ISSN 2525-6904

ARTIGO

“CORPOS QUE ESCAPAM”: discursos sobre masculinidades na Educação Infantil

Daniel Lima dos Santos, Rede Municipal de Educação de Mairi/BA
Nilcelio Sacaramento de Sousa, Universidade Federal do Tocantins
José Rodolfo Lopes da Silva, Universidade Federal de Pelotas/Universidade de Aveiro
Jéssica Reis de Santana Silva, Faculdade Regional de Richão do Jacuípe

Resumo. O presente artigo tem como objetivo compreender a partir de conversas com quatro (04) professoras de uma creche pública, localizada no município Mairi, Bahia, como compreendem, reproduzem e (re)investem acerca das masculinidades. A pesquisa, de viés qualitativo, teve a sua empiria produzida a partir das conversas como dispositivo de pesquisa. Nas conversas realizadas buscamos compreender como as professoras percebiam e trabalhavam nos *espaçostempos* da Creche, a produção das masculinidades e feminilidades dos sujeitos socialmente definidos como meninos e meninas. De modo a ampliarmos o debate acerca das interfaces entre gênero, criança, infância e masculinidades, ancoramo-nos em autoras/es das temáticas em questão. Este mesmo arcabouço teórico foi utilizado para (des)tecer diálogos e análises com as conversas realizadas com as professoras. As conversas (não) finais da pesquisa, apontam para ideias hegemônicas de padronização e regulação da masculinidade, gênero e sexualidade, defendidas por uma naturalização biológica e um discurso binário de gênero, presentes nas experiências narradas. Com o estudo, percebemos a necessidade de formação/ões docente que trabalhem com as questões de gênero, sexualidade e outros marcadores sociais de modo plurais, demonstrando que os modos de (re)existências dos corpos-vidas são múltiplos e diversos, construídos em meio aos desafios e possibilidades.
PALAVRAS-CHAVE: Masculinidades. Gênero. Educação Infantil.

Introdução

O presente artigo tem como fenômeno de pesquisa a problematização da produção das masculinidades. O objetivo principal é perceber a partir de conversas com quatro (04) professoras de uma creche pública, localizada no município Mairi, Bahia, como as mesmas compreendem, reproduzem e (re)investem acerca das masculinidades. No presente trabalho, optamos por discutir as ideias de masculinidades, inspirados/as em Raewyn Connell[1] (1995, p. 188), compreendendo-as como:

> [...] uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de "masculinidades" (CONNELL, 1995, p. 188).

A estrutura de gênero pode ser compreendida como uma estrutura ampla, complexa e contraditória, indo além da definição dos "papéis de sexo" ou da biologia reprodutiva, o que impede que sua história seja um ciclo repetitivo de categorias imutáveis. Uma dessas complexidades é a pluralidade das masculinidades produzidas em um mesmo contexto (CONNELL, 1995). Por esse motivo, assumiremos o caráter plural das masculinidades no presente texto.

Podemos pensar que as “novas” características que vêm sendo definidas para masculinidade são emergências, desdobramentos relacionados a debates, disputas e negociações; as mesmas conquistas de movimentos sociais, feministas e econômicos. Tais movimentos provocaram discussões e rupturas de paradigmas que consolidaram, administravam e naturalizam modelos normativos de gênero e masculinidade, conforme advoga Marcio Caetano (2016). Essas discussões provocaram um crescimento das pesquisas mundiais sobre o conceito de masculinidade.

Sendo a creche um importante local de aprendizagem das possibilidades de ser masculinos e femininos, ela se mostra um espaço potente para pensarmos acerca da construção identitária. É um local que pode reforçar ou subverter discursos que permeiam o círculo social da criança, em geral o seu núcleo familiar, pois, como afirma Paulo Melgaço

[1] Usaremos na primeira vez em que há uma citação a grafia completa dos nomes das/os autoras/es com o objetivo de identificação do gênero, “[...] evitando um movimento histórico [...] promovido por uma cultura generalizante que, hoje, reconhecemos como machista, sexista, racista, classista e heteronormativa” (SOUSA, 2021, p. 23), que buscou ao longo da história apagar a história das mulheres da produção do conhecimento.

da Silva Junior (2017), é o primeiro centro social fora desse núcleo. É principalmente por meio das brincadeiras e das interações cotidianas com os/as colegas e professores/as, de diferentes classes, gêneros e raças, que as crianças vão expor/questionar esses discursos.

Contudo, segundo pesquisas (SILVA JÚNIOR, 2017; CAETANO; SILVA JÚNIOR, 2018) ainda é possível presenciar docentes da Educação Infantil reforçando modelos normativos, tanto de feminilidade, quanto de masculinidade. Promovendo, dessa forma, uma dicotomia, onde as crianças são vigiadas constantemente para seguir tais normas de características, papéis, personalidades e movimentos, a pedagogização dos corpos. Confirmando, assim, o que nos afirma Mary Rangel (2004), ao enfatizar que os/as professores/as, ainda hoje, fiscalizam e educam sobre as questões de gênero e sexualidade na escola. Embora, tenhamos (cons)ciência que eles/as por si só, não dariam conta de mudar toda uma proposta de currículo que reforça tal posicionamento e as "elegem" para desenvolver tal função.

