadores/as possuam conhecimentos sobre o desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança para garantir o seu desenvolvimento integral. Assim, o cuidar e o educar caminham juntos no estímulo das capacidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras da criança, promovendo um aprendizado completo e harmônico (Cruz; Oliveira; Fantacini, 2017).

No entanto, o cuidado infantil, muitas vezes é estabelecido ao papel de gênero feminino, pode resultar em discriminação contra homens que atuam na Educação Infantil. Esses profissionais enfrentam preconceitos que os restringem no exercício do cuidar, especialmente em atividades como trocar fraldas, auxiliar nas necessidades de higiene e expressar afeto físico, como abraçar ou consolar. Esses estigmas, baseados em suposições culturais de que o cui-

dado é uma extensão do papel materno, levam à desconfiança e, em alguns casos, até à exclusão de homens em situações de contato físico com as crianças.

Essa desconfiança pode impactar sua interação e limitar a criação de vínculos afetivos e de confiança com as crianças, afetando a qualidade da experiência educacional que eles podem oferecer. De acordo com Bezerra, Grotti e Lima (2022), homens pedagogos relatam que são frequentemente vistos como uma ameaça ou como figuras inapropriadas para o ambiente infantil, sofrendo até mesmo acusações infundadas de pedofilia, o que não apenas prejudica suas práticas, mas reforça estereótipos de gênero prejudiciais.

Assim, surge a questão de compreender como é a experiência dos professores do gênero masculino que atuam na Educação Infantil. Uma área que é frequentemente vista como uma extensão do cuidado materno, onde o papel do educador se confunde com o de cuidador, ligado historicamente à figura feminina. Isso implica em percepções culturais enraizadas que tendem a associar o cuidado infantil à figura materna, levando à desconfiança sobre a presença masculina nesse contexto. Assim, homens que optam por atuar na Educação Infantil muitas vezes enfrentam o estigma de serem vistos como potenciais riscos ou figuras “inapropriadas”, o que pode afetar suas relações com as crianças, colegas e famílias, além de limitar suas interações e oportunidades de exercer plenamente o papel educativo.

Deste modo, neste estudo, será apresentado o relato de experiência do autor como professor auxiliar de Educação Infantil em uma escola particular em Campo Grande, MS. No período de março de 2023 a fevereiro de 2024. O obje-

tivo é relatar e refletir sobre as dinâmicas de gênero que permeiam o ambiente escolar, tanto na atuação do corpo docente quanto nas interações entre as crianças, considerando aspectos como brincadeiras, brinquedos e as vivências diárias.

A relevância deste relato reside em ampliar a compreensão de como as percepções de gênero influenciam a Educação Infantil, não apenas afetando a atuação de professores homens, mas também moldando as interações sociais das crianças. A pesquisa articula perspectivas de gênero e docência, com base em Butler (2018, 2020), Louro (1997), Gonçalves e Oliveira (2017), Fonseca e Ferrari (2021) e Seabra (2018).

2 METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa é caracterizada como um relato de experiência. Mussi, Flores e Almeida (2021) caracterizam o Relato de Experiência (RE) como uma expressão escrita das vivências do autor, que contribui para a produção de conhecimentos em áreas como pesquisa, ensino e projetos de extensão. Embora não seja um relato acadêmico formal, o RE descreve, de forma detalhada, as ações realizadas, desafios, metodologias, resultados e aprendizados do processo. Seu objetivo é não apenas relatar a experiência prática, mas também analisá-la de forma crítica e reflexiva, com apoio teórico e metodológico. No contexto acadêmico, o RE é importante para divulgar conhecimentos práticos, especialmente no ambiente virtual. Assim, ele contribui para a reflexão e a formação de conhecimento,

sendo uma ferramenta valiosa para o aprendizado e compreensão de diversos temas.

Para embasar esse relato de experiência, a natureza da pesquisa adotada é qualitativa. Conforme Ludke e André (2013), a pesquisa qualitativa, busca compreender os fenômenos em profundidade, dando prioridade à análise detalhada dos contextos e aos significados atribuídos pelos participantes. Essa abordagem valoriza a interpretação e a busca por significados, destacando as vozes e experiências dos sujeitos como elementos centrais na análise. A metodologia qualitativa reconhece a importância dos contextos sociais e culturais na formação das percepções e comportamentos, explorando de forma abrangente as interações humanas, padrões de comportamento e narrativas que emergem dos dados coletados. Dessa forma, a pesquisa se aprofunda na complexidade dos fenômenos para revelar perspectivas e significados que contribuem para uma compreensão mais completa da realidade estudada.

Nesse contexto, optou-se pela abordagem (auto)biográfica como tipo de pesquisa para conduzir a investigação. A pesquisa (auto)biográfica promove um processo investigativo e formativo no qual se narra a própria história de vida e experiências profissionais, com o objetivo de ressignificar essas vivências, transformando as narrativas pessoais em práticas pedagógicas significativas. Segundo o texto, a experiência se forma na interseção entre o acontecimento e a significação atribuída por quem a vive. Esse processo de dar sentido é concretizado pelo ato de narrar e (re)interpretar as próprias experiências. Dessa forma, a pesquisa (auto)biográfica permite que as pessoas reflitam sobre o impacto dos eventos em suas vidas e desenvolvam

uma compreensão mais profunda de si mesmas como agentes históricos em constante formação. Assim, ela vai além de uma simples coleta de dados sobre vivências, configurando-se como um processo de interpretação e significação que transforma essas experiências em aprendizado (Passeggi, 2011). Além disso, embora se trate de um relato de experiência, a narrativa é conduzida em terceira pessoa, por uma opção formal de escrita. Essa escolha não implica qualquer hierarquia em relação ao uso da primeira pessoa, tratando-se apenas do modo de construção do presente texto.

3 A QUESTÃO DO GÊNERO

Neste relato, é compartilhada a experiência do autor como professor-auxiliar em uma escola particular situada no centro de Campo Grande, MS. Com uma tradição de mais de quatro décadas, essa instituição é reconhecida na região por sua ênfase na preparação de alunos para vestibulares e escolas militares, atendendo predominantemente a estudantes de perfil socioeconômico de classe média e classe média-alta. Nos últimos anos, a escola foi adquirida por um grande grupo educacional, o que trouxe novas práticas administrativas e pedagógicas. A atuação ocorreu entre março de 2023 e janeiro de 2024. Durante esse período, o trabalho foi realizado de segunda a sexta-feira e, ocasionalmente, aos sábados e feriados, em jornadas de cinco horas diárias, das 12h30 às 17h30.

Antes de relatar a fundo a experiência é de suma importância compreender que segundo Butler (2018, 2020), gênero é entendido como uma construção social, histórica

e discursiva, em oposição à ideia de que ele é um atributo fixo ou biologicamente determinado. Ao se apoiar no pensamento de Foucault e em outros teóricos, argumenta que a categoria de “gênero” não é algo natural ou imutável, mas sim um efeito de práticas culturais e sociais que são performáticas. Ou seja, gênero não é algo que se “é”, mas algo que se “faz” por meio de repetidas ações e comportamentos que são socialmente reconhecidos.

De acordo com Butler (2018) o conceito de matriz de inteligibilidade de gênero é uma estrutura que ajuda a entender à maneira como a sociedade organiza, compreende e normatiza as categorias de identidade e como as normas sociais e culturais moldam o que é inteligível em termos de identidade de gênero e pode ajudar a compreendermos o tabu do docente masculino na Educação Infantil.

A matriz de inteligibilidade é o conjunto de normas e discursos sociais que determina quais combinações de sexo, gênero e desejo são consideradas inteligíveis na sociedade. Isso significa que, para que uma pessoa seja reconhecida como um sujeito válido, sua identidade deve se alinhar com essas normas (Butler, 2020). Na maioria das sociedades, essas normas são fortemente baseadas em ideias binárias sobre sexo (penis/vagina), gênero (homem/mulher) e desejo (heterossexualidade/homossexualidade). No trecho abaixo, a autora oferece um ponto de partida crucial para refletir sobre o funcionamento da matriz de inteligibilidade:

[...] A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” — isto é, aqueles em que o gê-

nero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituída pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural. Entretanto, sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, consequentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero (Butler, 2018, p. 35).

Logo, para a sociedade existe a suposição de que o educador deve ser do sexo fêmea (nasceu com vagina), e do gênero feminino (se identifica como mulher), reforçando a ideia de vínculo a características como cuidado e empatia, elementos considerados fundamentais para a docência em níveis iniciais de educação. Assim, a docência se torna uma profissão associada à feminilidade, baseada na expectativa de que a mulher deve ocupar esse espaço, especialmente em contextos tradicionalmente associados ao gênero feminino, como a educação infantil (Butler, 2018).

No entanto, quando um homem assume o papel de educador, ele desafia essa matriz. A presença masculina pode ser percebida como algo incomum ou até incoerente dentro da expectativa social que associa o papel de professor ao feminino. Assim, o homem que adota esse papel frequentemente enfrenta questionamentos ou desconfiança, já que não corresponde à matriz normativa que liga a docência ao gênero feminino.

Ainda mais desafiador para essa matriz ocorre quando alguém entendido como homem expressa características ou assume comportamentos associados ao gênero feminino, como cuidado, empatia e sensibilidade, atributos comumente esperados de educadoras mulheres. Nesse caso, ele forma uma espécie de matriz rival, na qual subverte as expectativas sociais ao mostrar que a docência pode, sim, ser desempenhada por alguém do sexo masculino que adota qualidades tradicionalmente ligadas ao feminino. Essa subversão desafia as normas estabelecidas e sugere que o papel de educador não precisa estar vinculado exclusivamente a expectativas de gênero. Assim, a presença masculina na educação infantil e Anos Iniciais não apenas expande a compreensão da docência, mas também questiona os limites e expectativas de gênero dentro da profissão (Butler, 2018).

Por isso, as ideias de Butler (2018, 2020) sobre performance de gênero sustentam a análise de como os pedagogos homens acabam se inserindo ou desafiando essas normas por meio de sua presença nessa profissão. A ocupação de tais posições pode ser vista como uma matriz rival, que desafia a ordem tradicional sem necessariamente criar uma nova, mas provocando questionamentos sobre as associações entre gênero e o trabalho docente.

4 ENTRE O CUIDADO E A EXPECTATIVA

O relato se inicia com a resposta a uma oportunidade de emprego divulgada em um grupo de WhatsApp do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul (UFMS), frequentado pelo autor entre 2019 e 2023. Esse grupo, formado por estudantes e destinado a compartilhar informações, era utilizado para esclarecer dúvidas e divulgar vagas de emprego e outras notícias de interesse acadêmico e profissional. A vaga anunciada pela funcionária da escola chamava atenção por exigir que o candidato fosse um pedagogo do gênero masculino, uma especificidade que destoava das expectativas usuais, uma vez que, na experiência do autor, a maioria das vagas divulgadas em contextos educacionais, especialmente na educação infantil, geralmente solicita profissionais do gênero feminino.

À época do anúncio, o autor já havia acumulado experiência no campo educacional por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado durante o período da pandemia, bem como pelos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia. No entanto, essa experiência prática era limitada. Motivado pelo interesse na vaga, o autor respondeu à mensagem e, no mesmo dia, foi convidado para uma entrevista na escola. A entrevista foi conduzida pela coordenadora pedagógica da educação infantil, em um ambiente escolar de grande porte, embora o setor dedicado à educação infantil fosse mais restrito e compartilhasse o espaço com as turmas do primeiro ano do ensino fundamental.

Durante a entrevista, a coordenadora pedagógica perguntou sobre a experiência profissional do candidato na área da educação, ao que ele respondeu não ter experiência significativa além dos estágios e do programa PIBID. Em seguida, a coordenadora explicou que, na instituição, a cultura escolar da educação infantil tradicionalmente refletia expectativas de gênero associadas ao papel femi-

nino, no qual, segundo a coordenadora, as professoras tinham um papel de “mãe” para as crianças. Uma mãe em todos os cuidados educacionais e afetivos. No entanto, a escola estava adotando uma abordagem experimental que buscava incorporar a figura de um “pai”, um profissional masculino que pudesse desempenhar um papel mais firme e disciplinador, mas de forma respeitosa e amorosa, simulando a figura paterna em um contexto educacional.

Logo, a escola, enquanto instituição social, é inevitavelmente atravessada por construções de gênero que influenciam suas práticas e dinâmicas. Conforme analisado por Louro (1997), essas construções moldam a maneira como o masculino e o feminino são representados e vivenciados no ambiente educacional. Historicamente, os argumentos em favor da instrução feminina foram vinculados à educação dos filhos, o que resultou na feminização do magistério. Essa feminização está associada a discursos que conectam o papel das professoras a atributos considerados “naturais” para as mulheres, como amor, sensibilidade e cuidado. Assim, a carreira docente feminina é vista como uma extensão de funções familiares, permitindo que ela se ajuste às expectativas sociais de casamento e maternidade. Esse enquadramento, limita a diversidade de perspectivas profissionais e perpetua estereótipos de gênero no ambiente escolar.

A coordenadora esclareceu que, caso fosse contratado, seria designado para acompanhar um aluno da educação especial, diagnosticado com autismo. Posteriormente, o candidato descobriu que esse aluno apresentava um histórico de comportamentos agressivos em relação às auxiliares e professoras que o acompanhavam, o que justificava a

preferência da escola por um profissional do gênero masculino.

Neste sentido, a pesquisa de Gonçalves e Oliveira (2017) revelou que há uma percepção social de que o professor homem impõe mais autoridade e respeito. Esse atributo é visto como uma vantagem no ambiente escolar, onde ele consegue estabelecer disciplina e ordem em sua sala, mesmo diante da incompreensão de alguns pais ao observar sua postura firme. Assim, o professor é capaz de conquistar seu espaço e se adaptar às dinâmicas da escola. Por outro lado, enquanto se espera das professoras um comportamento carinhoso e afetivo, incluindo o carinho físico, os professores homens enfrentam restrições e vigilância sobre o contato físico com as crianças. Para lidar com essas expectativas, eles recorrem a estratégias de controle que minimizam esse contato, evidenciando uma preocupação em atender às normas sociais e culturais que os colocam sob constante cautela.

No primeiro dia de trabalho, a coordenadora auxiliar apresentou ao novo auxiliar a estrutura da escola e a turma à qual ele seria designado. Essa turma pertencia ao grupo 5, composta por crianças com idades entre 5 e 6 anos, sem alunos da Educação Especial. Entretanto, o plano inicial de acompanhamento do aluno autista foi alterado. A coordenadora auxiliar explicou que, após uma conversa com a mãe do aluno, houve um protesto em relação à ideia de um profissional masculino acompanhá-lo. Diante dessa situação, a escola decidiu realocar o novo profissional para atuar como auxiliar em outra turma, enquanto a auxiliar originalmente designada para essa função assumiu o acompanhamento do aluno com autismo.

Na turma do grupo 5, composta por 13 alunos, sendo 8 meninos e 5 meninas, as atividades do profissional começavam às 12h30. Durante os primeiros 30 minutos, antes do início das aulas, sua função era acompanhar os alunos, recolher e identificar os lanches, que posteriormente eram armazenados na geladeira. Além disso, ele distribuía desenhos para colorir e massinha para brincar, mantendo as crianças ocupadas até a chegada da professora às 13h.

A partir desse horário, o profissional auxiliava a professora nas atividades diárias, como ajudar os alunos em suas tarefas, abrir seus lanches e controlar a sala durante momentos de maior agitação. Durante o recreio, a função principal era supervisionar os alunos, garantindo que não se machucassem e mediando possíveis conflitos. Após o recreio, todos os alunos eram acompanhados ao banheiro. Enquanto as outras auxiliares entravam no banheiro para ajudar as crianças com sua higiene e prevenir desordem, o profissional, por ser homem, não podia desempenhar essa função.

Portanto, sua posição era do lado de fora, supervisionando e garantindo a segurança. Essa divisão de responsabilidades reflete o receio mencionado por Gonçalves e Oliveira (2017, p. 10), segundo os quais “a grande questão na educação infantil é o cuidado/higiene, pois existe muito receio de o professor limpar e dar banho nas crianças”. Na escola, era comum que as auxiliares auxiliassem na higiene das crianças que ainda não conseguiam realizá-la sozinhas. No caso do profissional, a professora regente assumia essa responsabilidade quando necessário. No entanto, devido ao grau de independência da maioria das crianças, essa assistência era raramente requisitada.

Nos primeiros dois meses, as meninas da turma demonstraram uma certa desconfiança em relação à presença do professor auxiliar. Enquanto o comportamento delas com auxiliares de outras turmas era mais afetuoso, as meninas corriam, abraçavam e se sentavam no colo das auxiliares. No caso do professor auxiliar, esse tipo de contato físico foi inexistente. Até pelo fato de, por precaução, ele evitava qualquer contato físico com as alunas, exceto quando necessário para auxiliar em tarefas, como ajudar a escrever ou realizar outras atividades pedagógicas.

Com os meninos, a dinâmica foi distinta. Após o período inicial de adaptação, os meninos passaram a interagir mais com o professor auxiliar, até passaram a brincar com ele. Devido à sua estatura, eles gostavam de ser levantadas pelo professor auxiliar, o que se tornou uma atividade recreativa comum. Com as meninas, após um período de adaptação, elas começaram a interagir mais, embora o nível de afeto e proximidade nunca tenha atingido o mesmo grau de vínculo que elas demonstravam com as outras auxiliares. Esse distanciamento, no entanto, não era restrito apenas às crianças; o professor auxiliar, consciente de sua posição enquanto homem, tomava cuidados extras para evitar qualquer situação que pudesse ser interpretada de forma inadequada ou desconfortável.

Na hora da saída, às 17h, todos os alunos da Educação Infantil eram reunidos em uma sala para aguardar seus pais virem buscá-los, com as auxiliares de todas as turmas responsáveis por supervisionar as crianças nesse momento. No entanto, a dinâmica foi diferente para o professor auxiliar. Após os dois primeiros dias de trabalho, ele foi designado para permanecer à frente do portão. A coor-

denadora justificou essa decisão, argumentando que seu porte físico poderia, em determinadas situações, até mesmo intimidar eventuais indivíduos que tentassem acessar a escola.