Essa fiscalização está presente nos currículos escolares, partindo do sistema heterocisnormativo. Alexandro Rodrigues, Marcio Caetano e Maria da Conceição Soares (2020, p. 134) explicam que esse sistema "institui e naturaliza a norma heterossexual e cisgênera como única possibilidade de reconhecimento e de vida para um corpo infantil". Constantemente as crianças são vigiadas e comparadas. As crianças que não seguem o sistema, que escapam dele, são "vistas e constituídas como anormais, estranhas, desviadas, passíveis de violência e correção."

Buscando atingir o objetivo proposto, lançamos mão da metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, por meio do Estado da Arte e das conversas como dispositivo de pesquisa. Compreendendo o Estado da Arte como modo de inventariar e sistematizar a produção a nível de conhecimento e o grau de desenvolvimento. Para isso, buscamos no Google Acadêmico produções na área da Educação que apresentaram as expressões crianças, infância e masculinidades em seus títulos, nas palavras-chave ou no resumo. Estamos compreendendo tal metodologia, em diálogo com Rangel (1998), ou seja, como levantamento, mapeamento e análise do que se produz em uma determinada área, considerando determinada temática. Contudo, sem pretensão de esgotar, mas levando em conta períodos cronológicos e espaços.

Com atenção a alguns desses conceitos, elegemos como palavras-chave gênero, Educação Infantil e masculinidades. O levantamento foi realizado no Google Acadêmico, utilizando o recorte temporal de 2017-2021. Com a delimitação da pesquisa em

masculinidades na Educação Infantil, encontramos vinte (21) artigos. Após a leitura dos resumos, foram selecionados três (03), que apresentavam um foco temático semelhante à pesquisa: *Homens por vir: reflexões sobre o processo de construção das masculinidades na Educação Infantil a partir de jogos e brincadeiras* de Paulo Melgaço Silva Junior, Maria Vitória Campos Mamede Maia e Ana Ivenicki (2018); *Homens do amanhã: reflexões sobre performances de masculinidades na Educação Infantil* de Paulo Melgaço Silva Júnior (2019) e *Ele queria ser a cinderela”:masculinidades subversivas na Educação Infantil* de Paulo Melgaço Silva Júnior, Marcio Caetano e Treyce Ellen Silva Goulart (2018).

Assim, com o intuito de não apenas obter respostas, mas também de refletir e provocar novas questões sobre as práticas e a literatura da área relacionada ao tema das masculinidades, optamos por utilizar as conversas como um dispositivo de pesquisa. Para isso, conversamos com as professoras, utilizando um gravador e fazendo anotações de falas relevantes que surgiram em conversas informais. Durante essas interações, que ocorreram entre outubro e novembro de 2022, priorizamos as discussões sobre os objetivos da pesquisa, em um processo dialógico no qual as professoras compartilharam suas visões em relação à problemática abordada.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Creche onde as crianças são na sua maioria oriundas de famílias com um poder aquisitivo baixo, as quais são bem diversificadas, suas responsáveis muitas vezes são avós ou mães que criam as crianças sozinhas. Além disso, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) traz a informação que muitos dos/as responsáveis têm como única fonte de renda a inclusão nos programas do Governo Federal, como o Auxílio Brasil, Bolsa Escola e aposentadorias.

Para efeito de organização da escrita e orientação ao/à leitor/a, o artigo foi estruturado em uma introdução e quatro (04) sessões: na primeira, debatemos algumas categorias teóricas que compõem esta pesquisa “criança”, “infância” e “masculinidade(s)”, buscando, com isso, problematizá-las a partir de alguns/mas teóricos/as; na segunda seção, procedemos a produção e análise dos dados a respeito da problemática do estudo a partir das narrativas das professoras. Na terceira seção, aproximamos o debate da educação escolar de modo a discutir possíveis diálogos e implicações. E na última seção, apresentamos as (in)conclusões.

Criança, Infância e Masculinidades:

As definições de masculino e feminino são compreendidas pelo senso comum como um modelo binário de gênero e sexualidade. Por exemplo, ao pensar na definição de homem, muitos/as idealizam que ser homem é ser bruto, dominante, provedor, com domínio da racionalidade; e ao pensar o que é ser mulher, seria justamente o oposto, um ser mais suscetível às emoções, que necessita da proteção masculina, submissa no seu relacionamento, delicada e comportada.

Porém, esses atributos, essas personalidades, não são singulares de cada gênero, essa relação entre uma determinada identidade e um sexo biológico é errônea e confusa, podendo gerar crises de identidade. A coragem não é atributo específico do homem, assim como os sentimentos não são apenas das mulheres. Como afirma Paulo Roberto Ceccarelli:

> [...] seria ilusório pensar que a identidade sexuada poderia ser definida a partir do biológico, a despeito das esperanças daqueles que nele quisessem encontrar uma solução para os problemas de identidade (CECCARELLI, 1998, p. 49).

Esses tensionamentos acerca da identidade muitas das vezes iniciarão no próprio âmbito familiar, quando a família e toda uma rede e artefatos apresenta a criança uma perspectiva binária e dicotômica entre os gêneros, fazendo-a ficar sempre em alerta para não cruzar essa linha, o que se torna praticamente impossível, causando sempre dúvidas, conflitos e crises na identidade da criança, uma constante vigilância para não parecer “estranho/a” ou “muito excêntrico/a”.

Há uma grande complexidade nas questões de gênero voltadas ainda para Educação Infantil, que é a liberdade da criança. Buscando auxiliar no entendimento dessa complexidade, Félix Guattari (1981, p. 50) questiona: “Como evitar que se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer liberdade de expressão?”. É tomada sua liberdade de ser criança, de ser vivida a sua infância, por conta de uma sexualização e estigmatização precoce das suas performances, por exigir que se enquadrem em um padrão próprio do mundo adulto.

Fugindo de uma subjetivação marcada, de modelos rígidos, de uma pedagogização que busca normatizar e regular corpos, pensaremos infância como algo fluído, contingente, histórica, cultural e diversa; sem amarras de performances engessadas a serem seguidas, como pensa Walter Omar Kohan (2003, p. 63) “a infância, como experiência, como

acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe”.

Nessa direção a categoria geracional na infância, conforme abordada pelos Estudos da Infância, oferece uma perspectiva fundamental para compreender como as crianças participam ativamente da sociedade e como se constituem enquanto grupo geracional em interação com os adultos. Manuel Jacinto Sarmento (2005) destaca que as crianças devem ser entendidas como sujeitos de direitos e que suas experiências não se limitam à preparação para a vida adulta, mas envolvem práticas e saberes próprios que contribuem para a construção social. Ao ser introduzido por estudiosos/as brasileiros/as como Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2010), defendem a ideia de um espécie de reprodução interpretativa, enfatizando que as crianças, além de internalizarem a cultura em que estão inseridas, também a reinterpretam e transformam. Em diálogo com essas ideias William Corsaro (2011), ressalta que a infância deve ser analisada em sua pluralidade, respeitando as diferentes condições socioeconômicas e culturais do país, reconhecendo que as relações geracionais são atravessadas por desigualdades sociais que afetam as experiências infantis. Dessa forma, a abordagem geracional na infância permite vislumbrar as crianças como atores sociais que desafiam e ressignificam a ordem geracional, contribuindo de maneira ativa para a sociedade em que estão inseridas.

Os autores Caetano, Silva Júnior (2018), Luiz Paulo da Moita Lopes (2002) e Silva Júnior (2017), compreendem que as masculinidades precisam ser construídas, conquistadas, ou seja, “as masculinidades são comunidades imaginadas, marcadas por discursos e pertencimentos a determinados grupos, elas não existem como estruturas consolidadas de papéis” (SILVA JUNIOR, 2017, p. 8). Por isso, afirmamos que as masculinidades se adequaram às relações de poder vigentes, à história e à cultura. Porém, para independente dos pontos citados, haverá normas e regras para disciplinarem os corpos, as performances do ser masculino e feminino em uma sociedade centrada em padrões rígidos alicerçados em uma perspectiva cisheteronormativa.

Nessa direção, dialogando com Priscila Gomes Dornelas e Fernando Pocahy (2010), compreendemos a cisheteronormatividade, tendo como base, a mesma definição de heteronormatividade, ou seja, "uma medida e uma forma de regulação da vida – que articula uma linha de “coerência” fixa entre o corpo, o gênero e a sexualidade"

(DORNELLES e POCAHY, *Ibidem*, p.129). O prefixo "cis" neste caso é adicionado em referência à cisgêneridade que é esperada pela norma, algo que gera o alto índice de violências (físicas e psicológicas) e até a mortes desses corpos-vidas que não seguem, a matriz da norma.

Assim, dialogando com Silva Junior (2017; 2019), Leandro Teófilo de Brito (2018); Guacira Lopes Louro (2002), pensamos que as masculinidades são habitualmente divididas em normativas e subordinadas. As masculinidades normativas são o modelo de masculinidade consolidado na nossa sociedade, que tem como principais valores a força, agressividade, dominação, paixão pelo esporte[2] e performances específicas como sentar de pernas abertas. Já as masculinidades subordinadas, também chamada de marginalizada, são todas as outras que não seguem as normas, incluindo as masculinidades homossexuais (SILVA JUNIOR, 2019).

No que concerne as masculinidades, como conjunto de comportamentos, emoções que se configuram como prática, Connell (1995), nos diz que, estas são construídas e naturalizadas "[...] em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero" (*Idem*, p. 188). Esta construção se faz, segundo a autora, em oposição à feminilidade e aos aspectos que são associados a ela. Dito de outro modo, a construção de uma ideia de feminilidade dócil, do ponto de vista sociocultural, é construída em oposição direta a uma masculinidade viril, racional, situada ao contrário do feminino e também de outras formas de masculinidades.

Dando continuidade às proposições de Connell, em interlocuções com nossas análises, reconhecemos que existe uma narrativa que convencionou a narrar as masculinidades como naturais. Nesta narrativa, existem condutas, sentimentos que são direcionados pela cultura e todo homem deve seguir; narrativa que é incompleta, pois visibiliza e considera apenas uma forma de performance para definir a masculinidade. E, assim, reduz a um modelo igual sem reconhecer que a construção das masculinidades são plurais e que podem ser produzidas como projetos individuais e/ou coletivos. "Se as masculinidades são

[2] Uma questão que merece destaque é que não se trata de nenhum esporte, mas especificamente do futebol, que, no contexto brasileiro, é culturalmente associado ao masculino. Como afirma Helena Altmann (1998, p. 43): "a associação do esporte à masculinidade varia de acordo com a modalidade esportiva; na escola, o futebol era um esporte considerado masculino e as imagens dos jogadores, independentemente de serem meninas ou meninos, estavam associadas à masculinidade." Dessa forma, o futebol no Brasil não apenas reflete, mas também reforça a construção social de gênero, ligando-o predominantemente ao universo masculino.

construídas através dessas formas, elas são também constantemente reconstruídas” (CONNELL, 1995, p. 191).