Para as demais funcionárias da escola, a presença de um homem atuando na Educação Infantil foi um fato novo e incomum. No entanto, não houve manifestações de desconfiança, preconceito ou impedimento, o que pode ser atribuído, em parte, aos cuidados e precauções adotados pelo professor auxiliar no trato com as crianças. Assim, após estabelecer laços de amizade com colegas de trabalho, o professor foi informado de que, segundo uma colega, ao ingressar na instituição, o principal assunto entre as funcionárias era a contratação de um homem para atuar na educação infantil. Esse fato gerou curiosidade sobre sua sexualidade. Quando o professor utilizava o celular, por exemplo, a professora regente costumava questioná-lo sobre com quem estava falando, o que indicava um interesse explícito das demais funcionárias em saber mais sobre sua orientação sexual.

Esse estranhamento, como destacam Fonseca e Ferrari (2021), surge justamente quando homens e mulheres ocupam espaços que rompem com os enquadramentos de gênero tradicionais. Ao ingressar em um espaço historicamente associado ao feminino, o professor foi alvo de suspeitas e curiosidade, reflexo das expectativas sociais que moldam as ocupações e comportamentos de cada gênero. Conforme os autores, esses enquadramentos são questionados por novas molduras e saberes, frequentemente permeados por dúvidas quanto à sexualidade desses profissionais, que acabam sendo classificados ou enquadrados

como homossexuais, revelando os limites impostos pelas construções de gênero. Retomando a fala da coordenadora sobre a visão da escola quanto ao papel de ‘pai’ que a instituição buscava incorporar, Fonseca e Ferrari (2021, p. 8-9) destacam:

Ao mesmo tempo em que causa estranhamento e, em alguns casos, temor, a presença de professores homens na educação também desperta expectativa e agrado. Essa percepção ocorre porque eles são frequentemente enquadrados como figuras de maior autoridade e vistos como mais capacitados para a disciplinarização. Quando conseguem demonstrar sua competência no exercício da docência e afastar associações equivocadas entre homossexualidade e pedofilia, o gênero masculino passa a ser valorizado dentro de um modelo disciplinar que permeia a constituição das práticas escolares.

Os pais dos alunos também estranharam sua presença. Na época de sua contratação, circulavam notícias sobre ameaças de ataques em escolas em Campo Grande. Diante disso, muitos pais presumiram que o professor auxiliar, na verdade, fosse um segurança ou algum outro funcionário sem vínculo pedagógico. Para esclarecer essa percepção equivocada, a coordenadora providenciou um jaleco, com a intenção de evidenciar sua função como professor auxiliar, ou seja, um funcionário com atribuições pedagógicas.

Diversos colegas questionaram a escolha do autor pelo curso de Pedagogia, não entendendo a lógica por trás dessa decisão e demonstrando grande curiosidade sobre os motivos que a sustentavam. No entanto, o professor auxiliar não conseguia oferecer uma resposta que era considerada convincente. É notável que na sociedade há um discurso de que para ser um profissional da Educação Infantil, o

indivíduo deveria nutrir um grande amor pelas crianças e pelo cuidado, ou até mesmo, seria necessário o instinto materno, ou, no caso de um professor homem, paterno.

Além disso, na sala de aula, a professora regente frequentemente exigia mais rigidez de sua parte, solicitando que ele fosse mais incisivo com os alunos para controlar a bagunça em determinados momentos. Contudo, ele não se sentia confortável em adotar essa postura, pois, sendo ela a professora regente, sentia que isso poderia, de alguma forma, comprometer sua autoridade.

Em eventos especiais, como a feira cultural, a escola organizava atividades que exigiam que os educadores se vestissem de personagens e realizassem apresentações lúdicas para as crianças. Em uma dessas ocasiões, o professor auxiliar se fantasiou de Visconde de Sabugosa, e, no encerramento do ano letivo, assumiu o papel do personagem Buzz Lightyear. As fantasias, cuidadosamente confeccionadas pela professora regente, refletiam não apenas sua criatividade, mas também seu acúmulo de responsabilidades, uma vez que, durante a preparação para esses eventos, ela também atuava como decoradora.

Durante esses períodos de preparação intensa, o professor auxiliar assumia a gestão da sala sozinho, o que lhe proporcionava oportunidades valiosas para exercer um papel mais ativo e desenvolver habilidades de liderança semelhantes às de um professor regente. Esses momentos eram especialmente apreciados, pois ofereciam um espaço para explorar a autonomia na condução das atividades e aprofundar sua experiência profissional em um ambiente de maior responsabilidade.

Todas as sextas-feiras, a escola promovia o “dia do brinquedo”, em que os alunos podiam trazer brinquedos de casa para brincar durante momentos específicos da aula. Essa prática proporcionava uma oportunidade de observar as preferências e as diferenças no tipo de brinquedo escolhido por cada criança, levando em consideração que os pais poderiam fazer essa escolha também, o que pode ajudar a revelar padrões interessantes associados às construções sociais de gênero. As meninas, em sua maioria, traziam brinquedos como bonecas, mini lousas digitais, estetoscópios e outros objetos que remetiam a profissões relacionadas ao cuidado e ao ambiente doméstico. Em contraste, os meninos optavam por carrinhos, dinossauros, super-heróis e bolas de futebol, evidenciando uma predileção por brinquedos que simbolizam ação e aventura.

De acordo com Seara (2018), os adultos frequentemente escolhem brinquedos e jogos que refletem normas tradicionais, como meninas brincando com bonecas e meninos com carrinhos, reforçando a ideia de que certas atividades são apropriadas para cada gênero. Essa transmissão de padrões e valores de gênero ocorre tanto por meio da seleção de brinquedos quanto pela forma como os adultos interagem e orientam as crianças durante as brincadeiras, limitando a exploração de identidades e interesses diversos.

No “dia da profissão”, os alunos foram incentivados a compartilhar suas aspirações profissionais e a fazer desenhos que representassem suas escolhas para o futuro. Essa atividade visava estimular a reflexão sobre interesses pessoais e projetar ambições de longo prazo, proporcionando um vislumbre das influências culturais e sociais na formação das identidades infantis. Durante a atividade,

a maioria dos meninos escolheu profissões como jogador de futebol, astronauta ou personagens fictícios de jogos eletrônicos e desenhos animados, o que indica uma forte atração por figuras heróicas e de destaque em contextos de ação e aventura. Mesmo após serem orientados a pensar em profissões concretas, muitos mantiveram suas escolhas idealizadas, sugerindo que as figuras presentes em seu cotidiano e os modelos de sucesso e admiração têm um peso significativo em suas preferências.

Por outro lado, as meninas apresentaram um comportamento ligeiramente diferente. Embora algumas também escolhessem profissões fantasiosas, como princesas e fadas, representações que reforçam estereótipos de beleza e realeza, muitas optaram por carreiras mais realistas, como médica, professora e veterinária. Essas escolhas refletem a internalização de papéis associados ao cuidado, à empatia e à responsabilidade social, que tradicionalmente são vistos como atributos femininos. Profissões como médica e professora são frequentemente representadas em contextos que destacam a importância do cuidado e do suporte ao outro, reforçando os valores de nutrição e proteção.

As brincadeiras escolhidas pelas crianças na escola refletiam padrões claramente influenciados pelas construções sociais de gênero. Os meninos, geralmente em grupos maiores e mais ativos, envolviam-se em brincadeiras como pega-pega, futebol e outras atividades que demandavam contato físico, uso do corpo e exploração de habilidades motoras. Essas interações muitas vezes reforçavam aspectos competitivos e colaborativos, alinhados a ideais de ação e força frequentemente associados à masculinida-

de. Já as meninas preferiam brincadeiras que simulavam o ambiente doméstico, como brincar de casinha, assumindo papéis de mãe, filha e professora.

Nesse sentido, os jogos e brincadeiras infantis reforçam estereótipos de gênero ao associar meninas a atividades como brincar com bonecas e realizar tarefas domésticas, enquanto meninos são incentivados a jogar com carrinhos, bolas e videogames. Essa divisão de brincadeiras perpetua padrões de comportamento considerados “masculinos” e “femininos”. Assim, as crianças internalizam esses papéis, limitando a experimentação de outras formas de ser que não sejam heteronormativas (Seara, 2018).

Em novembro, houve o processo seletivo para professores temporários da Rede Municipal de Ensino (REME), do qual o professor participou. Em janeiro de 2024, aconteceu a convocação para assumir o cargo, o que resultou na saída da escola particular para ingressar como professor regente no município.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas ao longo deste trabalho permitem compreender que a experiência como professor auxiliar em uma turma de Educação Infantil foi significativa para compreender as dinâmicas de gênero que permeiam o ambiente escolar. O estudo evidenciou como as percepções culturais e sociais influenciam o papel do professor do gênero masculino nessa etapa educacional, muitas vezes marcado por estigmas e restrições. Entre os principais desafios enfrentados, destacam-se as limitações impostas

ao contato físico com as crianças, as expectativas de maior rigor disciplinar e a necessidade de adaptar-se a um ambiente amplamente associado a estereótipos de gênero.

A hipótese inicial de que homens na Educação Infantil enfrentam barreiras relacionadas a preconceitos e interpretações culturais foi confirmada. Esses estigmas frequentemente associam o professor masculino a um papel disciplinador ou, em alguns casos, a interpretações equivocadas que dificultam sua integração. O trabalho também permitiu identificar como as escolhas de brincadeiras das crianças refletem construções sociais de gênero impostas e reforçadas pelos adultos, evidenciando a preferência das meninas por atividades ligadas ao cuidado e dos meninos por ações associadas à força e à competição. Esses padrões são resultado de expectativas sociais que orientam a seleção de brinquedos e as interações durante as brincadeiras, limitando a exploração de identidades e interesses diversos.

Utilizando uma abordagem (auto)biográfica, o relato analisou criticamente as vivências do autor, permitindo uma ressignificação de suas experiências profissionais e oferecendo contribuições teóricas e práticas para a reflexão sobre gênero e docência. Os resultados reforçam a necessidade de promover práticas educativas que desconstruam estereótipos de gênero e ampliem as possibilidades de atuação masculina na Educação Infantil. Assim, o estudo contribui para a compreensão das complexidades envolvidas no trabalho docente, enfatizando a importância de ações que promovam a igualdade e o respeito às diferenças no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2023: resumo técnico** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3V.: IL.
- BEZERRA, Maria Irinilda; GROTTI, Giane Lucelia; LIMA, Evardson Souza. Homens no magistério: a docência nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas do município de Cruzeiro do Sul/AC. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 9, n. 20, p. 229-247, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/14662>. Acesso em: 20 set. 2024.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"**. n-1 edições, 2020.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Editora José Olympio, 2018.
- DA CRUZ, Samantha Guícardi; OLIVEIRA, Tatiane Aparecida; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, v. 4, n. 4, p. 227-238, 2017.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins; FERRARI, Anderson. **Estranhamentos e homossexualidades:** professores homens nos anos iniciais e educação infantil. Retratos da Escola, v. 15, n. 32, p. 521-535, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1183> . Acesso em: 20 set. 2024

GONÇALVES, Josiane Peres; DE OLIVEIRA, Edicleia Lima. Comunidade escolar de Mato Grosso do Sul: refletindo sobre o trabalho de docentes do gênero masculino. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 275-285, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/24393>. Acesso em: 20 set. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

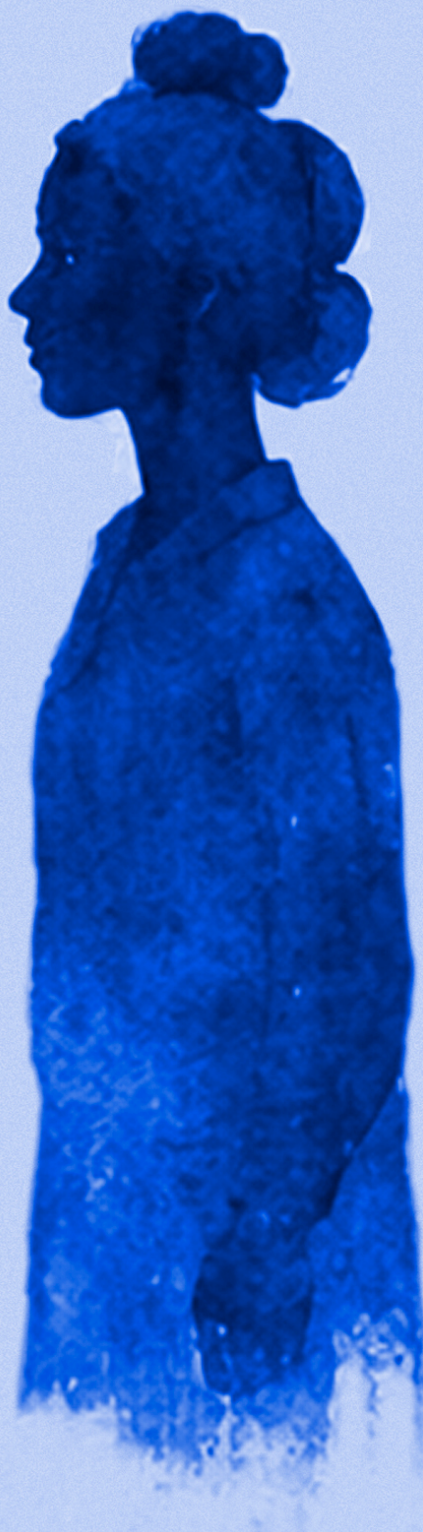
LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2013.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 02, p. 147-156, 2011.

SEARA, José Manuel Alvarez. ¿ El juego en la infancia puede huir de la heteronormatividad? **Revista Infancia, Educación y Aprendizaje**, v. 4, n. 1, p. 9-25, 2018.

**NO ARMÁRIO
DA ESCOLA
TEM GÊNEROS,
SEXUALIDADES
E PRECONCEITOS:
REVISITANDO
EXPERIÊNCIAS
DE ESCRITAS
NARRATIVAS
DOCENTES NO
COTIDIANO
ESCOLAR**



NO ARMÁRIO DA ESCOLA TEM GÊNEROS, SEXUALIDADES E PRECONCEITOS: REVISITANDO EXPERIÊNCIAS DE ESCRITAS NARRATIVAS DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

WILLIAM CARLOS DE SOUSA
JOELSON DE SOUSA MORAIS

1 ENTRE SILÊNCIOS E NARRATIVAS: PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

AS DISCUSSÕES SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES¹ OCUPAM lugar central nos debates educacionais contemporâneos por evidenciarem que a escola constitui um espaço de produção de conhecimentos, identidades, diferenças e relações de poder (Louro, 1997). Longe de se restringirem ao campo dos conteúdos curriculares, essas questões atravessam o cotidiano escolar por meio das práticas pedagógicas, das interações entre estudantes e professores, das normas institucionais e dos discursos que definem quais formas de existir são reconhecidas, legitimadas ou silen-

1 Optamos pela utilização dos termos gêneros e sexualidades no plural por compreendermos que essas categorias não constituem realidades únicas, naturais ou universais, mas múltiplas formas de existência produzidas histórica, social, cultural e politicamente. Essa escolha teórico-metodológica reconhece a diversidade de identidades, expressões e experiências de gêneros e sexualidades, afastando-se de perspectivas essencialistas e heteronormativas que reduzem a complexidade da experiência humana (Louro, 1997; Butler, 2018).

ciadas. Nesse cenário, compreender como os docentes produzem sentidos sobre essas temáticas torna-se fundamental para problematizar os desafios da formação e da atuação profissional diante da diversidade.

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre gêneros e sexualidades na educação contribuíram significativamente para problematizar processos de exclusão, discriminação e invisibilização historicamente presentes na escola. Entretanto, observamos que parte desses estudos concentra-se na análise de políticas públicas e currículos, dedicando menor atenção às experiências narradas pelos próprios professores. Ao privilegiar a narrativa como espaço de produção de sentidos, torna-se possível compreender não apenas o que os docentes pensam sobre essas temáticas, mas como interpretam suas experiências, elaboram posicionamentos e constroem significados acerca das situações vividas no exercício da docência.

É nessa perspectiva que este estudo revisita um conjunto de escritas narrativas produzidas há quase uma década, compreendendo que os dados de uma pesquisa não se esgotam em seu tempo de produção. Ao serem reinterpretadas à luz dos estudos biográficos, essas escritas narrativas revelam novas possibilidades analíticas, permitindo identificar permanências, tensões e transformações nos discursos produzidos pelos professores acerca das questões de gêneros e sexualidades no cotidiano escolar.

Dessa maneira, este capítulo tem como objetivo compreender como professores da Educação Básica produzem sentidos sobre gêneros e sexualidades em suas experiências docentes, evidenciando tensões, silenciamentos e

possibilidades de enfrentamento à LGBTfobia a partir de uma releitura narrativa do material empírico.

Além desta introdução, este texto está organizado em quatro seções. A primeira corresponde ao percurso metodológico da investigação, explicitando a releitura narrativa dos dados da pesquisa. Em seguida, desenvolvemos à fundamentação teórica, estruturada em dois eixos: o primeiro discute as relações entre gêneros, sexualidades e escola, e o segundo aborda a pesquisa com narrativa como perspectiva para compreender a experiência docente. Na sequência, fazemos a análise das escritas narrativas de docentes, buscando compreender os sentidos produzidos pelos professores acerca das questões de gêneros e sexualidades no cotidiano escolar. Por fim, são apresentadas algumas reflexões finais, retomando as principais contribuições do estudo para as discussões sobre formação docente, gêneros e sexualidades.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: REVISITANDO NARRATIVAS DOCENTES

Este capítulo resulta da revisitação de um conjunto de dados produzidos originalmente em 2017, no contexto de uma pesquisa de Especialização em Educação e Diversidades. A investigação foi desenvolvida em uma escola pública da rede municipal de ensino, localizada em um setor periférico do município de Araguaína, ao norte do estado do Tocantins, cidade onde o primeiro autor deste texto residia durante o período de realização da especialização.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva dos estu-

dos biográficos, compreendendo as narrativas como espaços de produção de sentidos sobre a experiência vivida (Passeggi, 2016; Delory-Momberger, 2008; Larrosa, 2019). Em consonância com Minayo (2014), a abordagem qualitativa busca compreender os fenômenos sociais a partir dos significados produzidos pelos sujeitos em seus contextos de vida, valorizando a interpretação das experiências e das relações que constituem a realidade investigada.