Neste sentido, Caetano (2016) afirma que essa ideia de masculinidade como algo natural e no singular, que foi criada, construída e imaginada, por isso, o padrão a ser disseminado, é uma perspectiva hegemônica, que desconsideram outras formas de viver as masculinidades ao mesmo tempo em que desconsidera que diferentes masculinidades são produzidas em um mesmo contexto social.

Nesta linha argumentativa, Brito (2018) corrobora ao afirmar que essa ideia de masculinidade associada a algo natural tem imbricações também com questões e valores morais. Por isso, para o autor, as masculinidades que não se enquadram ao padrão hegemônico que tem como base o patriarcado e as relações de poder, são denominadas dissidentes. Portanto, as masculinidades dissidentes são as que borram as normas regulatórias de gênero aprendidas através de constantes repetições, logo, consideradas diferentes e estranhas.

A noção de dissidente, em relação tanto a masculinidade como a feminilidade hegemônica ditas como universais e unívocas, destaca o caráter de exclusão e repulsa. Neste sentido, identificação de gênero e sexualidade que escapam a estes papéis pré-estabelecidos para homens e mulheres no contexto em que estão inseridos/as, possivelmente, surgem as exclusões. As ideias de Bruno Costa Rossato (2017) contribuem para essa discussão quando advoga que as perspectivas que são produzidas pelos discursos e práticas sobre o que é masculino “[...] vem de uma série de atributos socialmente compartilhados a respeito de um ideário produzido sobre o que esperar dos corpos designados como masculinos” (*Ibidem,* p. 26).

Para José Rodolfo Lopes da Silva (2019), as masculinidades e feminilidades tidas como dissidentes são *corposvidas* que buscam outras formas de ser e estar no mundo, ou seja, são “[...] pessoas que não estão em consonância com a norma aceita” (SILVA, 2019, p. 17). Dessa forma, para o autor, “[...] homens que performam masculinidades dissidentes e comumente são lidos como femininos (...) – também podem sofrer – e reproduzir – machismo” (*Ibidem*, p. 71). Portanto, cabe enfatizar que o termo dissidência é caracterizado como práticas políticas e culturais que se materializam em corpos-vidas desobedientes, ou seja, que escapam às normas hegemônicas.

Ser menino e menina na educação infantil:

Dialogando com Vera Maria Candau (2016), compreendemos o *espaçotempo* da escola caracterizado como sendo um microuniverso social, logo, mediado por uma diversidade social e cultural, o que, por vezes, acaba reproduzindo modelos de comportamento ancorados por essas relações sociais advindas de contextos mais amplos. O *espaçotempo* da escola é (des)tecido por/com uma série de contradições e conflitos, no qual visões antagônicas de mundo, crenças, valores culturais, entre outros, tencionam suas verdades e disputam seus currículos.

Nesse caso, considerando a escola como microuniverso que se inter-relacionam, ou seja, articula-se com múltiplos outros *espaçostempos*: familiar, do bairro, dos afetos e desafetos, no espaço escolar e em muitas outras. Dessa forma, os conhecimentos produzidos nos *espaçostempos* das escolas e/ou creches são permeados, a todo momento, pelos atravessamentos cotidianos presentes na diversidade dos contextos com sua pluralidade de significados e sentidos que também interpelam os currículos escolares por meio dos discursos, dos materiais curriculares formais, sejam eles os próprios guias, os livros didáticos, os materiais audiovisuais pré-produzidos etc. Tendo estas questões em vista, cabe interrogar como tem sido visto no currículo e nas práticas escolares a desconstrução de conceitos, de discursos e de valores pautados na hegemonia eurocêntrica e heteronormativa a respeito do que é ser menino e menina.

Pensar nessa questão, ou seja, pensarmos a respeito do modo como o microuniverso da escola reflete em suas dinâmicas didático-curriculares, fazendo-as, por vezes, espaços multiculturais, pois o *espaçotempo* da escola enquanto uma das "[...] instâncias formadoras de opinião, também pode estar beneficiando [...]" (RANGEL; CAETANO; SOUSA, 2021, p. 383) a permanência de lógicas hegemônicas que afeta as "[...] relações e mantendo processos discricionários, que se manifestam de maneira explícita ou escamoteada" (*Ibidem)*. Dessa maneira, pedagogicamente, seja na escola e/ou nos contextos diversos, vamos aprendendo conhecimentos que podem (re)afirmar ou (des)construir opressões, violências contra corpos-vidas que são considerados dissidentes.

Essa perpetuação de uma lógica da homogeneização e padronização, não reconhecendo as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade, ou não evidenciando-as no espaço da escola, acontece por diferentes razões, tais como a dificuldade e a falta de preparação para lidar com essas questões, ou o ato de naturalizar a multiculturalidade,

que consequentemente acaba silenciando-a e não considerando-a um desafio para a prática educativa (CANDAU, 2016).

Para Caetano e Silva Júnior (2018), o gênero é uma das primeiras categorias que a criança aprende, sendo que essa categoria social exerce uma influência determinante na organização do seu mundo social, na maneira como se reconhece e como reconhece os outros. A criança aprende a comportar-se de acordo com os modelos dominantes de masculinidade e de feminilidade para corresponder às normas sociais em um processo complexo de interação entre os fatores individuais e contextuais na relação com pessoas significativas (pai, mãe, amigos/as, educadores/as/ e professores/as).

Nesse aspecto, pensamos acerca do modo como as masculinidades estão sendo percebidas no *espaçotempo* da Creche de Educação Infantil, estabelecendo seus limites e possibilidades performativas e, mais amplamente, na sociedade, já que com Candau (2016), aprendemos que as lógicas dos cotidianos fazem parte da escola e vice-versa, (re)produzindo efeitos de *causaconsequência* no exercício da docência, na produção do conhecimento. Para tanto, buscamos, nas experiências narrativas das professoras, os dados para construirmos e elaboramos estas discussões, mergulhamos nas narrativas das docentes capturadas por meio das conversas, pois as conversas constituem um importante dispositivo neste trabalho, pois estão presentes nas práticas sociais.

Ao conversar/narrar, constituímos-nos como sujeitos e (re)construímos o mundo à nossa volta. Desse modo, conversa/narrativa possibilita a exposição do que pensamos, somos, além de construirmos a nossa relação com os outros como legítimo outro e com o mundo que nos cerca.

A masculinidade é compreendida a partir de uma concepção heteronormativa de gênero, que reforça um antagonismo entre o ser menino e o ser menina, “atribuído ao fato de esse permanecer logicamente numa dicotomização do sexo (biológico) *versus* gênero (cultura), dessa forma marginalizando ou naturalizando o corpo” (CONNELL, James W. MESSERSCHMIDT, 2013, p. 250).

Nesse sentido, o indivíduo nasce predestinado e apenas torna-se inteligível socialmente, se possuir uma identidade onde o seu sexo biológico e o gênero construído culturalmente estiverem em conformidade com a lógica heteronormativa, como afirma Butler (2003, p. 39) ao dizer que “a matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não

possam existir – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do 'sexo' nem do 'gênero'".

Esses corpos que escapam da norma hegemônica heterossexual, que são identificados justamente em comparação a essas normas, ou/e equiparados a "corpos naturais", são tidos como estranhos e anormais, acabam desestruturando esse regime normativo que é (re)produzido pela/na escola, "revelando a flexibilidade de gênero e da sexualidade, à revelia das vigilâncias" (RIOS, 2019, p. 95) por não se enquadrarem, fugirem da norma, por serem biologicamente e socialmente definidos como "masculino", mas apresentarem gestos, gostos e características "afeminadas".

Para combater o desenvolvimento do escape ou o "contágio" de outras crianças, na crença de um excesso de liberdade, os vigilantes dos corpos irão inibir e limitar iniciativas e anseios. O ato de inibir as diversas manifestações na infância, por meio de uma postura sexista, influencia diretamente no desenvolvimento dessa criança, "impedindo que se tornem seres completos, múltiplos em suas singularidades" (ROSSATO, 2015, p. 5).

Posto no interior desse cenário, abordaremos através das narrativas das professoras, as perspectivas e possibilidades dos padrões de masculinidades que emergiram, mas assumindo gênero como um dos elementos fundantes das relações *dentrofora* do microuniverso social. Marcador este, que se articula com outros marcadores da diferença. "Gênero é fundamentalmente a forma como a prática social é ordenada" (CONNELL, 2000, p. 58), ou seja, auxilia na demarcação e determinação estruturais das instituições sociais (SOUSA, 2022).

Assim sendo, o gênero, conforme advoga Sousa (2022, p. 23), em diálogo com Butler (2003), Louro (2000; 2001; 2004), Caetano (2016), é uma construção cultural "[...] implicados na produção de (co)existências de *corposvidas*" que está discursivamente ligado ao sexo. Por isso, para o autor, entender a organização dos gêneros e suas intersecções é compreender o funcionamento das instituições que constituem os *espaçostempos* da sociedade em que vivemos, os quais atribuem papéis sociais a homens e mulheres, logo, homens devem ser masculinos e mulheres femininas.

Dito isto, pensamos nas narrativas das professoras que balizam a elaboração desta pesquisa e interseccionam gênero, sexualidade e masculinidade(s) e consolidam, (re)produzem hierarquias, desigualdades e relações de poder vão além dos *espaçostempos* da instituição escolar. Assim, apresentamos as narrativas sobre as

masculinidades, que como afirmam (SILVA JUNIOR, 2017; CAETANO, 2016, BRITO, 2017, 2018; MOITA LOPES, 2002; RIOS, 2019) (re)produziram efeitos, governam e tencionam as relações *dentrofora* das instituições e mais amplamente as trajetórias de vida dos sujeitos.