Participaram da pesquisa cinco professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo quatro professoras e um professor. A produção dos dados ocorreu por meio de um roteiro de entrevista com quatro questões, aplicado no dia 12 de setembro de 2017. As questões contemplavam indagações acerca das compreensões dos participantes sobre gêneros, sexualidades, preconceito e situações vivenciadas no cotidiano escolar. Para fins de análise, condensamos em dois grandes eixos de problematização, construídos a partir das escritas produzidas pelas professoras e pelo professor, posteriormente revisitadas e reinterpretadas à luz do referencial teórico adotado neste estudo.

Nessa mesma direção, Larrosa (2019) compreende a experiência como aquilo que afeta o sujeito e produz transformações em sua maneira de pensar, sentir e agir. Para o autor, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, indicando que o vivido adquire significado quando é refletido e narrado. Assim, as respostas abertas elaboradas pelos participantes são compreendidas, neste estudo, como escritas narrativas breves de experiência, por expressarem interpretações, posicionamentos e sentidos produzidos pelos professores acerca das questões de gêneros e sexualidades presentes em sua prática docente.

A análise dos dados foi desenvolvida por meio de uma leitura interpretativa das escritas narrativas, buscando compreender os sentidos produzidos pelos participantes em diálogo com o referencial teórico que fundamenta este estudo. Mais do que identificar conhecimentos conceituais sobre gêneros e sexualidades, privilegiou-se a interpretação das experiências narradas, reconhecendo que os discursos docentes são atravessados por processos formativos, valores culturais, crenças religiosas, relações de poder e pelas condições institucionais que constituem o cotidiano escolar.

Em conformidade com os princípios éticos da pesquisa, à época os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que a identidade dos participantes foi preservada por meio da adoção das identificações Professora 01, Professora 02, Professora 03, Professora 04 e Professor 05. Ressaltamos que a identificação Professor 05 corresponde ao único participante do gênero masculino, enquanto as demais se referem às professoras participantes da investigação.

3 GÊNEROS, SEXUALIDADES E ESCOLA: DISCURSOS, EXPERIÊNCIAS E P RODUÇÃO DAS DIFERENÇAS

As discussões sobre gêneros e sexualidades vêm assumindo crescente relevância no campo educacional por evidenciarem que a escola não constitui apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também um ambiente de produção de identidades, normas, valores e relações de poder (Louro, 1997; Foucault, 2024). Nesse

contexto, compreender as experiências vividas por professores e estudantes implica reconhecer que as diferenças não são naturais ou universais, mas historicamente produzidas, disputadas e significadas em diferentes contextos sociais.

Nessa perspectiva, Scott (1995) propõe compreender as questões de gêneros como uma categoria útil de análise histórica, rompendo com interpretações biologizantes que reduzem as diferenças entre homens e mulheres às características anatômicas. Para a autora, gênero(s) constitui uma forma de significar relações de poder, permitindo compreender como desigualdades são produzidas, naturalizadas e reproduzidas nas diferentes instituições sociais. Ao deslocar a análise da natureza para a cultura, Scott (1995) inaugura uma perspectiva que possibilita compreender as identidades de gêneros como construções históricas atravessadas por disputas políticas, simbólicas e sociais.

Dialogando com essa compreensão, Louro (1997) expande a discussão ao afirmar que a escola desempenha papel central na produção das diferenças. Mais do que ensinar conteúdos, a instituição escolar participa da fabricação de sujeitos, regulando comportamentos, legitimando determinadas identidades e produzindo mecanismos de inclusão e exclusão. Currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos, linguagem e relações cotidianas constituem dispositivos que ensinam, de forma muitas vezes silenciosa, quais corpos, comportamentos e sexualidades são considerados aceitáveis:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (Louro, 1997 p. 58).

As reflexões de Louro (1997), permite-nos compreender que a escola não apenas reproduz desigualdades presentes na sociedade, mas também participa ativamente de sua constituição. Ao problematizar aquilo que frequentemente é tomado como natural, a autora evidencia que as diferenças são produzidas por discursos, práticas e relações sociais que atravessam o cotidiano escolar. Essa perspectiva aproxima-se do presente estudo ao possibilitar compreender que as narrativas docentes expressam experiências construídas em um contexto institucional permeado por normas de gêneros e sexualidades.

Essa discussão torna-se ainda mais consistente quando articulada às contribuições de Michel Foucault (2024). Ao analisar a história da sexualidade, o autor rompe com a ideia de que o poder atua apenas por meio da repressão. Para Foucault (2024), o poder também produz saberes, discursos, classificações e normas que regulam os corpos e organizam as formas consideradas legítimas de viver a sexualidade. Assim, a sexualidade não é compreendida como um dado puramente biológico, mas como resultado de processos históricos que produzem sujeitos e definem modos de existência socialmente aceitáveis.

Essa compreensão permite reconhecer que a escola integra esse conjunto de instituições responsáveis pela produção de discursos sobre os corpos, os desejos e as identidades. As práticas educativas, distante de serem neutras, Louro (1997), encontram-se atravessadas por mecanismos de normalização que estabelecem padrões de comportamento e delimitam fronteiras entre aquilo que é considerado normal e aquilo que passa a ocupar posições de invisibilidade ou exclusão. Assim,

[...] O poder que, assim, toma a seu cargo a sexualidade, assume como um dever roçar os corpos; acaricia-os com os olhos; intensifica regiões; eletriza superfícies; dramatiza momentos conturbados. Açambarca o corpo sexual. Há, sem dúvida, aumento da eficácia e extensão do domínio sob controle, mas também sensualização do poder e benefício de prazer [...] (Foucault, 2024, p. 49-50).

Ao dialogar com Foucault (2024), Butler (2018) sistematiza essa discussão ao problematizar a aparente naturalidade das identidades de gêneros. A autora argumenta que gêneros não constitui uma essência fixa, mas uma construção performativa continuamente reiterada nas práticas sociais. Isso significa que as identidades são produzidas por normas culturais que definem quais formas de expressão corporal e afetiva serão reconhecidas como legítimas. A performatividade evidencia, portanto, que gêneros não é algo que se é, mas algo continuamente produzido nas relações sociais.

Essa perspectiva desloca a compreensão das diferenças para o campo das relações de poder, permitindo compreender que as experiências escolares relacionadas à diversidade sexual e de gêneros não decorrem das diferenças em

si, mas dos processos sociais que estabelecem determinadas identidades como norma e outras como desvio. Como afirma Butler (2018), a heterossexualidade compulsória opera como um regime regulador que organiza as possibilidades de reconhecimento social, produzindo formas específicas de exclusão e invisibilização.

No contexto educacional brasileiro, essas normas frequentemente assumem a forma da heteronormatividade, compreendida como um conjunto de valores e expectativas que institui a heterossexualidade como referência universal de normalidade. Miskolci (2017) argumenta que esse modelo produz mecanismos cotidianos de vigilância, correção e controle das diferenças, naturalizando determinadas identidades enquanto marginaliza outras formas de existência.

Ao discutir a reprodução da heteronormatividade na escola, Junqueira (2009) afirma que a instituição escolar não apenas transmite conhecimentos, mas também participa da fabricação de sujeitos, legitimando relações de poder e produzindo processos de exclusão. Segundo o autor,

[...] a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação. Dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à destabilização de suas lógicas e compromissos (Junqueira, 2009, p. 14).

Essa compreensão permite reconhecer que as práticas escolares não são neutras. A organização dos espaços, a

divisão de atividades entre meninos e meninas, os currículos, a linguagem e até mesmo os silêncios institucionais participam da produção das diferenças e da hierarquização das identidades. Nesse sentido, a escola tende a reconhecer como legítimos aqueles sujeitos que se ajustam às normas de gêneros e sexualidades socialmente estabelecidas, ao passo que invisibiliza ou marginaliza aqueles que delas se distanciam.

Essa lógica é reforçada por Junqueira (2009) que afirma:

[...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (Louro, 2004b, apud Junqueira, 2009, p. 14).

Desse modo, a heteronormatividade deixa de ser compreendida apenas como um conceito teórico e passa a ser entendida como um dispositivo que organiza práticas pedagógicas, regula comportamentos e produz mecanismos cotidianos de inclusão e exclusão. É nesse contexto que se inserem as narrativas dos professores analisadas neste estudo, pois seus discursos também são produzidos nas relações institucionais, culturais e históricas que atravessam a escola.

4. NARRATIVAS COMO PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE

Compreender a docência implica reconhecer que os saberes construídos pelos professores não se restringem aos conhecimentos adquiridos na formação inicial ou continuada. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes constituem-se na articulação entre diferentes fontes de conhecimento, especialmente aqueles produzidos na experiência cotidiana da profissão. Nessa perspectiva, a prática docente configura-se como um processo permanente de produção de sentidos, no qual experiências, memórias, valores e relações estabelecidas ao longo da trajetória profissional atravessam as formas de ensinar, interpretar o cotidiano escolar e posicionar-se diante dos desafios da docência. Como destaca Larrosa (2015), a experiência não corresponde ao simples acúmulo de acontecimentos, mas àquilo que afeta o sujeito e produz transformação. É nesse movimento que, segundo Delory-Momberger (2008), a narrativa possibilita interpretar e ressignificar o vivido, conferindo novos sentidos às experiências e aos processos de formação.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Larrosa (2015), para quem a experiência não se confunde com aquilo que simplesmente acontece, mas com aquilo que afeta o sujeito e produz marcas em sua existência. O autor afirma que

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dirse-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça [...] (Larrosa, 2015, p. 18).

Ao desenvolver essa reflexão, Larrosa (2015) demonstra que a sociedade contemporânea dificulta a produção da experiência ao privilegiar o excesso de informação, a velocidade e a necessidade permanente de emitir opiniões. Segundo o autor, a informação não é experiência, pois o acúmulo de dados não garante que algo efetivamente aconteça ao sujeito. Ao contrário, o excesso de informações pode impedir que os acontecimentos sejam vividos de maneira significativa. Assim, compreender a experiência implica reconhecer que ela exige tempo, abertura, disponibilidade e disposição para deixar-se afetar pelos acontecimentos.

É justamente nesse movimento que se insere a pesquisa narrativa. Para Passeggi (2016), a experiência constitui o eixo central da pesquisa-formação, uma vez que narrar não significa apenas recordar acontecimentos, mas produzir interpretações sobre eles. Ao narrar, os sujeitos reorganizam suas vivências, articulam memória e reflexão e constroem novos sentidos acerca de si mesmos e de suas trajetórias. Como afirma a autora, a experiência constitui o conceito central da pesquisa-formação com o uso de narrativas, evidenciando que a narrativa é, simultaneamente, dispositivo de investigação, de reflexão e de formação. Assim,

O que importa é que ao narrar sua experiência, a criança, o jovem, o adulto dotam-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como objeto de reflexão e como ser reflexivo. Essa relação dialógica e dialética entre ser e a representação de si confere ao humano um modo próprio de existência: como sujeito biográfico que religa o sujeito epistêmico e o sujeito empírico, no mundo da vida e do texto. O sujeito biográfico se constitui pois pela narrativa e na narrativa,

na ação de pesquisar, de refletir e de narrar: como ator, autor e agente social (Passeggi, 2016, p. 82).

Nessa perspectiva, a narrativa ultrapassa a função de instrumento metodológico para constituir-se como um espaço de produção de conhecimento. Ao narrar, o sujeito não reproduz fielmente os acontecimentos vividos, mas interpreta, reorganiza e ressignifica sua experiência a partir do presente. As narrativas revelam, portanto, não apenas o que foi vivido, mas os sentidos produzidos sobre aquilo que foi vivido, permitindo compreender como os sujeitos constroem suas identidades e significam suas práticas.

Essa compreensão também dialoga com António Nóvoa (1992), ao defender que a formação docente não pode ser reduzida ao domínio de técnicas ou conteúdos, mas deve reconhecer os professores como sujeitos de experiência e reflexão. A identidade profissional constitui-se na articulação entre saberes acadêmicos, experiências vividas e processos permanentes de reflexão sobre a prática. Assim, narrar a própria trajetória representa um exercício de formação, pois permite que o professor reconheça continuidades, rupturas, desafios e aprendizagens construídas ao longo de sua vida profissional.

Sob essa mesma perspectiva hermenêutica, Ricoeur (1995), compreende a narrativa como uma forma de organizar a experiência no tempo. Narrar significa atribuir coerência aos acontecimentos vividos, reinterpretando-os à luz do presente e produzindo novas compreensões sobre si e sobre o mundo. A narrativa, portanto, não reproduz a realidade tal como ocorreu, mas constitui uma elaboração interpretativa por meio da qual o sujeito constrói significa-

dos para sua própria existência, Delory-Momberger (2008).

Essas contribuições teóricas sustentam a opção metodológica adotada neste estudo. Embora os dados tenham sido produzidos, originalmente, por meio de questionários compostos por questões abertas, as respostas elaboradas pelos participantes são compreendidas, neste artigo, como escritas narrativas breves de experiências, pois expressam interpretações, posicionamentos, memórias e sentidos produzidos pelos professores acerca das questões de gêneros e sexualidades vivenciadas no cotidiano escolar.

5 ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS SILENCIAMENTOS INSTITUCIONAIS: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE GÊNEROS NO COTIDIANO ESCOLAR

As escritas narrativas dos professores evidenciam que as práticas pedagógicas relacionadas às questões de gêneros são atravessadas por diferentes posicionamentos, revelando desde a naturalização das diferenças até movimentos de acolhimento, resistência e silenciamento. Mais do que descrever estratégias utilizadas em sala de aula, os participantes narram experiências que expressam as tensões produzidas entre suas convicções pessoais, a cultura escolar e os discursos institucionais que regulam o tratamento das questões de gêneros na educação.

Parte das narrativas revela a naturalização das diferenças entre meninos e meninas como elementos próprios da cultura escolar. Ao afirmar que *“eles mesmos se separam, quanto à fila, às brincadeiras, vejo que seja tipo cultural mesmo essa separação. Não enfatizo muito isso em sala de aula”*,

a Professora 01 interpreta a divisão entre os estudantes como um comportamento espontâneo, atribuindo à cultura uma justificativa para práticas que acabam sendo reproduzidas no cotidiano escolar.

Essa narrativa evidencia como determinadas normas de gêneros tornam-se tão incorporadas às práticas sociais que passam a ser percebidas como naturais. Conforme Louro (1997), a escola participa da produção dessas diferenças ao organizar espaços, tempos, comportamentos e expectativas distintas para meninos e meninas, contribuindo para a manutenção de modelos considerados socialmente legítimos. Assim, aquilo que a professora identifica como “cultural” pode ser compreendido como resultado de processos históricos de socialização que produzem determinadas formas de masculinidade e feminilidade.

Outras narrativas demonstram posicionamentos distintos diante dessas situações. A Professora 03 afirma que *“converso com os alunos que não há nada errado em escolher um brinquedo considerado de menina ou vice-versa”*, enquanto a Professora 04 relata que procura agir *“com naturalidade, deixando que a criança brinque como quiser, sem influenciá-la a nenhuma preferência”*.

Essas experiências revelam práticas pedagógicas que tensionam a lógica binária tradicionalmente presente na escola, reconhecendo que os interesses e as brincadeiras infantis não precisam estar subordinados às expectativas socialmente construídas sobre o que é próprio de meninos ou meninas. Butler (2018) contribui para essa discussão ao demonstrar que as normas de gênero são continuamente produzidas e reiteradas nas práticas sociais, tornando

possível compreender que permitir diferentes formas de brincar representa também uma forma de questionar padrões historicamente naturalizados.

Entretanto, a narrativa que mais evidencia as disputas em torno dessas temáticas é apresentada pelo Professor 05. Ao relatar sua experiência, afirma: “Não posso falar de gênero em sala de aula porque não tenho apoio de companheiros de trabalho e nem das secretarias de educação. Sei que os temas transversais me permitem falar sobre o assunto em sala de aula, mas procuro evitar problemas, pois recentemente os vereadores de Araguaína fizeram debates na Câmara sobre o tema e o repudiaram [...]”. Essa narrativa ultrapassa a dimensão da prática pedagógica para revelar os efeitos dos discursos políticos e institucionais sobre o cotidiano escolar. O professor demonstra conhecer a legitimidade pedagógica do tema, mas opta por restringir sua atuação em razão da ausência de apoio institucional e do receio de conflitos. Observa-se, portanto, que o silenciamento não decorre apenas de posicionamentos individuais, mas é produzido por relações de poder que atravessam a escola e condicionam as possibilidades de ação docente.

Essa compreensão dialoga diretamente com Foucault (1988), ao demonstrar que o poder não opera apenas por meio da proibição explícita, mas também pela produção de normas que delimitam aquilo que pode ou não ser dito em determinados espaços sociais. Da mesma forma, Junqueira (2009) afirma que a heteronormatividade escolar manifesta-se também pela produção de silêncios, definindo quais identidades e experiências são reconhecidas como legítimas no currículo e quais permanecem invisibilizadas.

Apesar dessas limitações, o próprio Professor 05 aborda um movimento de resistência ao afirmar que, diante de situações em que estudantes utilizavam a palavra “*gay*” como ofensa, procurava explicar que a orientação sexual não constitui crime nem justifica práticas discriminatórias. Essa experiência evidencia que, mesmo em contextos marcados por restrições institucionais, os professores constroem estratégias de enfrentamento ao preconceito, produzindo pequenas rupturas nos discursos normativos presentes no cotidiano escolar.

Sob a perspectiva narrativa adotada neste estudo, essas experiências revelam que as práticas docentes não são determinadas exclusivamente pelos conhecimentos conceituais dos professores, mas são atravessadas por processos de formação, crenças pessoais, relações institucionais e disputas políticas que configuram o cotidiano da escola. As escritas narrativas evidenciam, portanto, que ensinar sobre gêneros não depende apenas da vontade individual do professor, mas das condições sociais e institucionais que tornam determinadas práticas possíveis e outras passíveis de censura ou silenciamento.

6. NARRATIVAS DOCENTES SOBRE AS MANIFESTAÇÕES DA SEXUALIDADE INFANTIL: ENTRE O DESENVOLVIMENTO, A NORMATIVIDADE E O PRECONCEITO

As narrativas produzidas pelos participantes acerca das manifestações da sexualidade entre crianças revelam diferentes modos de compreender a infância, o desenvolvimento humano e as expressões da sexualidade no con-

texto escolar. Longe de apresentarem uma visão homogênea, os discursos evidenciam tensões entre perspectivas fundamentadas no desenvolvimento infantil, interpretações marcadas pela normatividade de gêneros e relatos que denunciam práticas discriminatórias vivenciadas no ambiente escolar.

Parte dos participantes compreende determinadas manifestações como experiências próprias do desenvolvimento infantil. A Professora 03 afirma que observa “*crianças explorando suas genitálias, curiosidade sobre seu próprio corpo ou colega, [o que] é natural entre crianças dessa idade*”. A narrativa reconhece a curiosidade corporal como elemento constitutivo da infância, afastando interpretações moralizantes frequentemente associadas à sexualidade infantil.

Em sentido semelhante, a Professora 04 considera que muitas manifestações decorrem da curiosidade própria da idade, afirmando que as crianças “*agem sem conhecimento, falam, imitam qualquer situação que chama sua atenção*”, compreendendo tais comportamentos como transitórios. Embora apresente uma leitura distinta da anterior, sua narrativa também busca afastar interpretações patologizantes sobre essas experiências.

Em contraste, outras narrativas demonstram compreensões marcadas por expectativas normativas acerca de gêneros. A Professora 02 relata ter observado crianças “*que têm comportamento que não condiz com seu gênero sexual*”. A expressão “não condiz” evidencia a existência de um padrão previamente estabelecido acerca dos comportamentos considerados adequados para meninos e meninas, revelando a força dos discursos heteronormativos presentes na cultura escolar.

Conforme Butler (2022), as normas de gêneros operam justamente ao definir quais comportamentos são reconhecidos como legítimos e quais passam a ser interpretados como desvios. Nesse sentido, a narrativa da professora não apenas descreve uma situação vivenciada na escola, mas evidencia um processo de classificação dos sujeitos a partir de expectativas sociais que regulam masculinidades, feminilidades e expressões da sexualidade.

A narrativa do Professor 05 amplia ainda mais essa discussão ao relatar que encontrou dois alunos trocando carícias no banheiro da escola e que, posteriormente, ouviu comentários de professoras que tratavam os estudantes “*com ar de deboche*”. Diferentemente das demais respostas, essa narrativa desloca o foco da sexualidade infantil para as relações estabelecidas entre os próprios profissionais da educação, revelando que práticas discriminatórias também podem ser produzidas pelos adultos responsáveis pelo cuidado e pela formação das crianças.

Essa experiência dialoga diretamente com Junqueira (2009), ao demonstrar que a heteronormatividade escolar não se expressa apenas por meio do currículo, mas também pelas interações cotidianas, pelas piadas, pelos silêncios e pelas formas de reconhecimento ou desqualificação de determinados sujeitos. Ao narrar essa experiência, o professor denuncia práticas de violência simbólica que produzem sofrimento e reforçam processos de exclusão ainda presentes no ambiente escolar. Assim, a narrativa parte do “lugar e espaço em que o humano toma forma, elabora e experimenta a história de sua vida em estrutura de texto (Moura, 2024, p. 10)”. Sob a perspectiva narrativa, essas diferentes experiências revelam que os professores produzem senti-

dos diversos acerca da sexualidade infantil, mobilizando discursos científicos, morais, religiosos e culturais para interpretar situações vividas em seu cotidiano profissional.

7 PROPOSIÇÕES FINAIS

A releitura desta pesquisa evidenciou que as narrativas docentes não apenas expressam compreensões sobre gêneros e sexualidades, mas revelam como os discursos que atravessam a escola continuam sendo produzidos em meio a tensões, silenciamentos e disputas em torno das diferenças. As experiências de escritas narradas pelas professoras e pelo professor demonstram que as práticas pedagógicas são atravessadas por processos formativos, valores culturais, crenças religiosas e relações de poder que, muitas vezes, limitam as possibilidades de problematização das questões de gêneros e sexualidades no cotidiano escolar. Mais do que posicionamentos individuais, as narrativas evidenciam os efeitos de uma cultura escolar ainda fortemente marcada pela heteronormatividade e pela produção de mecanismos de normalização e exclusão.

As análises também revelam que, embora alguns docentes busquem construir práticas de acolhimento e enfrentamento ao preconceito, tais iniciativas frequentemente se desenvolvem em contextos de insegurança, ausência de formação específica e fragilidade do apoio institucional. Isso evidencia que a responsabilidade pelo enfrentamento das desigualdades de gêneros e sexualidades não pode ser atribuída exclusivamente aos professores, mas demanda políticas públicas de formação, currículos comprometidos com os direitos humanos e instituições escolares que

assumam a diversidade como princípio ético e político da educação, e não como tema periférico ou controverso.

Ao revisitar uma pesquisa realizada em 2017 sob a perspectiva dos estudos biográficos, este texto demonstra que os dados de uma investigação permanecem abertos a novas interpretações, produzindo outros sentidos quando interrogados por diferentes referenciais teóricos e metodológicos. Mais do que atualizar um estudo anterior, esta pesquisa reafirma a necessidade de manter em evidência os debates sobre gêneros e sexualidades na educação, especialmente em um contexto no qual tais discussões continuam sendo alvo de disputas, silenciamentos e tentativas de deslegitimação.

Enquanto as questões de gêneros e sexualidades continuarem sendo tratados como temas a serem silenciados, a escola seguirá produzindo desigualdades. Dialogar/escutar (com) as narrativas docentes significam, portanto, criar condições para que esses silêncios sejam transformados em reflexão, diálogo e compromisso com uma educação democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Rogério Diniz Junqueira (org.).

Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009. p. 13-51. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf. Acesso em: 1 jul. 2026.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/382152611/LARROSA-Jorge-Tremores-Escritos-sobre-a-experiencia-pdf>. Acesso em: 1 jul. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer:** um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORAIS, Joelson de Sousa. Porque escolher a narrativa (auto)biográfica na vida, pesquisa e formação? Algumas provocações. In: MORAIS, Joelson de Sousa; BRITO, Antonia Edna; SOARES, Francisco Marcos Pereira (org.). **Escritas autobiográficas sobre ensino, pesquisa e formação de professores.** 1. ed. Curitiba: Bagai, 2024. p. 11-24.

MOURA, Jónata Ferreira de. As potencialidades da abordagem (auto)biográfica e os desafios em sua validação teórico-metodológica. **InterEspaço:** Revista de Geografia e Interdisciplinaridade, v. 9, n. 2, e202324,

2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/20821>. Acesso em: 29 jun. 2026.

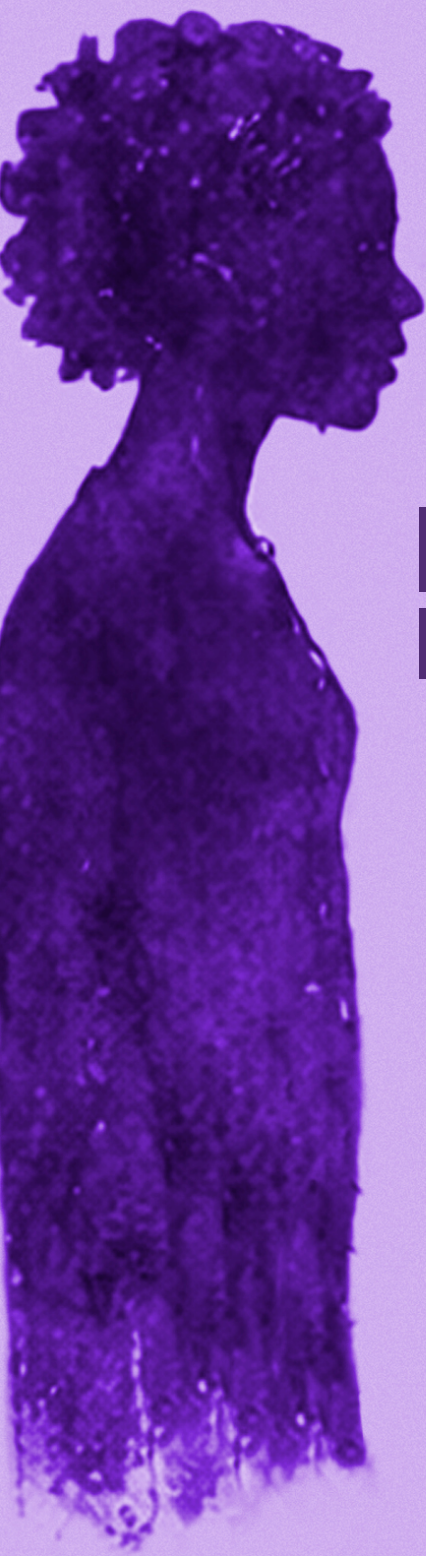
NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267/pdf>. Acesso em: 9 jul. 2026.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1995. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/ricoeur-p-tempo-e-narrativa-tomo-i.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2026.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 8 jul. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



ESCRITA DE SI

E PRÁTICAS

PEDAGÓGICAS

OUTRAS SOBRE

GÊNEROS E

SEXUALIDADES NA

COTIDIANIDADE

DO 5º ANO

ESCRITA DE SI E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OUTRAS SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES NA COTIDIANIDADE DO 5º ANO¹

JOHN JAMERSON DA SILVA BRITO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto [...] de valorização da subjetividade e das experiências. (Souza, 2007, p. 68)

PENSAR E ESCREVER SOBRE SI MESMO É UM PROCESSO reflexivo e auto(trans)formativo, que possibilita não somente uma (auto)formação, mas também uma problematização acerca da realidade e dos contextos em que tal narrativa é enunciada a partir das experiências vividas. Olhar para o cotidiano, para o diário, para si mesmo, todos estes atos são complexos e difíceis de serem realizados, principalmente em uma investigação acadêmica. Primeiro, porque olhar para si necessita de um desprendimento de certas certezas e vergonhas, e segundo, porque é necessário estranhar o conhecido, questionar o sabido, pôr em xeque as certezas tão confortáveis que temos sobre nós mesmos, e sobre nossas práticas. Este é um movimento das perspectivas pós-estruturalistas de pesquisa, que possibilitam olhar com estranheza, para problematizar dada situação ou fenômeno social (Corazza, 2002).

1 Este trabalho é oriundo de um texto apresentado no XVI Fórum Internacional de Pedagogia (XVI FIPED) em 2026, sendo essa uma versão revisada e ampliada.

Os estudos no/do/com os cotidianos (Alves, 2003) podem ajudar neste processo, ao dialogarem com os referenciais autobiográficos de escritas de si para pensarmos o espaço escolar em suas minúcias e relações sociais cotidianas, como uma forma de problematizar as relações de gêneros e sexualidades, tendo em vista que a cotidianidade possibilita “colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro” (Alves, 2003, p. 66).

Conforme a epígrafe que abre este capítulo, o que me interessa é pensar nas subjetividades, e nas experiências singulares, que podem dizer de coletividades no que entendemos como um processo singular-plural das experiências humanas, já que “o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” (Souza, 2007, p. 69).

Deste modo, este texto insere-se na seara de olhar para a minha própria prática, ou na verdade, para a cotidianidade da minha sala de aula, de maneira a perceber as nuances, representações, diálogos e discussões sobre as relações de gêneros e sexualidades. Enquanto professor gay, pesquisador nesta área, venho me dedicando a pensar sobre os currículos e as práticas pedagógicas como espaços férteis e potentes para problematizarmos as discussões de gêneros e sexualidades, com ênfase na educação básica (Brito, 2023), deste modo emerge o interesse pela cotidianidade da minha turma.

Em minha dissertação de mestrado, investiguei acerca das práticas pedagógicas e histórias de vida de docentes

LGBTQIAPN⁺² dos anos iniciais, onde desenvolvi reflexões acerca do que venho chamando de “práticas pedagógicas outras” (Brito, 2023). Essas práticas são modos de produção de cotidianidades na sala de aula a partir da *outridade*, da representação, significação e existência de outrem enquanto modo de invenção e anúncio das existências plurais, *queers*, abjetas e que de algum modo podem ou não transgredir as amarras e tentar mitigar as assimetrias de gêneros na educação.

Desta forma, este texto tem como objetivo refletir acerca da produção ou não de *práticas pedagógicas outras*, desenvolvidas por um docente dos anos iniciais, em uma turma de 5º ano em 2026. Para sua construção, estou me ancorando nos estudos autobiográficos, acerca da escrita de si como um modo de pesquisa para pensar e (trans)formar a si e a própria prática, pois, “ao iniciar a narrativa de sua formação, o Pesquisador e o Artista interagem com valores atribuídos à escrita de si e a modos pré-existent de ser na instituição formadora.”, tomando que “a linguagem (Grafia) constitui esse elo entre o ser e o tempo, entre o ser e o espaço, entre o ser e o não ser, entre o ser e o texto que se escreve” (Passeggi, 2023, p. 8). As discussões de gêneros e sexualidades aqui pensadas, estão articuladas com referenciais pós-críticos, que as entendem como construções sociais, culturais e discursivas de um tempo histórico que constroem modos de sermos, estarmos e agirmos no mundo (Castro, 2014).

A pesquisa se realizou através da minha escrita, por meio de rabiscos, registros em meu caderno diário da tur-

2 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans*, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e outras subjetividades de gêneros e sexualidades.

ma, observações e percepções durante os três primeiros meses do ano de 2026, em uma turma de 5º ano, onde atuo como professor 01 e 02³. Essa turma faz parte de uma escola urbana, localizada em uma cidade maranhense, composta em sua maioria por meninas negras e/ou pardas, e por meninos também negros. Apesar de não serem dados que utilizarei para análise, são subjetividades importantes para entendermos como as relações de gêneros e sexualidades vão operando nessa turma, em sua maioria feminina, mas com forte atuação e presença dos meninos em discussões e posicionamentos.

Este texto estrutura-se além desta seção introdutória, em uma próxima seção onde discuto acerca das escritas de si como modos de produção, auto(trans)formação e problematização das realidades. Na penúltima seção, discuto mais especificamente acerca das *práticas pedagógicas* outras e suas transgressões ou não na turma. E na última seção, penso acerca das potencialidades e das possibilidades de outras experiências.

2 A ESCRITA DE SI COMO MODO DE PROBLEMATIZAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA

A escrita de si e de sua prática possibilitam processos auto(trans)formativos, reflexivos e problematizadores, tendo em vista que as narrativas docentes vêm sendo tomadas

3 No município em que trabalho, as disciplinas são divididas entre professores(as) 01 e 02, sendo respectivamente do primeiro grupo o responsável por ministrar Língua Portuguesa, Produção Textual, Ciências, Arte, Geografia e História, e do segundo grupo: Matemática, Ensino Religioso e Educação Física. Eu atuo ministrando todas as disciplinas, ocupando as duas funções.

como importantes meios de problematização das práticas pedagógicas, dos currículos e das vivências escolares e profissionais de docentes. Através dos processos de investigação de suas trajetórias e histórias de vida, que se enredam as suas existências e produções nos espaços educacionais, podemos problematizar por meio narrativo, como suas constituições vêm se (re)fazendo e reverberando em seus lócus de atuações, pois, o “conhecimento de si é operado em uma reflexividade narrativa sobre o que aprende e como se forma e se transforma ao longo de um processo, articulado à construção de outros tantos saberes profissionais” alinhando isto ao “desenvolvimento de outras práticas metodológicas e didáticas no processo de ensino e aprendizagem” (Morais; Nascimento; Silva Júnior, 2023, p. 105).

A partir também dos estudos pós-estruturalistas, vínculo a escrita de si, não somente como este ato formativo, mas também como um ato de desprendimento de si, a partir de uma perspectiva foucaultiana, que entende os sujeitos como inacabados e discursivamente produzidos através das relações de poder-saber que historicamente são fabricadas e dizem de um tempo histórico, de uma cultura e de uma sociedade, pois, “através do ato narrativo é possível que processos sociais possam ser problematizados pela partilha das experiências de sujeitos dissidentes, que apesar de singulares, ecoam uma voz plural e polifônica” (Brito; Sousa; Moura, 2026, p. 45).

Para Margareth Rago (2011, p. 4) a escrita de si pode assumir um papel de “elaboração do próprio eu, escapando dos dispositivos biopolíticos de produção das individualidades, recusando a normatividade insistentemente imposta sobre nossos corpos, quanto a construção de uma

nova relação com o outro” pois este processo de “narrar a própria vida é também uma forma de abrir-se a um outro, ao contrário do que ocorreria com o diário íntimo”, ou seja, é uma forma de desprender-se, de mudar-se, de transformar-se por meio da problematização de si, sendo ela situada e contextualizada.

Também tomo a escrita de si como técnicas de si, numa perspectiva foucaultiana, entendendo que o narrar-se, e o processo de escrever-se podem ser modos outros de constituir-se no mundo, já que “só se pode chegar a si percorrendo o grande ciclo do mundo” (Michel Foucault, 2010, p. 238). Entendo também, que apesar de ser uma escrita individual, ela não é vista como tal em seu sentido hermenêutico, tendo em vista que é uma produção de si plural, polifônica, de muitos outros e outras, pois, “a servidão a si, a servidão em relação a si mesmo é definida como aquilo contra o que devemos lutar”, já que “ser livre é fugir da servidão a si mesmo” (Michel Foucault, 2010, p. 244), um si mesmo isolado, e não um si mesmo coletivo e situado histórico, social e culturalmente.