> *“Para definir o que é ser menino e o que é ser menina é complicado [...], pois a gente percebe que o menino [...] não tem aquelas características do homem. E nem, por isso, ele é registrado como menina, mas ele tem [...] todas as características, o desenvolvimento é de menina. Só que ele nasceu menino e vai continuar sendo menino” (P1, 2022).*

> *“[...] acho masculinidade um assunto tão delicado. Porque antes não era assim, mas agora está uma coisa tão comum. Ou melhor, estranha, pois os meninos estão bastante afeminados [...]. Porque antigamente você sabia, era mais fácil, era uma criação mais rígida, os meninos já vinham de casa com a masculinidade, com um certo machismo [...]. Além disso, existiam uma separação do que era de menino e menina [...] hoje você fica sem saber, sei lá. Hoje parece comum, eles brincarem com tudo, não existe separação” (P2, 2022).*

Reforçando as ideias trazidas nos fragmentos narrativos de P1 e P2, narrativas que como assinalamos, (re)constroem, (re)produz ideias hegemônicas de masculinidade que evidenciam um discurso biologizante como conjunto natural e caracteristicamente genético, anatômico e hormonal que diferenciam homens e mulheres. Ou seja, a ideia de uma masculinidade única, superior... enquanto coloca as outras masculinidades sob suspeitas, como subalternizadas ou marginalizadas, pois não obedecem ao modelo hegemônico, logo, são desvalorizadas, as professoras P3 e P4, narram:

> *“[...] Na sala de Educação Infantil, a gente percebe [...] crianças que são diferentes, mas a gente trata normal. Eu mesmo sempre tratei normal, não trato de maneira diferenciada. Digo diferente, pois são meninos que gostam de boneca, de coisas de meninas, mas nunca fui de discriminar, graças a Deus! A gente sempre percebe e às vezes, comentamos entre a gente. Mas a gente age normal” (P3, 2022).*

> *“[...] convivi com um irmão que desde pequeno tinha jeito e gostava de brincar com brinquedos de meninas. Mas, meus pais nunca admitiram, embora, ele tivesse um jeito diferente. Por isso, hoje levando em consideração essa minha experiência, quando vejo uma criança, eu sei, percebo realmente qual é a sexualidade dela. Quando comento, as meninas perguntam “como tu percebe?”. Eu percebo, e até hoje eu nunca me enganei, pois quando crescem, são realmente gays” (P4, 2022).*

As pistas que as narrativas das professoras nos dão e que temos tentado seguir, versam em torno das noções/ideias das masculinidades hegemônicas ao mesmo tempo que consideram como dissidentes as que não se encaixam nessa lógica, assim, como também de gênero e sexualidades das quais já discutimos/tratamos anteriormente. Questão como essas, entre tantas outras, podem e devem ser discutidas a partir das suas narrativas.

São narrativas que operam na lógica de naturalizar a masculinidade hegemônica e as matrizes de gênero e de sexualidade. Como não concebemos esses marcadores de modo isolado, mas, de forma interseccional, arriscamos afirmar, que provavelmente naturalizam as questões de raça também. Assim, vão reduzindo as dimensões subjetivas e culturais a partir de referenciais hegemônicos. Referenciais que tomam como primícia pretensamente a ideia de um Sujeito Universal, logo, masculino, branco, proprietário, judaico-cristão e heterossexual (MOITA LOPES, 2002; CAETANO; SILVA JÚNIOR, 2018).

Novamente retomamos as narrativas das professoras para discutirmos a associação que elas fazem entre brinquedo, brincadeira e masculinidade. Ou seja, as ideias que elas fazem de que existem brinquedos de meninos, de meninas, assim, como brincadeiras e cores. Artefatos estes que para essas professoras, interferem diretamente na orientação sexual desses sujeitos. Esse posicionamento leva-nos a pensar o que nos afirma Louro (2004), quando diz que a conduta dita normal e natural e, por isso, o que é de menino e menina inicia quando o médico anuncia o nosso sexo e a partir desse momento, começa a ser reiterada cotidianamente. Talvez tal construto seja até anterior ao anúncio do médico e nasça quando emerge a ideia de ter filhos/as.

José Rodolfo Lopes da Silva (2019), advoga que essa afirmação do que seria um menino ou uma menina desencadeia uma série de saberes a respeito destes sujeitos. Para o pesquisador, após isso, é produzido um processo contínuo que nos leva o tempo todo a (re)pensarmos os papéis sociais, assim, como: “[...] nomes, brinquedos, brincadeiras, acessórios, cortes de cabelo, desenhos que poderão assistir, profissão que poderão seguir, condutas que deverão estabelecer, etc.” (*Ibidem*, p. 16).

A nossa proposta constituiu-se em refletir sobre a prática docente das professoras da Educação Infantil de uma creche, localizada no município Mairi, na Bahia, sob a perspectiva da (re)construção das masculinidades dessas crianças. Em outras palavras, nosso interesse era perceber se/como as professoras compreendem a possibilidade das

interações entre a equipe docente e se as diferentes performances de masculinidades das crianças podem reforçar ou subverter as normas hegemônicas de masculinidade.