Ao assumir então, a escrita de si não somente como uma forma metodológica, mas também epistemológica, corroboro a uma articulação de que a pesquisa sobre a própria prática pode possibilitar um “desenvolvimento docente, tanto em termos de mudança ou ressignificação de conhecimentos, saberes, atitudes, crenças ou de mudanças em sua própria prática” (Kripka; Ribeiro, 2025, p. 191), tendo em vista o caráter mobilizador e emergente das nuances vividas pelo(a) próprio(a) docente em sua sala de aula.

Enquanto docente gay, as afetações e tensionamentos provocados pelas relações de gêneros e sexualidades me

possibilitam olhar de outra forma, para que tente de algum modo problematizar como tais operações se dão no espaço escolar, ganhando um status narrativo ao colocar em texto, via escrita de si, para que estas problematizações ganhem um corpus analítico que provoque, tensione e questione as normativas presentes nos espaços escolares, que apesar de singulares, cada qual em seu contexto, apresentam similaridades e representações que possibilitam olhar e questionar algumas delas.

Ao operar nesta cotidianidade, a dicotomia se apresenta em ter a potencialidade de si, da sua própria vivência, de uma imersão mais complexa e densa, bem como, de deixar-se levar por esta imersão, e não conseguir realizar tais tensionamentos e problematizações de estranhamentos. Deste modo, a escrita de si ajuda, ao proporcionar esta reflexividade narrativa, como uma forma de pesquisa e experiência auto(trans)formativa do(a) docente que escreve, como daquele(a) que de algum modo entre em contato com o texto, pois “os buracos feitos na prática teórica e pedagógica, para neles aprender a produzir, outra e mais outra vez, as insatisfações com os novos já-sabidos que a pesquisa implicava” (Corazza, 2002, p. 114).

Toma-se as experiências e o próprio sujeito como processos inacabados, como movimentos que intercambiam suas próprias constituições, com as constituições do mundo e do discurso, tendo a linguagem um papel central nisso, já que “a linguagem deixa de ser concebida, unicamente, como instrumento de expressão do pensamento para ser entendida como fator estruturante das visões de mundo, um modo de perspectivar a realidade” (Maria Passeggi; Elizeu Souza, 2016, p. 9), no qual ela torna-se produtora

e central nas investigações, como modos de problematização das experiências, através inclusive de um entendimento delas enquanto constituidoras.

Sendo assim, pelo ato de narrar-se, o sujeito pode (re) produzir a si, ao mundo, a realidade e a sua própria existência, suas práticas pedagógicas, podendo ou não se desprender, reconfigurar-se, mudar-se, ou permanecer como está. Sendo assim, corroboro com a autora ao dizer que “é esse si-mesmo – o eu pensado e examinado – que, em síntese, surge e vive na efemeridade da narração, como ato discursivo, e permanece na eternidade da narrativa, enquanto produto material, resultante da narração” (Maria Passeggi, 2021, p. 109, grifos da autora).

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OUTRAS E CURRÍCULOS NA TURMA DO 5º ANO

Apesar de meu enfoque não ser no currículo especificamente neste texto, não tenho como deixá-lo de lado, tendo em vista os pressupostos que entendo sobre suas constituições, principalmente o percebendo como efeito direto das práticas pedagógicas e das relações sociais vivenciadas no espaço escolar. Em outro texto, eu já sinalizava para isso, ao pensar nelas como modos de construção do próprio currículo:

as práticas pedagógicas são expressão de dada sociedade e, nesse sentido, impactam diretamente a construção do currículo que, em nosso entendimento, é vivo e modificado diariamente a partir das relações que se estabelecem nos espaços educativos (Brito; Zaparoli, 2023, p. 150).

Elas não são práticas isoladas em um contexto educativo, mas estão situadas neste contexto social, ou seja, o meu contexto e das crianças desta pesquisa. Deste modo, é que entendo como necessário pensarmos nas constituições dos sujeitos como efeitos diretos das vivências, e por conseguinte, os currículos como efeito das práticas desenvolvidas pelos(as) sujeitos dos espaços escolares. Pensando a partir de uma perspectiva foucaultiana, somos efeitos dos discursos, e nos constituímos através deles enquanto sujeitos (Foucault, 2010; 2014).

Deste modo, ao pensar sobre esta constituição dos sujeitos, entendo-as situada mente em contextos culturais, sociais e políticos, que impactam no modo como as práticas pedagógicas são produzidas no espaço escolar. As “práticas pedagógicas são gestacionadas a partir de nossa atuação enquanto docentes militantes e produtores/as de conhecimentos outros que resistem aos discursos hegemônicos postos nos currículos” (Brito, 2023, p. 21). De forma que contribuem nessas constituições dos sujeitos, enquanto processos recorrentes e quase que cíclicos.

Ao iniciar o ano letivo de 2026, no primeiro dia de aula, após as apresentações iniciais, sempre sinalizo sobre os combinados da turma, e um dos principais é acerca da tolerância zero para o preconceito, *bullying* e discriminação. Nomeio logo *a priori*, todos os tipos de preconceitos mais comuns que não toleraremos em sala, como o machismo, racismo, homofobia, gordofobia, lesbofobia, discriminação de classe e capacitismo. Faço isso, entendendo que a linguagem é poder, e ao nomearmos as coisas, as tornamos “palpáveis” e produzimos efeitos sobre elas (Castro,

2014), principalmente para as crianças estabeleceram uma relação mais concreta e de significância sobre isso.

Ao longo da minha experiência docente tenho percebido, que ao agruparmos todas as formas de preconceito apenas como bullying, criamos uma normatização e uma naturalização, que quase banalizou tais preconceitos, e tornou-se objeto de “zoação”, como brincadeiras e questões não tão importantes. Deste modo, assumo como uma posição política “dar nome aos bois”, ou dar nome aos problemas, para que as crianças já entendam e percebam do que estamos situando.

Ao passar dos primeiros meses, comecei a notar as demarcações claras de gêneros no espaço escolar. Primeiro elemento, a divisão espacial da turma. Meninas sempre se sentando mais próximo a mim, todas juntas ao lado direito da sala, enquanto os meninos sentando todos juntos ao lado esquerdo, um pouco mais longe. Logo provoqueei acerca disso, e a maioria afirmou terem mais amizades com essas pessoas, e por isso dividem assim, algumas sinalizaram que gostam deste modo, pois as meninas são chatas, enquanto os meninos são bagunceiros.

Este primeiro elemento da minha turma já sinaliza algo que Guacira Louro (2014) denunciou, ao dizer que a escola foi constituída como um espaço que historicamente dividiu meninas e meninos, separou em filas, classificou, e tornou natural esta divisão. Ao perceber isso, comecei a tentar desestabilizar tais divisões, propondo círculos na sala, ou trabalhos em duplas e trios, que foram aos poucos tornando mais “mesclada” a junção entre meninas e meninos, de forma que eles(as) nem notassem, mas iam se

agrupando e mitigando essa divisão de gênero marcadamente presente na turma.

Desse modo, ao pensarmos nisso, compreendemos como as práticas cotidianas, as pequenas falas, as pequenas reflexões sobre coisas que parecem “banais” podem provocar grandes mudanças e desconstruções nas vidas dos/as alunos/as. Logo, é necessário entender que por mais que o espaço escolar e o currículo em diversos momentos se apresentem como espaços tradicionais, eles também são espaços de transgressão (Brito; Zaparoli, 2023, p. 157 e 158, grifo dos autores).

As *práticas pedagógicas outras* não precisam ser grandiosas, e estarem em destaque, mas na verdade emergem do cotidiano, do banal, do simples, tal qual a naturalização das divisões, de forma que vai se tornando efeito, e através da naturalidade, vai desnaturalizando essa divisão. As crianças começam a reagir e a constituir outros modos de configuração no espaço escolar, através de sutis sugestões e modificações, que vão questionando de forma implícita e intrínseca, que talvez se eu o fizesse de forma combativa e direta, teriam reações, e resistências, que poderiam minimizar, espantar e impossibilitar tais efeitos transgressivos.

Um segundo elemento que comecei a perceber na turma, foi a dinâmica de “dominação da fala”, na qual os meninos, em especial uns três, possuem uma maior presença, sempre se colocando, tomando a frente das discussões, das colocações, das tomadas de decisões, das brincadeiras, papel de liderança. Notei que apesar de estarem em menor quantidade, os meninos dominavam mais a sala de aula, se agrupando em um espaço maior, bem como interagindo sempre comigo, em relação ao

conteúdo, a quererem tomar a iniciativa de leitura, de resolução de problemas no quadro, de estarem a frente dos processos e ações em sala.

Sobre isto, Maria Claudia Dal'Igna (2007) investigou como as relações de gêneros, impactam no desempenho escolar, tendo em vista a maior preponderância dos meninos, e de suas atuações no espaço escolar, bem como da passividade feminina. Nisto, existe uma dupla dicotomia, onde por vezes meninas se saem melhor, por serem consideradas e tidas como mais calmas, mais tranquilas, e os meninos mais agitados, e outras vezes o inverso acontece, onde atividades que necessitam de uma altivez e participação mais proativa, os meninos acabam se destacando, isto ocorre, pois, “muito antes de ingressarem na vida escolar, meninos e meninas já parecem destinados a lugares sociais distintos em função daquilo que a cultura nomeia como diferenças sexuais” (Dal'Igna, 2007, p. 255).

Essa proatividade dos meninos, acaba se tornando a referência para as meninas, deslocando suas existências sempre para uma lógica dicotômica, na qual eles são o padrão, o que deve ser levado como “régua” para medir a participação, enquanto o modo como elas participam não é questionado e estabelecido como natural, como algo inerente da personalidade. Ou seja, a timidez é vista como algo já associado ao feminino, enquanto o masculino é posto neste status de altivez e de liderança.

Com esse argumento, pode-se pensar que as feminilidades ativa e passiva são classificadas tendo-se como referente a noção de masculinidade ativa, o que contribuiria para reforçar a idéia de que há um princípio normativo masculino (no que se refere a comportamento e a conhecimento)

em relação ao qual os desempenhos são classificados e hierarquizados (Dal'Igna, 2007, p. 263).

O papel que temos enquanto docentes é de começar a notar essas nuances, e não as ver como naturais, mas começar a estranhar (Corazza, 2002), a problematizar porque as meninas não participam tão ativamente como os meninos. Deste modo, é que podemos pensar nessa binaridade e dicotomia das masculinidades e feminilidades como relações imbricadas que não desassociam, e são reforçadas historicamente de forma capilarizada, como modo de agenciamento e normalização presentes no currículo e no espaço escolar, onde “reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber” (Foucault, 2014, p. 31), todo uma constituição discursiva e social que produz os sujeitos e produz suas ações.

Ao notar isso, comecei a realizar alternâncias das leituras, participações, sempre tentando equiparar e colocar as meninas em destaque, para que elas também participassem do mesmo modo que os meninos. Um exemplo, nos momentos das leituras coletivas, solicitando que um menino lesse, e depois uma menina, para que de alguma forma a turma começasse a entender essa dinâmica de que as meninas também poderiam participar ativamente.

Com o passar das aulas, notei pequenas mudanças, como elas agora se oferecendo mais para participar, para ler, e começarem a disputar “o grito” na hora das respostas, das discussões. Essas pequenas mudanças que vou notando, me fazem pensar e problematizar, que por vezes, não precisamos de grandes ações para começar a desesta-

bilizar as assimetrias de gêneros no espaço escolar, mas começar a realizar atitudes profícuas que são tão naturalizadas, que não as notamos, e quando começamos a fazer diferente, de forma gradativa, também conseguimos alcançar efeitos potencializadores e transgressores.

Entretanto, para que isto possa ocorrer, é necessário que o(a) docente tenha um entendimento e uma problematização sobre todas as questões históricas, discursivas e políticas que moldam os meandros sociais e possibilitam e reverberam nessas práticas e nesses currículos, não somente reproduzindo mas aumentando as assimetrias e disparidades de gêneros. Sendo assim, “o movimento não é apenas de evidenciar as problemáticas, mas permitir que elas possam ser discutidas, a partir de uma explicitação e de uma compreensão dos processos históricos que provocaram diferentes formas de hierarquizações” como um modo de pensar as “subalternizações que tensionam a vida daquelas/as que fogem aos padrões” (Brito; Zaparoli, 2023, p. 159) e daquelas que de algum modo estão em padrões binários e hierarquizantes.

Um terceiro elemento que emergiu a partir das minhas estranhezas da cotidianidade, são os modos como eles(as) se relacionam entre si. Notei mais preconceitos e discriminações advindas por parte dos meninos, principalmente em relação a sexualidade. Algumas brincadeiras associando comportamentos dos meninos que se aproximam de uma feminilidade, como algo relativo à homossexualidade, e a colocando em um status de negatividade (Ferrari, 2007). Gritos finos, proximidades físicas entre meninos, brincadeiras com as meninas, são algumas das situações e alvos das vigilâncias dos próprios meninos para com seus pares.

Estas vigilâncias, são utilizadas como modelos normativos de como os meninos devem agir e se comportarem, para que se adequem a uma dada perspectiva do que é ser homem, e de qual masculinidade é válida, pois, “trata-se da afirmação de uma forma política de existência específica, a heteronormatividade, a qual implica no governo de si e do outro nas práticas culturais, nos relacionamentos amorosos e familiares, e nas demais instâncias sociais” (Brito; Castro, 2026, p. 8).

Penso junto a Raewyn Connell e James Messerschmidt (2013) acerca do conceito de masculinidades hegemônicas, como formas dos meninos serem constituídos sempre em padrões hegemônicos de como devem agir, se comportar, demonstrar sentimento, fugindo ao máximo de uma feminilidade ou de uma aproximação com ela, de forma que isso de algum modo os “torne gays”. Essas “masculinidades hegemônicas podem ser construídas de forma que não correspondam verdadeiramente à vida de nenhum homem real. Mesmo assim esses modelos expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muito difundidos” de forma que “oferecem modelos de relações com as mulheres e soluções aos problemas das relações de gênero” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 253).

Neste campo, o modo como vou agindo, é bem mais sutil, e por vezes, penso que menos efetivo, pois as relações vão sendo realizadas através de interações entre as próprias crianças, me torno mais um espectador destes elementos, e os tomo apenas como objeto de análises. As intervenções que realizo, ocorrem somente quando tais situações extrapolam uma interação e começam ou toma forma de preconceito direcionado. Então eu converso com

a criança, e a questiono o porquê disto, tentando mitigar e tornar natural que os meninos podem ter sim aproximações com o feminino, sem haver qualquer implicação com a sexualidade. Entretanto, noto que ainda estou bastante distante de conseguir trabalhar e trazer elementos mais consistentes para essas problematizações, por conta do próprio espaço e lócus do currículo que acabam em muitos momentos minando minha atuação, bem como a resistência das crianças em entenderem e modificarem estes pensamentos e preconceções.

O currículo compõe-se, nesse sentido, de jogos de poder, saber, verdade e significação. Saberes em disputa, em negociação. Discursos que invadem e colonizam os currículos, que os constituem. Currículos que constituem sujeitos pelos discursos que por eles “correm”, que neles “habitam”. Currículos que pretendem constituir sujeitos - docentes e discentes - em diferentes ‘posições’ (sociais e culturais). Narrativas sobre o mundo, realidades construídas discursivamente (Castro, 2014, p. 67, *grifos do autor*).

O currículo também é formado por estas relações que os meninos vão produzindo em sala de aula, relações imbricadas por jogos discursivos do que é ser menino, do que é masculinidade, e conseqüentemente do que é feminino, feminilidade, atrelando ainda um outro status, através da sexualidade homossexual. Sendo assim, apesar de ainda tentar sinalizar, de colocar questões, de buscar “naturalizar” tais relações como modos cotidianos da vida, que não precisam serem vinculados a um gênero ou a outro, se torna ainda mais complexo, difícil, e inconstante, devido aos fatores apontados por Roney Castro (2014) acerca do papel do currículo. Currículo este que não é somente o escolar, mas é o currículo da vida, do modo como aprendemos, en-

sinamos, não aprendemos, e representamos para além do ambiente escolar formal.

Apesar destes elementos todos, ainda existem algumas transgressões, como exemplo: meninos que questionam e dizem ser completamente normal usar cores rosas, meninas que sinalizam que todos devem ajudar em tarefas domésticas de casa. Inclusive esta última citada, tornou-se uma das principais discussões e diálogos que tive com a turma. Os meninos sinalizando que ajudam em casa, que lavam, varrem, cuidam dos irmãos, como um modo de ajudar suas mães, bem como meninas e meninos trazendo exemplos de seus pais, ajudando nas tarefas domésticas, enquanto suas mães estão trabalhando.

O que noto ao ver estas discussões, é que algumas falas e temas que vão emergindo e que vou conversando com as crianças, são “assimiladas” e as marcam, como falas sobre machismo, em que por vezes elas acusam outros meninos, e inclusive meninas de estarem sendo machistas. Estes elementos, apesar de serem sutis, vão mostrando que as *práticas pedagógicas outras* vão emergindo no espaço escolar através da cotidianidade, vão disputando o espaço dos currículos de forma tímida, mas conseguindo florescer nas entranhas, nas brechas, nas fissuras dos jogos discursivos de poder, das metanarrativas hegemônicas de gêneros e sexualidades.

As *práticas pedagógicas outras*, vem se apresentando no cotidiano, como situações, como reflexões singulares, que por vezes possuem uma intencionalidade, e por vezes emergem por meio das fissuras, através dos diálogos, das discussões e das reflexões que vamos tecendo ao longo das aulas. Talvez uma aprendizagem e uma sinali-

zação necessária é para que elas se efetivem e passem a existir, é necessário que “professores/as levem em consideração as experiências, as vidas e as existências das pessoas outras, para que a educação e o currículo possam ser desconstruídos e descolonizados” (Brito; Zaparoli, 2023, p. 161), gerando estas formas outras de práticas, como prelúdios para um abarcamento das diferenças, das singularidades, tentando de algum modo uma mitigação das assimetrias de gêneros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto foi de refletir acerca da produção ou não de *práticas pedagógicas outras*, desenvolvidas por um docente dos anos iniciais em uma turma de 5º ano do ensino fundamental em 2026. A partir da perspectiva de pensar o cotidiano como um elemento potente para observar, refletir e problematizar acerca das questões de gêneros e sexualidades no espaço e currículo escolar.