A população estudada limitou-se ao grupo total de quatro (04) professoras, duas do Pré I (matutino e vespertino) e duas do Pré II (matutino e vespertino), da referida instituição. A escolha do *lócus* de pesquisa baseou-se em critérios de proximidade, devido ser localizada no espaço no qual o pesquisador e pesquisadora residem e desenvolvem um dos estágios supervisionados, que faz parte da carga horária obrigatória do curso de Pedagogia. Vale acrescentar que, optamos por atribuir nomes fictícios às professoras, pois lhes foram asseguradas a não revelação desse detalhe na pesquisa, pois ainda que tenhamos o termo de consentimento livre e esclarecido das professoras partícipes da pesquisa, em virtude de dois/duas dos/as autores/as do texto terem estagiado na creche pesquisada e morarem na mesma localidade, a escola e suas personagens serão ficticiamente referenciadas. Assim, utilizamos para as professoras P1, P2, P3 e P4. Já para a creche, *lócus* da pesquisa é denominado de Creche Infantil.

Conversas sobre masculinidades e educação:

Lançando mãos das narrativas das professoras e o que elas nos possibilitam capturar, assim como das concepções teórico-metodológicas nas quais nos ancoramos, afirmamos, embora, possamos parecer positivistas e generalistas, que há presente no currículo da creche em que esta pesquisa foi desenvolvida, de forma explícita ou implícita, a ideia de que é necessário treinar a masculinidade e feminilidade.

Sob a perspectiva de uma normatividade de gênero autorizada, delimitando comportamentos, gestos, atitudes e expressões consideradas como correspondentes ao corpo designado como masculino, tendo como objetivo “[...] imprimir em seu corpo um ideal regulatório de normalidade, corrigindo-o e educando-o para atender às expectativas culturais de gênero discursivamente autorizadas” (RODRIGUES; CAETANO; SOARES, 2020, p. 133).

Esse tipo de currículo (seja ele qual for), viola a liberdade e o processo de (re)construção identitária da criança, pois acredita que o diálogo sobre gênero e sexualidade no *espaçotempo* da escola influenciaria nas possíveis escolhas e performances assumidas pelas crianças, performances essas que só recebem tal atenção por fugirem do padrão “natural” e binário imposto pelo sistema da

heteronormatividade. Entendemos currículo a partir de Tomaz Tadeu Silva (2010, p. 10), que o define como:

> [...] o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade".

Em um mundo onde o sujeito inteligível aceito socialmente deve ser homem, branco, hétero e proprietário, o ambiente escolar é engendrado para corresponder as necessidades desses grupos dominantes, que apesar de atravessada no seu *espaçotempo* pelas "[...] diversas formas de viver os gêneros e a sexualidade" (LOURO, 2003, p. 43), assume um caráter "neutro", (re)produzindo a heteronormatividade, "[...] uma noção singular de gênero e sexualidade" (*Ibidem,* p. 44).

O padrão assumido, ilusoriamente pensado como neutro a respeito da ideia de sujeito universal, está de acordo aos interesses dos grupos dominantes e promove a discriminação, a violência e a exclusão daqueles/as que não se adequam às normas. Sendo assim, no *espaçotempo* escolar cotidiano e o currículo dialogam e se interseccionam indissociavelmente tecendo e sendo tecidos por uma vasta produção de gestos e narrativas, discursos..., que des(re)velam situações e procedimentos pedagógicos, os quais (re)constroem *saberesfazeres*, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias de gêneros, sexualidades e outros marcadores das diferenças sociais.

A escola é um *espaçotempo* obstinada na produção e (re)produção – embora não seja só isso – e atualização dos parâmetros da heteronormatividade. Por conseguinte, sanciona e legitima como única, aceitável e possível a sequência sexo-gênero-sexualidade, série centrada na heterossexualidade e rigorosamente regulada pelas normas de gênero.

José Paulo Gomes Brazão e Alfrancio Ferreira Dias (2022, p. 34) acreditam que "[...] é necessário que desde muito cedo as instituições educativas desenvolvam práticas pedagógicas críticas, desconstrutoras da heteronormatividade", possibilitando o questionamento, a reflexão crítica, do que é considerado "natural", "normal" e "padrão". Assim como Rodrigues, Caetano e Soares (2020), os autores também defendem o desenvolvimento de um currículo *Queer*:

> A visão de um currículo *Queer* na escola apresenta a vantagem de conduzir os indivíduos ao questionamento e ao estranhamento do status quo. Essa ação protagonizada pelos sujeitos resulta num olhar

> “desconstruído” sobre as questões de gênero. *Queerizar* a escola é proporcionar ao ambiente escolar uma visão crítica do seu currículo. O desenvolvimento de um currículo *Queer* pode fazer minimizar as desigualdades, afirmar as políticas das diferenças e dos processos identitários e transformar-se numa forma de cidadania crítica (*Ibidem*, p. 34).

Aos modos de Louro (2004, p. 38), neste artigo, “[...] queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier”, ou seja, tem o objetivo de desestabilizar, contestar e problematizar toda e qualquer visão essencialista ou verdade considerada absoluta que impregnam o currículo e o cotidiano escolar e compõem redes de poderes, controle e vigilância. Logo, (re)produzem classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatização e a marginalização de *corposvidas* que ultrapassam e/ou que não seguem as oposições binárias.

Nessa direção, inspirados/as por Sousa (2022), poderiam dizer que, o currículo Queer, embora o autor, não trabalhe com esse conceito, é sempre um território, aparato tensionado por narrativas que produz novidades em redes de *saberesfazeres* e escapam às regulações, de modo a produzir redes de “[...] (re)existências, de (re)criação, de (re)invenção de múltiplas, variadas outras possíveis formas de vidas” (*Ibidem,* p. 150*)*.