A cotidianidade da turma tornou-se objeto de análise, ao passo que notei como as *práticas pedagógicas outras* são gestadas no cotidiano e pelo cotidiano, através de ações simples, singulares, minúsculas, mas com fortes efeitos ao longo do modo como as crianças e eu mesmo vou me constituindo. Os estudos autobiográficos e a escrita de si, ajudaram no modo como observo para minha própria prática, não como um modo de produzir somente o conhecimento, mas como um modo de produzir a si mesmo, a realidade e uma (re)invenção da minha existência junto com o modo como as crianças vão se constituindo, como modos de rupturas, e (trans)formações (Foucault, 2010).

Ao voltar meu olhar para a minha própria prática pedagógica, tenho que sinalizar, mesmo que não tenha sido objeto central de análise deste texto, que as práticas pedagógicas de docentes LGBTQIAPN+, em sua maioria, trazem processos reflexivos e transgressivos, por conta da própria existência e constituição desses(as) docentes, tendo em vista que “mesmo com os processos de silenciamento produzidos pela escola e os currículos, as práticas dos/as docentes tensionam, provocam escapes, vazamentos e subversões nesses currículos”, sejam elas realizadas “através das vivências dos/as estudantes com questões que emergem, ou da própria existência desses/as docentes como pessoas LGBTIA+” (Brito; Zaparoli, 2024, p. 1243).

Entende-se, que apesar das intervenções, da presença e das atitudes do docente, muitas ações e situações cotidianas na sala de aula continuam reverberando em preconceitos, estereótipos e discriminações. Entretanto, sinaliza-se que um processo de desconstrução está em movimento, ao passo que algumas atitudes e práticas são notadas como transgressivas, desta forma, sinalizando o surgimento de práticas pedagógicas outras.

O que se evidencia com minhas reflexões, por ora provisórias e sempre inconstantes, é de que as práticas pedagógicas outras são modos potentes de contribuir para o abarcamento das diferenças no espaço escolar, para a problematização e redução das disparidades e assimetrias de gêneros e sexualidades, sempre levando em considerações os múltiplos contextos sociais, culturais, educacionais que os(as) estudantes e docentes estão inseridos(as) para que possamos pensar em como estas vivências e a produção dessas práticas trazem prelúdios de um educação desesta-

bilizadora, questionadora e que pode produzir no “chão da escola” rachaduras e fissuras para desmontar as hierarquizações e subalternizações de gêneros e sexualidades, permitindo a existência singular-plural de todos(as).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 62–74, maio 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRITO, John Jamerson da Silva. Nossa presença incomoda!? A (re)produção dos currículos na formação e experiência de sujeitos docentes LGBTIA+. 2023. 192 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas- PPGFOPRED) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023. Disponível em: <https://tede.ufma.br/jspui/handle/tede/4956>. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRITO, John Jamerson da Silva; CASTRO, Roney Polato de. Masculinidades homossexuais na narrativa de Shane Hollander em *Heated Rivalry*. *Revista da RIECEdu*, Campina Grande, v. 1, 2026. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/riecedu/article/view/5300>. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRITO, John Jamerson da Silva; SOUSA, Juliana Ferreira de; MOURA, Jónata Ferreira de. Narrativas autobiográficas sobre gêneros e sexualidades como potencialidades para a (auto)formação. **Revista MultiAtual**, Formiga, v.7, n.2, p. 44-56, 2026. Disponível em: <https://www.multiatual.com.br/2026/02/narrativas-autobiograficas-sobre.html>. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRITO, John Jamerson da Silva; ZAPAROLI, Witembergue Gomes. Narrativas de docentes LGBTIA+: currículos e práticas pedagógicas em gêneros e sexualidades.

Diversidade e Educação, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1231-1245, 2024. DOI: 10.14295/de.v12i1.16755. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16755>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRITO, John Jamerson da Silva; ZAPAROLI, Witembergue Gomes. Práticas pedagógicas outras: reflexões sobre as discussões de gêneros e sexualidades nos currículos.

IN: JULIO, Kelly Lislie; MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza (orgs.) **Currículo, cultura e práticas interdisciplinares**. São Luís: EDUFMA, 2023, p. 145-165. Disponível em: <https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/curriculo-cultura-e-praticas-interdisciplinares/>. Acesso em: 27 mar. 2026.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero e sexualidades e formação em Pedagogia. 2014, 258f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, Faculdade de Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uff.br/jspui/handle/ufff/1334>. Acesso em: 29 mar. 2026.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 29 mar. 2026.

CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante de ferrolhos. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença?. **Educação em Revista**, n. 46, p. 241-267, dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200010>. Acesso em: 29 mar. 2026.

FERRARI, Anderson. O desejo como definidor da homossexualidade. **Revista Gênero**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 153-172, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30978/18067>. Acesso em: 16 jul. 2026.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de Frange (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3 ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**: aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; RIBEIRO, Alessandro Jacques. Os professores e as pesquisas da própria prática: uma revisão sistemática de literatura. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 186-216, 2025. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/69704>. Acesso em: 16 jul. 2026.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 2014.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do; SILVA JÚNIOR, Dilmar Rodrigues da. Narrações da constituição da professoralidade na docência universitária. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 15, n. 36, p. 94-113, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/nupem.2023.15.36.94-113>. Acesso em: 22 maio. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práxis Educacional**, [S. l.], v.

17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 16 jul. 2026.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Transformações das figuras de si e do outro na mediação biográfica. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e48135, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48135>. Acesso em: 29 mar. 2026.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, [S. l.], 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>. Acesso em: 09 jul. 2025.

RAGO, Margareth. A aventura de contar-se: Foucault e a escrita de si de Ivone Gebara. IN: SOUZA Luiz Antônio Francisco de, SABATINE Thiago Teixeira e MAGALHÃES Boris Ribeiro de (Orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 1 – 18.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. IN: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia. **Memória e formação de professores**. Salvador, EDUFBA, 2007, p. 59-74.

**NARRATIVAS DE
RESISTÊNCIA DE
UMA PROFESSORA
DE QUÍMICA
EM FORMAÇÃO
INICIAL: SER
MULHER E FAZER
CIÊNCIA**



NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA DE UMA PROFESSORA DE QUÍMICA EM FORMAÇÃO INICIAL: SER MULHER E FAZER CIÊNCIA

NÁTALI ANTUNES ALVES

ANDRESSA BENTO

FÁBIO ANDRÉ SANGIOGO

1 INTRODUÇÃO

A CIÊNCIA, ENQUANTO CONSTRUÇÃO HUMANA, NÃO É imune às diversas formas de preconceito e de discriminação, incluindo àquelas relacionadas a gênero, a etnia, a raça, a classe social, a nacionalidade, entre outras (Silva; Ribeiro, 2014). Dessa forma, considerando que a Ciência não é neutra (Pizarro; Melo, 2013; Rosa; Alves-Brito; Pinheiro, 2020; Bento; Barbosa, 2024), pois está intrinsecamente ligada aos valores da sociedade, este trabalho se apresenta como uma narrativa que reflete a perspectiva de uma professora em formação inicial, na área de Química, enquanto mulher.

Neste sentido, para contar essa trajetória, escolho começar com uma citação que contextualiza um pouco da abordagem que vou tomar neste trabalho: “ao narrar uma estória não fazemos uma construção livre, já que essa estória relata os significados que o narrador constrói para o ‘si mesmo’” (Quadros; Zanon; Sangiogo, 2023, p. 31). Ou seja, a discussão está amparada nas narrativas (auto)biográficas.

cas (Saveli, 2009; Dorneles, 2016; Rabelo, 2011; Silva, 2021) e, sendo assim, ao narrar aspectos que constituem percepções singulares sobre a minha biografia, não estarei apenas descrevendo fatos de forma objetiva ou neutra. Estarei, na verdade, atribuindo significados a esses acontecimentos, moldando-os de acordo com a forma como enxergo minha trajetória e como desejo ser percebida.

Dessa forma, gostaria de começar relatando um pouco sobre a construção da Ciência Moderna que se originou em uma sociedade historicamente marcada pelo machismo, eurocentrismo, colonialismo, cisheteronormatividade e elitismo, em que, historicamente, o processo de construção científico negligenciou sistematicamente a consideração das mulheres agentes e contribuintes legítimas para a produção do conhecimento (Lima; Soares, 2022).

Também é necessário ressaltar diversas formas de supressão que marcaram a história da Ciência, como as características biológicas que foram usadas como justificativa para excluir as mulheres, o que inclui a ideia de que a presença de barba estaria associada à capacidade de produzir conhecimento e a noção equivocada de que mulheres seriam naturalmente inadequadas para a Ciência devido a supostas limitações nos seus cérebros e corpos (Lima; Soares, 2022). Esse cenário traz implicações ao ensino de Ciências, observando-se lacunas na aprendizagem de estudantes acerca da contribuição de mulheres para o desenvolvimento das Ciências, pelas referências de ensino relacionadas apenas aos cientistas homens (Silva et al., 2014).

Ao considerar o debate sobre a participação feminina em Ciência e Tecnologia (C&T) na escola, corroboro a importância de

refletir fatores de gênero que embargam a inserção das mulheres nos campos da C&T. A escola precisa enfatizar o histórico de participação das mulheres nas C&T contribuindo para sua visibilidade. De forma contrária, continuaremos a alimentar o teto de vidro, em pleno século XXI, com a manutenção de espaços hierárquicos e desiguais no que tange às relações de gênero e C&T (Silva et al., 2014, p. 189).

Acerca disso, cabe a defesa da importância de levar para as salas de aula a história de mulheres que deixaram marcas significativas na sociedade; afinal, “ao incorporar essas histórias, estamos não apenas enriquecendo o currículo educacional, mas também reconstruindo o próprio processo de ensino” (Alves et al., 2023, p. 2). Além disso, essa perspectiva contribui para “incorporar uma consciência crítica de gênero na formação básica de jovens cientistas e no mundo rotineiro da ciência” (Schiebinger, 2001, p. 31).

Neste contexto, inspirada em estudos anteriores (Dorneles; Galiazzi, 2016; Quadros; Zanon; Sangiogo, 2023; Roscoff; Sangiogo, 2023; Alves; Bento; Sangiogo, 2024), das narrativas (auto)biográficas, o texto tem o objetivo de contar a trajetória da primeira autora do texto, ao mostrar como, a partir das inquietações, pude desenvolver atividades voltadas para as discussões de gênero, diversidade e educação menstrual.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS DE CIÊNCIAS COMO ESPAÇO DE DISPUTA E TRANSFORMAÇÃO

A formação inicial de professoras(es) de Ciências se constitui como um processo atravessado por dimensões

políticas, sociais e culturais, ou seja, não pode ser compreendida como uma etapa neutra. Dessa forma, a docência pode ser entendida como uma prática intelectual e crítica, onde os(as) professores(as) assumem um papel ativo na problematização das relações de poder que estão presentes nas escolas e na sociedade. Nesse sentido, a formação inicial configura-se como um espaço de disputa de projetos educativos e de concepções de Ciência, ensino e cidadania (Giroux, 1997).

Pensando nos saberes que compõem a prática docente, Tardif (2014) destaca que estes não se restringem aos conhecimentos disciplinares ou formalizados, mas sim incluem saberes da experiência, construídos ao longo das trajetórias pessoais e profissionais. Assim, a formação inicial de professores(as) de Ciências envolve um processo contínuo de articulação entre vivências individuais no qual as identidades docentes vão sendo produzidas.

Já nas relações de gênero, a educação atua como um espaço privilegiado de produção de normas e discursos sobre os corpos, em que a ausência ou a marginalização das discussões de gênero na formação docente contribuem para a naturalização de desigualdades (Louro, 1997). Sendo assim, inserir o debate das discussões de gênero na formação inicial de professoras(es) de Ciências implica reconhecer que o currículo está diretamente relacionado a disputas políticas.

A construção docente não ocorre de forma linear ou acabada, mas sim de um processo reflexivo e coletivo, no qual os(as) professores(as) se constituem a partir do contexto social. Ao refletir sobre sua própria trajetória, o(a)

futuro(a) professor(a) passa a compreender a docência como um espaço de escolhas e posicionamentos, assumindo responsabilidades éticas e políticas na atuação da profissão (Nóvoa, 1995).

Nesse sentido, Bell Hooks (2013) contribui ao compreender a educação como prática de liberdade, na qual ensinar significa criar condições para a emancipação dos sujeitos e para a transformação das realidades sociais. Ao transpor essa concepção para a formação inicial de professoras(es) de Ciências, evidencia-se a necessidade de práticas formativas que valorizam o diálogo e a escuta de experiências, rompendo com modelos autoritários e excludentes de ensino. Assim, compreender a formação inicial como um espaço de transformação implica em reconhecer que ensinar Ciências é um ato político.

3 UM POUCO DA MINHA TRAJETÓRIA ATÉ AS SALAS DE AULA

Gostaria de começar a história da minha biografia de quando era criança, vivia me questionando o motivo pelo qual o homem saía para trabalhar e a mulher ficava em casa cuidando das tarefas domésticas. Segundo estudos, como de Jablonski (2010), 80% dos homens não participam dos afazeres domésticos, o que faz pensar sobre a cultura da nossa sociedade.

Na escola também não foi fácil a percepção sobre as inter-relações humanas. Eu não podia brincar com os meninos, pois como uma menina, o que os outros pais iriam pensar de mim se eu brincasse com os meninos? Isso faz refletir o quanto as referências ao gênero não são meras

características da biologia do corpo, mas “construções sociais, históricas, datadas e localizadas aqui em um espaço, como no universo da família” (Schwengber, 2012, p. 792).

No ensino médio criei uma profunda paixão pela área das Ciências Exatas (Física, Química, Matemática), porém no ensino médio, observei os cientistas que estudávamos e percebi que eram todos homens. Mesmo assim, ao decidir minha carreira, levei em consideração meu interesse pelas áreas de Exatas e optei por cursar Licenciatura em Química. Na faculdade comecei a perceber que meus professores eram todos homens e que os cientistas que estudávamos em Química Geral, disciplina ofertada no primeiro semestre do curso, também eram todos homens, e novamente eu percebia aquele sentimento de não pertencimento a um lugar que gostaria de pertencer. Pensei em desistir por não me sentir representada no Curso, porém no segundo semestre conheci uma mestrande e um professor que trabalhavam sobre as mulheres cientistas e, de alguma forma, eu fui atravessada por um sentimento avassalador. Naquele momento, era como se tudo o que me faltava se preenchesse de esperança — a esperança de que, talvez, eu também pudesse fazer a diferença no mundo, assim como fizeram na minha vida. A partir daí, decidi que, de alguma forma, buscaria integrar questões de gênero em minhas aulas, como futura professora, já que de acordo com Naidek et al. (2020, p. 835): “a ciência é fortalecida e melhora a sua performance quando a diversidade está presente”.

4 EDUCAÇÃO CIENTÍFICA ATRELADA À VIDA

Pensar em uma educação científica atrelada à vida implica em deixar o ensino de Ciências distante da ideia somente conteudista para uma abordagem que considere os sujeitos, suas experiências e contextos sociais que estão inseridos. Freire (1996) defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ou seja, a educação deve dialogar com as realidades, valorizando suas experiências e conhecimentos prévios. Utilizando esse ensino baseado na educação científica e na experiência dos sujeitos é possível estar contribuindo com a educação de um sujeito crítico.

Dessa forma, o ensino de Ciências deve partir de situações significativas que façam sentido para os/as discentes e estejam relacionados com os problemas da vida real (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002). Além disso, a educação científica deve ser culturalmente situada, reconhecendo que diferentes culturas constroem relações distintas com o conhecimento científico (Aikenhead, 2006).

Ao considerar temas como sexualidade, saúde e gênero no ensino de Ciências, ampliamos as possibilidades de atividades pedagógicas que estejam diretamente relacionadas com a vida dos(as) estudantes. Segundo Carvalho (2012), o ensino de Ciências com foco na formação cidadã deve possibilitar que os educandos compreendam as implicações sociais. Sendo assim, assumindo uma perspectiva de educação em ensino de Ciências comprometida com a vida dos educandos, o(a) educador(a) de Ciências passa a compreender seu papel para além da transmissão somente de conteúdos.

5 UM POUCO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS ATÉ O MOMENTO

Ao cursar o componente curricular de História e Filosofia no Ensino de Ciências no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no 2º semestre da graduação, tive contato pela primeira vez com uma discussão sobre gênero e diversidade na Ciência. A partir disso, por meio da carga horária de extensão do componente curricular, desenvolvemos coletivamente a primeira atividade cujo objetivo envolveram as questões de gênero. Nela, ao trabalhar um tema muitas vezes silenciado, discutiu-se no ensino médio, sobre o impacto dos absorventes descartáveis menstruais.

A aula teve como metodologia o Júri Simulado (Souza et al., 2019), o qual teve a seguinte problemática:

O uso de absorventes menstruais descartáveis tem tido muitas reclamações na questão da saúde feminina, como também na questão ambiental. Com isso, um grupo de pesquisadores vai propor o alternativo [o uso de coletores menstruais]. Porém, isso nada agrada as empresas de absorventes descartáveis, as quais possuem grande influência no mercado, o que dificulta a ideia desses pesquisadores. Dessa forma, uma dessas, entra com um processo judicial contra esse grupo (Alves et al., 2023, p. 6).

Enquanto registro sobre a abordagem do tema, cabe destacar que tivemos uma acolhida bastante positiva, tanto por parte das turmas em que desenvolvemos a atividade, quanto pela escola que acolheu de forma muito receptiva. Essa experiência teve um significado especial, pois sempre tive uma conexão muito forte com a temática da menstruação.

A escolha pela temática da menstruação não é aleatória e nem somente pessoal, mas também social e pedagógica. A menstruação embora seja comum em corpos que menstruam, muitas vezes ainda é tratada como algo vergonhoso, um tabu, na educação básica. Esse tabu contribui para a desinformação e para desigualdade de gênero desde a infância/adolescência.

Nesse cenário, entendo que a escola possui um papel central na formação de seres críticos, ao inserir conhecimentos que promovam o cuidado com o corpo, ao abordar a temática da menstruação, o que inclui discussões sobre as questões sociais e culturais que estão atrelados ao bem estar dos corpos que menstruam.

Após a experiência no componente curricular, atuei como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e tive o prazer de atuar em uma disciplina eletiva intitulada “Práticas de Laboratório”, no contexto de uma escola pública de Pelotas/RS, que por acaso havia mais meninas do que meninos, e ali eu vi uma oportunidade de integrar as histórias de mulheres cientistas em conjunto com as atividades experimentais, para que as meninas também se sentissem representadas (Alves et al., 2023).

As aulas tiveram duração de aproximadamente três meses. No início, as estudantes relataram que não se sentiam representadas por nenhum(a) cientista. No entanto, ao final desse período, desenhavam a si mesmas como cientistas, demonstrando uma transformação em sua percepção. Isso evidencia que, ao levar para a sala de aula as histórias de mulheres que deixaram marcas significativas no mun-

do, também estamos incentivando outras meninas a se enxergarem na Ciência e a considerarem essa área como um caminho possível para o próprio futuro profissional (Alves et al., 2023).

Após minha saída do PIBID, foi confeccionado um banner intitulado “Mapeamento Histórico Menstrual” (Alves et al., 2024), em conjunto com os outros dois autores deste texto, que tem o objetivo de informar sobre a evolução dos métodos menstruais higiênicos, ampliando a discussão teórica sobre o tema. Em conjunto com o banner, a partir de um projeto de extensão que envolve mostra científica de diferentes temas, houve a integração da atividade em diferentes escolas de Pelotas/RS (Da Costa et al., 2024), em que se discute sobre os métodos menstruais higiênicos. A mostra busca a interação entre universidade e escola, principalmente em espaços não formais como da sala de aula, para abrir um diálogo em que as pessoas possam interagir, ver, tirar dúvidas e trocar experiências.

Em uma dessas exposições, que ocorreu em uma escola periférica de Pelotas/RS, com estudantes do ensino fundamental, na faixa etária entre 10 e 14 anos, a atividade foi desenvolvida com mais receio. No entanto, à medida que a atividade avançava, fui explicando o funcionamento de cada material higiênico e logo percebi o brilho de curiosidade nos olhos deles. As perguntas surgiam de forma espontânea e divertida, como: “Sora, e se eu colocar isso [absorvente interno O.B.] na água?”, demonstrando interesse e atenção às explicações. Esse momento com as crianças e adolescentes foi transformador, pois pude perceber como o diálogo aberto sobre menstruação pode despertar interesse e naturalizar o tema.

Nesse meio tempo, elaboramos também uma atividade que envolvia uma Questão Sociocientífica - QSC (Pérez, 2021) acerca dos preconceitos sobre pessoas transgênero e intersexo em eventos esportivos (Alves et al., 2025). Nesta última experiência, a aula foi dividida em três grandes momentos: uma breve discussão sobre o enfoque das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) (Santos; Mortimer, 2000) e a abordagem das QSC; a discussão sobre questões de gênero; e um debate centrado em uma QSC sobre a participação de atletas transgêneros em competições esportivas (Alves et al., 2025).

A partir das diferentes atividades, brevemente narradas neste texto, pude refletir sobre a importância de abordar temas relacionados à diversidade não apenas para a construção de um ambiente educacional mais equitativo, mas também para minha própria formação inicial como docente. Compreender e trabalhar questões de gênero, diversidade e inclusão no ensino de Ciências tem ampliado minha visão, permitindo-me desenvolver práticas mais críticas e reflexivas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este texto, recorro a minha trajetória e percebo como cada experiência, dúvida ou inquietação moldaram minha forma de enxergar a educação, a Ciência e meu próprio papel no mundo. Ao longo desse caminho, compreendi que ensinar vai muito além de transmitir conteúdos; é sobre dar voz a histórias silenciadas, abrir espaço para novas perspectivas e incentivar outros olhares sobre a Ciência/Química. Por fim, construir co-

nhecimento exige desconstruir ideias pré-estabelecidas e é exatamente isso que buscamos: questionar, provocar reflexões e, acima de tudo, contribuir para um ensino que forma e transforma pessoas e realidades.

Nesse movimento, lembro da criança que carregava essas inquietações em relação a menstruação e da professora em formação que propõe temas pedagógicos voltados ao enfrentamento do silenciamento sobre o assunto. Além disso, ao pensar no contexto de uma escola ou comunidade periférica, o tema demanda relações que consideram o contexto das vulnerabilidades sociais das pessoas, como a possibilidade da ausência de acesso a informações, a produtos menstruais e de espaços adequados, como banheiros e produtos de higiene e limpeza, impactando a permanência e o desempenho escolar de discentes que menstruam.

Diante do exposto, a formação inicial de professoras(es) de Ciências implica em reconhecer o papel da docência como construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Dessa forma, este trabalho reafirma a importância de reconhecer a pluralidade de sujeitos e de saberes que tem como propósito a formação de cidadãos(ãs) críticos(as).

REFERÊNCIAS

AIKENHEAD, Glen S. **Educação científica para a vida cotidiana**: Prática baseada em evidências . Teachers College Press, 2006.

ALVES, Nátili Antunes et al. Absorventes descartáveis versus coletores menstruais em um júri simulado. **Anais dos Encontros de Debates sobre o Ensino de Química**, n. 42, 2023.

ALVES, Nátali Antunes et al. Absorventes Descartáveis versus Coletores Menstruais em um Júri Simulado: Uma Proposta de Atividade e sua Contribuição à Formação. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 10, n. 2, p. 181-205, 2024.

ALVES, Nátali Antunes et al. A Participação de Pessoas Transgênero em Eventos Esportivos? Desacomodar e Incluir na Formação em Ensino Superior. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 11, n. Especial, rdq7793, 2025.

BENTO, Andressa Soares; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes. O que dizem os anais do EDEQ e EPEF sobre as questões de gênero e étnico-raciais? **Anais dos Encontros de Debates sobre o Ensino de Química**, n. 43, p. 1-11, 2024.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. 2022.

DA COSTA, Diego N.; ROSA, Eduardo L.; SILVA, Maria E.; SANGIOGO, Fábio A.; FARY, Bruna A. Química Nômade e a Extensão Universitária: relatos sobre vivências extensionistas na comunidade. **Anais dos Encontros de Debates sobre o Ensino de Química**, n. 43, 2024.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**, São Paulo: Cortez, 2002.

DE SOUZA, Paulo Vitor Teodoro et al. Júri simulado como estratégia de intervenção pedagógica para o ensino de química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 5, n. 1 ESP, p. 5-15, 2019.

DE QUADROS, Ana Luiza; ZANON, Lenir Basso; SANGIOGO, Fábio André. Registros de uma Conversa que

Celebra a Educação e Resgata Histórias de Vida. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 9, n. 3, p. 28-40, 2023.

SILVA, Fabiane Ferreira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". **Ciência & Educação** (Bauru), v. 20, p. 449-466, 2014.

SILVA, Maria Fernanda; SILVA, Valdelino Lourenço; NANES, Giselle. Gênero e Ciência: Oficinas sobre mulheres cientistas em escola pública de Garanhuns (PE). In: **Anais do 18º encontro da REDOR: perspectivas feministas de gênero: desafios no campo da militância e nas práticas científicas**, p. 189-199, 2014.

SILVA, Rebecca M. O. (2021). O memorial autobiográfico como nova possibilidade didática nos processos de formação docente de professores da Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, 1-16, 2021.

DORNELES, Aline. **Rodas de Investigação Narrativa na Formação de Professores de Química**: pontos bordados na partilha de experiências. Tese de doutorado (Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016.

DORNELES, Aline Machado; GALIAZZI, Maria do Carmo. Investigação Narrativa na Formação de Professores de Química. **Dialnet**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 179-196, 2016.

DOS SANTOS, Wildson Luiz Pereira; MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Ensaio Pesquisa em educação em ciências**, v. 2, n. 2, p. 1-23, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell et al. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

JABLONSKI, Bernardo. A divisão de tarefas domésticas entre homens e mulheres no cotidiano do casamento. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 30, p. 262-275, 2010.

LIMA, Ana Luíza; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. E a parte da história que não é contada? reflexões feministas sobre a história da ciência. **Reamec - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 10, n. 3, p. 22071-22071, 13 dez. 2022.

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

NAIDEK, Naiane et al. Mulheres cientistas na química brasileira. **Química Nova**, v. 43, n. 6, p. 823-836, 2020.

RABELO, Amanda O. A importância da investigação narrativa na Educação. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 114, 171-188, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995. P. 15-53.

ROSA, Katemari Diogo da; ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Pós-verdade para quem?: fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno brasileiro de ensino de física**, v. 37, n. 3, p. 1440-1468, 2020.

ROSCOFF, Theo L.; SANGIOGO, Fábio A. Narrativas da formação inicial de um professor de Química em

um intercâmbio na Colômbia. **Anais do Encontros de Debates sobre o Ensino de Química**, n. 42, 2023.

SAVELI, Esméria L. Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. **Práxis Educativa**, v. 1, n. 1, 94-105, 2009.

SCHWENGBER, Maria Simone. Qual o preço de ser menina? Implicações das expectativas corporais. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 3, p. 789-800, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: Edusc, 2001.

PÉREZ, L. F. M. **Cuestiones Sociocientíficas en la Enseñanza de las Ciencias**: experiencias investigativas e innovadoras. 1. ed. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social, 2021.

PIZARRO, Alba Nubia; IBARRA MELO, María Eugenia. Los estudios de género en Colombia. **Una discusión preliminar. Sociedad y economía**, n. 24, p. 15-46, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 535-554, 2008.

**NARRATIVAS DE
EXISTÊNCIAS
TRANSGRESSORAS:
EXPERIÊNCIAS
DE UMA MULHER
TRANS NA
UNIVERSIDADE E
NA EDUCAÇÃO**



NARRATIVAS DE EXISTÊNCIAS TRANSGRESSORAS: EXPERIÊNCIAS DE UMA MULHER TRANS NA UNIVERSIDADE E NA EDUCAÇÃO

JÉSSICA THAÍS CLEMENTINO GURGEL

ANDRÉIA ARAÚJO DA NÓBREGA

ELIANE ROSE MAIO

1 PALAVRAS INICIAIS

A UNIVERSIDADE É UM ESPAÇO DE REINTERPRETAÇÃO DO mundo que oferece ferramentas tanto para promover transformações, quanto para perpetuar exclusões. Nesse contexto, percebemos como o tecido social nos impõe uma visão opressora de nós mesmos, em que o determinismo biológico busca definir nossas dores e experiências (Roberto, 2024). Essa imposição é reforçada pela ignorância, que muitas vezes rejeita a diferença e resiste à aceitação da diversidade.

O determinismo biológico, ou seja, a ideia de que nosso gênero corresponde ao órgão sexual com o qual nascemos, aliado à ignorância e às crenças religiosas, sustenta uma sociedade preconceituosa que constantemente busca segregar, excluir e oprimir o outro. Essa estrutura faz com que, muitas vezes, mulheres transsexuais sejam excluídas de diversos espaços sociais. O contexto social ensina, de for-

ma implícita ou explícita, que essas pessoas não deveriam ocupar certos lugares, utilizando o preconceito para reforçar estereótipos e marginalizar ainda mais essa população. Como consequência, muitas mulheres *trans* enfrentam rejeição ou resistência ao ingresso em áreas como a educação, especialmente na Pedagogia, devido aos estigmas e barreiras que encontram nesse campo (Siqueira & Welter, 2024).

Esse fato nos ajuda a compreender o desafio constante enfrentado por mulheres *trans* para ocupar espaços essenciais à promoção de mudanças sociais. No Brasil, apenas 0,02% das pessoas transsexuais estão no Ensino Superior, segundo os dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais¹; evidenciando a exclusão sistemática dessa população no acesso e na permanência em ambientes educacionais.

Além disso, o processo de transição nesses espaços não se limita a afirmação de identidade, mas também envolve o reconhecimento pessoal e coletivo, enfrentando barreiras que vão desde preconceitos enraizados até a falta de políticas inclusivas que garantam sua permanência e pleno desenvolvimento acadêmico.

Dessa maneira, é fundamental considerar as dimensões interseccionais que atravessam a vivência de mulheres *trans*, como classe social, raça e território, que potencializam os desafios enfrentados por essa população. Essas interseções ajudam a compreender como a exclusão é amplificada em determinados contextos e revelam a complexidade das lutas por inclusão.

1 Para mais informações, acesse <<https://antrabrasil.org/2020/12/17/nota-antra-cotas-universidades-pessoas-trans/>>.

Ademais, é necessário refletir sobre o papel transformador que a presença de mulheres *trans* na Pedagogia pode desempenhar. Ao ocupar esse espaço, elas não apenas desafiam os estereótipos impostos, mas também têm o potencial de transformar a prática pedagógica, contribuindo para uma educação mais inclusiva e humanizada, capaz de acolher a diversidade em sua totalidade.

Portanto, a temática aqui tratada se torna relevante ao dar visibilidade às vivências de mulheres transsexuais na universidade, especialmente na área da Pedagogia, destacando tanto os desafios enfrentados, quanto às potencialidades de suas presenças. Em um cenário em que a exclusão e a marginalização ainda predominam, compreender essas narrativas é fundamental para desconstruir estereótipos, propor estratégias de inclusão e fomentar um ambiente educacional mais diverso e acolhedor.

Assim, neste texto, pretende-se analisar como o determinismo biológico e os preconceitos sociais impactam o acesso e a permanência de mulheres *trans* no Ensino Superior; compreender as barreiras enfrentadas no contexto universitário, especialmente na educação, e discutir como a presença delas na Pedagogia pode transformar as práticas educacionais, promovendo uma pedagogia mais inclusiva e humanizada.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa baseia-se no relato de experiência, por meio de uma abordagem autobiográfica, estruturada a partir da trajetória acadêmica de uma das autoras do presente estudo, na Universidade do

Estado do Rio Grande do Norte (UERN), bem como sobre o processo de transição de gênero vivenciado enquanto aluna do Ensino Superior. Nesse relato, destacam-se os principais conflitos internos enfrentados, como as inseguranças e desafios da autoaceitação, assim como as dinâmicas de validação externa no ambiente acadêmico e educacional.

A experiência foi analisada e sustentada por reflexões sobre identidade, inclusão e educação, evidenciando como a transição de gênero impactou e ainda impactam no processo de formação e construção profissional. Além disso, a Literatura Infantil foi utilizada como ferramenta para ressignificar e compartilhar esta história, transformando-a em narrativas que dialogam com crianças, demonstrando que, embora desafiador, o processo de auto-descoberta e aceitação pode ser libertador e inspirador.

3 ENTRE O DESEJO E A DÚVIDA: O ANSEIO DE OCUPAÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS E UNIVERSITÁRIOS

Primeiramente, sou Jéssica Thaís, uma mulher ativista e militante pelos direitos da comunidade negra, LGBTQIAPN+ e feminista, residente da cidade de Janduí/RN. Sempre estive em busca do meu reconhecimento e aceitação, enfrentando batalhas diárias pela inclusão. A Universidade, especialmente a UERN, representou uma conquista imensa nessa luta por igualdade e ocupação de espaços historicamente negados às pessoas marginalizadas. No entanto, a educação sempre me pareceu um ambiente hostil para pessoas trans, pois, a academia reproduz estereótipos sobre nossa existência, principalmente nos cursos de Pe-

dagogia, uma vez que na sociedade ainda persiste a ideia preconceituosa de que crianças são influenciáveis e incapazes de compreender certas questões. Mas era preciso enfrentar esse estigma, ocupar esses espaços e ressignificá-los para que não sejam mais hostis às mulheres trans que virão depois de nós. A luta pela inclusão precisa começar agora, pois não aceitaremos mais sermos tratadas como se não pertencêssemos a esses lugares. Educação é um direito de todos, e estar nesses espaços é um ato de resistência.

A ocupação de espaços de poder e cidadania é um desafio imenso para nós mulheres *trans*. Vivemos em uma sociedade que frequentemente nos deslegitima e nos massacra, negando nossa humanidade e nosso direito de existir plenamente. O processo de transição e aceitação é uma luta interna constante, uma jornada que exige acompanhamento e cuidado. No entanto, raramente recebemos olhares sociais e humanos que validem nossas experiências ou nos apoiem nesse percurso.

Neste relato, transformo minhas angústias e anseios em um diário de libertação. A cada palavra, exponho o peso de ocupar lugares que nos são negados, de romper com os becos da marginalidade para buscar um lugar de protagonismo e poder. Nossa sociedade, ao nos empurrar para a margem, tenta nos relegar ao papel de coadjuvantes em um sistema que não nos reconhece como sujeitos plenos.

Minha luta interna tornou-se ainda mais intensa ao chegar no momento de decidir os rumos da minha vida profissional. Antes de poder fazer essa escolha, enfrentei inúmeras batalhas de aceitação e identificação. Precisava entender quem eu era e construir minha identidade como

ser humano, enquanto lidava com o desejo de expressar minha feminilidade em um contexto que julgava e condenava meus passos.

O que a sociedade idealiza como “pertencente às mulheres” era constantemente usado como arma para me excluir. Diariamente, somos confrontadas por discursos de ódio e preconceito que não se preocupam com nosso bem-estar. Esses olhares frios e julgadores não enxergam as dores que carregamos nem as batalhas que enfrentamos para sermos nós mesmas. Ainda assim, sigo em frente. Minha história é, também, a história de muitas mulheres trans que lutam por dignidade, respeito e o direito de ocupar espaços que sempre nos pertenceram. Para tanto:

Nesse cenário, a transição da sociedade tribal para a Antiguidade representou o nascimento da família enquanto instituição nuclear, do patriarcado, como principal forma de organização social, fato que estabelece o homem como o detentor de poder e, consequentemente, condiciona a mulher à submissão àquele, ao lar e a ficar cada vez mais apartada da vida pública. Na esteira desse processo organizacional e sociocultural da sociedade é que irão surgir e se consolidarem as instituições culturais e políticas. A divisão social do trabalho é estabelecida entre sexo, função, material e intelectual e entre outras formas de divisão que visa à organização e sistematização que facilitam a produção de riquezas de uma sociedade. É importante ressaltar que o patriarcado implica o poder com a figura do pai no poder, enquanto as mulheres são direcionadas à vida doméstica. Por outro lado, ela reproduziria esse status por meio da educação familiar; o processo do patriarcado, assim, pressupõe dominação do homem sobre a mulher. Garantir e perpetuar esta ordem material e ideológica, que tem o patriarcado como modelo de vida organizacional e social (Aguilar & Pelá, 2020, p. 4).

Dito isso, ressalto aqui como o processo de segregação e dominação continua sendo uma realidade iminente para as classes marginalizadas, especialmente para as mulheres *trans*.

Nossa sociedade avança de forma lenta e desigual quando se trata de direitos humanos. Observamos que mulheres cisgêneras brancas demoraram décadas para ocupar espaços antes reservados apenas aos homens. Depois vieram as conquistas das pessoas negras, e, mais recentemente, começamos a enxergar as demandas das pessoas transsexuais. Tudo isso reflete uma divisão de classes e uma hierarquização de direitos que ignora o fato de que somos todos seres humanos e merecemos as mesmas oportunidades e espaços.

Vivemos em uma sociedade que aliena não apenas as pessoas marginalizadas, mas também a si mesmas, negando o direito de lutar e de expandir nossa atuação nas diversas esferas da atividade humana (Siqueira & Welter, 2024).

Para mim, essa luta foi profundamente dolorosa. Desde cedo, precisei debater a minha identidade, muitas vezes como uma forma de me proteger do preconceito e da rejeição. Negociar quem eu era, em busca de aceitação, tornou-se uma defesa para minimizar o sofrimento.

Quando finalmente entrei pela porta da Universidade, senti que estava quebrando um sistema que não me incluía. Ainda assim, naquele momento, não me identificava como mulher, me apresentava como um “gay afeminado”. Mesmo assim, esse gesto foi um confronto direto ao sistema, um desafio às normas impostas. Sabia, porém, que essa era apenas a primeira etapa de uma luta maior,

tanto pela inclusão quanto pela aceitação de mim mesma e da sociedade. Foi então que teve início um longo processo interno de intensas transformações identitárias, em que, para encontrar meu lugar na Pedagogia, precisava me conhecer e me compreender primeiro como pessoa.

3.1 BUSCANDO MEU LUGAR: O RECONHECIMENTO DE MIM MESMA E A LUTA PELA INCLUSÃO

Meu processo de aceitação e identificação começou a tomar forma dentro da universidade, onde os questionamentos sobre quem eu era ganharam cada vez mais força. Durante muito tempo, o medo me torturou, me levando a evitar a aceitação da minha identidade. Contudo, tudo mudou em uma aula marcante, quando um episódio de constrangimento me levou a refletir profundamente sobre o meu eu.

Durante uma atividade, a professora fez um levantamento dos alunos do gênero masculino na sala e mencionou que havia dois. Ela já havia percebido meu desconforto ao ser tratada com pronomes masculinos, sendo incluída em categorias que não correspondiam à minha identidade. Apesar disso, uma colega, sem maldade, acabou me incluindo na contagem de meninos. Esse momento foi extremamente constrangedor e doloroso para mim, mas também serviu como um ponto de virada.

Após a aula, a professora, com empatia e sensibilidade, veio conversar comigo. Ela reconheceu minha dor e, com cuidado, levantou a questão de como eu gostaria de ser tratada e identificada. Essa conversa abriu espaço para que

eu refletisse ainda mais sobre meu processo de aceitação. Outra professora, em um momento posterior, também demonstrou interesse e respeito ao me perguntar diretamente como eu preferia ser tratada. Essas interações foram fundamentais para que eu começasse a enfrentar meus medos e assumir minha identidade com mais coragem.

Durante esse período, percebi que o processo de transição de gênero não é apenas físico, mas também emocional, exigindo maturidade e cuidado. A sociedade, com seus julgamentos constantes, me fez questionar se eu era realmente uma mulher e o que significava “ser mulher” para mim. Refleti sobre o medo de transicionar e, eventualmente, sentir que não me encaixava, temendo que isso pudesse deslegitimar uma causa tão importante.

Hoje, percebo na fala de Gabriela Medeiros em sua participação no *Conversa com Bial*, que o processo de transição é, muitas vezes, banalizado, utilizado por alguns como um meio de monetização ou autopromoção (Medeiros, 2025, 4:30). Para mim, ser mulher vai além do físico – está na essência e nas atitudes. Cada passo que dou nesse caminho é uma reafirmação de quem eu sou e a busca pela minha verdade é o que me fortalece.

Seguindo esse viés, destaco o pensamento de Simone de Beauvoir (1967, p. 9) quando afirma que “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Essa frase reflete a ideia de que não é o biológico que determina o que é ser mulher, mas sim um processo de construção social. Essa reflexão me levou a repensar o modo como a sociedade, ao longo do tempo, me fez acreditar que minha identidade deveria corresponder aos conceitos tradicionais e biológicos impostos.

Assim, eu sempre me vi como mulher, ainda que, por não ter nascido biologicamente, fosse levada a duvidar ou questionar a legitimidade da minha identidade. Esse pensamento de Beauvoir também me fez refletir que tudo aquilo que se conceitua como “ser mulher” é, na verdade, uma construção social e não uma verdade absoluta. Reconhecer isso foi essencial para entender que minha identidade não depende das definições impostas pela sociedade, mas sim da forma como eu me percebo e me posiciono no mundo.

Portanto, meu processo de inclusão foi constante e desafiador. Contudo, a empatia ainda existe: encontrei pessoas que souberam me acolher e assegurar o direito ao uso do nome social. Por ser jovem, ainda não tinha plena consciência dos meus direitos, mas houve quem me ajudasse a entender e a me posicionar, mesmo em meio à luta contínua por ocupar espaços e ser reconhecida.

4 DESAFIOS NA SALA DE AULA: A LITERATURA COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO PARA UMA MULHER TRANS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No dia 29 de janeiro de 2025, dia da Visibilidade Trans, em uma matéria da página brasileira de Instagram @con-tente.vc, foi publicado um texto discutindo os porquês da disseminação de um pânico moral que coloca as pessoas transexuais como uma ameaça à formação das crianças no nosso país, especialmente no que diz respeito às questões de gênero. De acordo com o texto, sem autoria definida:

Primeiro, vamos combater algumas mentiras: não existe uma “agenda trans” em curso no Brasil. Pelo contrário, a legislação brasileira é uma das mais conservadoras e atrasadas no que diz respeito aos direitos das pessoas LGBTQIAPN+. Prova disso são os inúmeros projetos de lei que buscam retroceder direitos já conquistados por essa parcela da população. Além do pânico moral político, há também a construção de um imaginário que associa pessoas trans e queer a uma suposta ameaça às crianças. Isso acontece porque a infância é uma pauta que sensibiliza tanto progressistas quanto conservadores (ainda que de maneiras diferentes). No entanto, os dados sobre violência e abuso infantil não sustentam essas hipóteses, que, na maioria das vezes, estão mais fundamentadas na transfobia do que na realidade.

Podemos observar, que o discurso de ódio reproduzido socialmente e que instiga esse pânico moral, sobretudo nas mídias digitais, torna alguns ambientes, como o curso de Pedagogia, hostis e temíveis para mulheres trans. Meu primeiro contato com a Educação Infantil, durante um trabalho da faculdade, me fez imaginar um cenário aterradorizante, pois, há diversos fatores dentro da sala de aula que nos fazem repensar nossa formação. *Como as crianças irão nos enxergar? Será que vão nos aceitar? E os pais, marcados por um conservadorismo rígido, conseguirão lidar com a diferença ou continuarão impondo suas visões como únicas e legítimas?*

No entanto, foi a experiência com a Literatura Infantil em sala de aula me trouxe uma reflexão importante: as crianças são acolhedoras e meigas. Elas não se preocupam com determinismos biológicos, mas sim com a forma como nos apresentamos e nos relacionamos com elas. Diferente do que muitos acreditam, o preconceito não nasce com as pessoas, ele é ensinado. Quando algumas crianças

e pais me chamaram de “professora”, percebi que são os adultos conservadores e a sociedade que perpetuam a discriminação. A intolerância não é natural, mas construída ao longo da vida.

Logo, a literatura foi essencial para que eu pudesse me construir enquanto professora e para que eu pudesse expor minha subjetividade. Para além disso, foi como ter ao meu dispor um artifício lúdico para trabalhar as inúmeras problemáticas. Trabalhar com crianças usando os livros foi significativo por que impactou na criação de uma linguagem entre mim e elas, algo que foi ausente na minha trajetória pessoal. Desde criança eu senti a falta de livros e literaturas que falam sobre transformações como um percurso singular, disso nasceram as insatisfações e o desejo de me ver nas representações que os livros trazem.

No entanto, ao ler o livro LECA, da autora Letícia Nascimento, pela primeira vez eu enxerguei algo semelhante a minha própria existência: quando a protagonista fala do processo de entender o seu gênero do modo saudável e autêntico. A obra traz um contexto em que a personagem está cheia de dúvidas, travando lutas internas, mas marca também um compromisso consigo, deixando de lado as imposições sociais e agarrando o trajeto singular que ela precisa viver para se transformar. É uma leitura sobre o pertencimento, a liberdade e o respeito à diversidade.

Por fim, deixo como ensinamento e vivência que nossas ações e lutas fazem com que a revolução aconteça. A experiência dentro da educação, especialmente na Pedagogia, me fez enxergar que posso fazer a diferença e que esse espaço deve ser para todas as pessoas que desejam estar

nele. O fazer pedagógico não se trata apenas de “trabalhar com EVA”, mas com seres humanos em sua fase inicial, que precisam de cuidado e empatia. É também um trabalho que nos faz enxergar as necessidades educacionais das crianças de outra forma e não somente a partir de um viés conteudista.

Hoje, compreendo que estar no sistema de ensino é fazer parte de um espaço de mudança e que a realidade atual exige um olhar voltado para a inclusão de todos/as/es. Assim, ter utilizado a Literatura Infantil não apenas para expressar minha identidade, mas também para promover a inclusão de todas as pessoas, foi algo que me fez enxergar que é possível ser eu no ambiente escolar, mesmo com todos os medos e desafios de estar atuando no chão da sala de aula. Assim, parafraseando Paulo Freire (2024), a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem, e isso me faz refletir sobre a importância de ter amor e coragem para lutar contra o preconceito, pois a educação é mesmo essa ferramenta poderosa de transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstra que, apesar das barreiras impostas pelo preconceito, as crianças enxergam o ser humano além das imposições biológicas e sociais, o que evidencia que o preconceito é um aprendizado e não uma característica inata. A Literatura Infantil, utilizada como ferramenta de expressão e inclusão, reforça o papel da educação como um ato de amor e coragem, como já dizia Paulo Freire (2024). Dessa forma, reafirma-se que a luta por uma educação mais inclusiva deve ser contínua, pois

somente com coragem, empatia e resistência será possível construir um futuro em que todos tenham seu espaço garantido e respeitado. A educação não pode ser privilégio de alguns, mas sim um direito acessível a todas as identidades, contribuindo para uma sociedade mais justa e acolhedora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rodrigo Queiroz de; PELÁ, Márcia Cristina Hizim. Misoginia e violência de gênero: origem e cotidiano. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, Faculdade Alfredo Nasser (UNIFAN), 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/10842>. Acesso em: [29.01.2025].

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. Disponível em: <https://www.bing.com/ck/a?!&cp=d02a21eab577c0aedeee86ee94abd3768c3016b005972e9e12fef21acaf07a01Jm1tdHM9MTczODI4MTYwMA&cpn=3&ver=2&hsh=4&fclid=06e6b414-b6d6-6b3c-10c7-a15eb7a46acd&cpsq=o+segundo+sexo+pdf&cu=alaHR0cHM6Ly9kb2NzLmdvb2dsZS5jb20vZmlsZS9kLzBCd20zZEKxM24lamxNRFF3TlRCbE9URXRaR1V6T0MwME9HWmhMV0prTmpBdElqRm1OVFUwWkdReEltWmsvZWVpdD9yZXNvdXJjZWtleT0wLVFvMENiXzM2b3l5WG9uNzVYRUxVNHC&ntb=1>. Acesso em: [31.01.2025].

[@contente.vc] (2025, 29 de janeiro) Você já reparou no que tem acontecido? Nos últimos anos, uma onda anti-trans (e anti-LGBTQIAPN+ como um todo) tem ganhado força nas redes sociais. [Imagens com texto em carrossel]. https://www.instagram.com/share/p/_f8CBR8eK

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

MEDEIROS, Gabriela. **Conversa com Bial** — participação de Gabriela Medeiros sobre processo de transição de gênero. 2025. YouTube, canal de *Conversa com Bial*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SelWnfkuF80>. Acesso em: 15 jan. 2026.

NASCIMENTO, Letícia Carolina. **Leca**. Saíra Editorial, 2024.

ROBERTO, Vitor Paixão. **Determinismo e sínteses evolutivas: as relações teóricas do determinismo biológico**. 2024. 183 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/9ab21a67-db12-4b0e-a86e-c65547d73201/content>

SIQUEIRA, Eduardo Adam; WELTER, Nelsi Kistemacher. Novas perspectivas: transexualidade e educação em busca de uma sociedade menos opressora. **Revista Alamedas**, v. 12, n. 3, 2024.



**SOBRE OS
ORGANIZADORES**

**SOBRE OS
AUTORES**

SOBRE OS ORGANIZADORES

John Jamerson da Silva Brito

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Davinópolis/MA. Membro do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (Gesed). E-mail: jamersonbrito-br@gmail.com

Jónata Ferreira de Moura

Licenciado em Ciências com Habilitação em Matemática, Licenciado em Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação, com estágio doutoral na Universidade de Barcelona, e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: jf.moura@ufma.br

SOBRE OS AUTORES

Andréia Araújo da Nóbrega

Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN – 2008). É Mestra em Linguística pelo PROLING, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Andressa Bento

Licenciada e mestre em Química pela Universidade Federal de Pelotas com área de concentração em Ensino de Química. Atualmente, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com foco em pesquisas sobre gênero e diversidade(s) nas Ciências da Natureza.

Eliane Rose Maio

Docente da Universidade Estadual de Maringá, no Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1984), Mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis (2002), Doutorado em Educação Escolar – UNESP/Araraquara (2008), Pós-doutorado em Educação Escolar na UNESP/Araraquara, com a temática da Trajetória da Educação Sexual no Brasil. Foi Coordenadora do GT23: Gênero, Sexualidade e Educação, da ANPED (2024-2025). É líder do grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa e Estudo em Diversidade Sexual (NUDISEX/CNPq).

Fábio André Sangiogo

Docente Associado no Centro de Ciências Químicas, Farmacêuticas e de Alimentos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), atuando nos cursos de Licenciatura em Química e nos Programas de Pós-Graduação em Química e em Ensino de Ciências e Matemática da UFPel. Licenciado em Química, mestre em Educação nas Ciências

pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Jéssica Thaís Clementino Gurgel

Ativista transfeminista estudante do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) no Campus Avançado de Patu. Pesquisadora nas áreas de gênero, questões étnico-raciais, diversidade, formação e prática docente, travestilidade e educação. Atua como bolsista do PIBID, monitora acadêmica e integrante de projetos de extensão com foco em práticas pedagógicas decoloniais. É também artista, produtora cultural e escritora de contos infantis, juvenis e acadêmicos voltados a narrativas negras, LGBTQIAPN+ e populares.

Joelson de Sousa Moraes

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), atuando no curso de Pedagogia no campus de Codó e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PP-GEPE/UFMA).

John Jamerson da Silva Brito

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental no município de Davinópolis/MA. Membro do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (Gesed).

Jónata Ferreira de Moura

Licenciado em Ciências com Habilitação em Matemática, Licenciado em Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação, com estágio doutoral na Universidade de Barcelona, e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão (PPGEPE/UFMA).

Lucas de Oliveira Souza Mendes

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2026) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2023).

Maria Angélica Vargas Pinto de Faria

Mestra em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora, professora da rede municipal de educação de Juiz de Fora/MG, integrante do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (Gesed).

Nátali Antunes Alves

Licencianda em Química pela Universidade Federal de Pelotas, atuando como bolsista pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (PROBIC/FAPERGS).

Roney Polato de Castro

Doutor em educação, professor da Faculdade de Educação e do Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora, coordenador do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (Gesed).

Susy Kelly Azevedo de Melo

Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação e Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco (USF), bolsista Capes. Pedagoga na rede municipal de ensino de Imperatriz/MA.

William Carlos de Sousa

Mestrando em Educação e Práticas Educativas, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pedagogo pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor efetivo dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Montes Altos/MA.

Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

**TÍTULO: Narrativas, Gêneros e Sexualidades na Educação:
conversas, insurgências e inventividades**

ORGANIZADORES	Jónata Ferreira de Moura John Jamerson da Silva Brito
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA	Francisco Batista Freire Filho
PÁGINAS	176

O que acontece quando narrativas historicamente silenciadas encontram espaço para existir? Esta obra reúne pesquisas e narrativas de experiências que atravessam os campos da educação, dos gêneros e das sexualidades. São textos que tensionam as normatividades e que, ao emergirem das insurgências, produzem inventividades como registros de (re)existências, subversões e transgressões. O ato de narrar é compreendido como um processo auto(-trans)formativo. Pessoas LGBTQIAPN+, docentes, estudantes e pesquisadores(as) compartilham experiências marcadas por resistências, deslocamentos, educações e invenções cotidianas. Mais do que um conjunto de capítulos, este livro é um convite para conversar, estranhar, deslocar certezas e fabular outras formas de pesquisar, educar, viver e existir.