O desenvolvimento de um currículo Queer é mais do que “transmitir” conhecimentos de gênero e sexualidade, é ir contra uma moralidade conservadora, ultrapassada e reguladora que fomenta práticas excludentes, “[...] um currículo também pode ser território de criação de modos de vida *outros*, desidentificados das formas que aprisionam e delimitam os corpos e suas potências” (RODRIGUES; CAETANO; SOARES, 2020, p. 143).

A luta contra esse sistema heteronormativo deve ser constante para quem almeja a construção de uma educação e de uma sociedade mais democrática, sem uma hierarquização das formas de conhecimentos e com consciência da existência de outros *corposvidas*. Pensar em uma educação mais democrática é refletir sobre os problemas sociais, como exemplo da exclusão e/ou discriminação que esses sujeitos sofrem por não se submeterem a submissão de um sistema regulador (SOUSA, 2022).

É cômodo para nós professoras e instituições de educação manter a heteronormatividade, “[...] afastar-se desse padrão significa buscar desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2003, p. 44), é um grande desafio, ainda mais em uma cidade do interior, porém, não se

afastar desse padrão é estar conivente com toda exclusão/violência/discriminação que afetam esses *corposvidas*, desumanizados e suscetíveis a repressão por não temerem um sistema e não aceitarem se encaixar onde não os cabe.

Nessa discussão, pensamos ser oportuno trazer uma questão assinalada por três das professoras partícipes da pesquisa, que a questão referente à formação docente continuada.

> *"Quando começamos a conversar a respeito do que é masculinidade, fiquei muito em dúvida a respeito do que falar, talvez, por falta de formação mesmo. Não tenho lembrança de ter tido uma formação e lido nada a respeito do assunto. O que falei é baseado mesmo na minha experiência como pessoa e professora" (P2, 2022).*

> *"[...] nos falta conhecimento e formação a respeito do assunto e como abordá-lo na escola. É um tema que a gente pouco vê, pouco não, na verdade nunca vimos e nem estudamos no ambiente da escolar, nas jornadas pedagógicas, na licenciatura e pós-graduação. Ouço sim na televisão, as vezes já vi em revistas, mas sinceramente? Nunca li ou estudei nada a respeito" (P3, 2022).*

> *"Muito vezes sinto que falta conhecimento, formação a respeito do assunto para sabermos lidar com algumas questões, pois no meio da gente percebemos muito preconceitos para tratar com as crianças que são vistas como diferentes, como no caso desses meninos que todas nós observamos como afeminados e os colegas chamam de "mulherzinha". Formação que nos ajude a entender melhor essas questões" (P4, 2022).*

Contudo, acreditamos a partir dos fios-fragmentos das narrativas das professoras, em diálogo com as perspectivas teóricas com as quais tecemos e destecemos esta pesquisa que não é qualquer formação que irá contribuir mesmo que minimamente com a mudança de pensamento, *práticasteorias* das professoras. Embora, de antemão, já avisamos que não queremos e não temos a intenção de dar modelos de formação. Até porque, qualquer pretensão nesse sentido, é engessar e desconsiderar a pluralidade complexa da formação e dos cotidianos escolares que se desenrolam em múltiplas e singulares arenas culturais e políticas.

Queremos na verdade é pensar nos *espaçostempos* da formação como trocas, conversas e negociações (des)tecidos no diálogo, na multiplicidade, campo de disputa, que podem dar cor, ruído, cheiro à complexidade de um processo de formação que possibilite produção de redes de *saberesfazeres* mais ecológicas. E, por isso, luta incessante

contra o sistema de opressão baseada nas assimetrias de gênero, sexualidades, classe etc.

Nesse aspecto, pensamos e defendemos uma visão de formação docente continuada que (re)construa movimentos de ampliação dos conhecimentos das professoras, ou seja, conhecimentos que apontem para a possibilidade de problematizações das lógicas binárias, das injustiças sociais e cognitivas e que, considere as professoras como sujeitas individuais-coletivas, não uniformes e nem fixas, mas múltiplas e potencialmente antagônicas, assim, como os *saberesfazeres,* as *práticasteorias*. E que as relações produzidas não sejam utilizadas para apartar as professoras através dos múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização, a exemplo das classificações que toma com princípio o gênero, a sexualidade, a classe e a raça/etnia, como nos ensinam nos dizeres de Rios (2019) e Sousa (2022).

Pensamos uma formação docente continuada *pensadapraticada* de modo a expressar, considerar, valorizar durante em tessitura, a diversidade de possibilidades de conhecimentos, de *saberesfazeres*, de (re)existências, de *corposvidas* em suas multiplicidades e de narrativas que, muitas vezes são esquecidas. Assim, pensamos que é uma formação que parta da prática e retorne à prática em um movimento de *açãoreflexãoação,* pois como argumenta Freire (2002), na formação permanente, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Já que, é pensando criticamente a *práticateoria* de hoje ou de ontem que é possível melhorar a próxima.

Com isso, apostamos em um processo de formação continuada, dialogando com a concepção de (des)formação de Sousa (2022). Mas, alargando e tencionando suas ideias e em conversa com Louro (2004), Brazão e Dias (2022), Rios (2022), valemo-nos dos Estudos *Queer para* defendermos uma perspectiva de formação que tencione os currículos e as bases que legitimam o conhecimento científico/senso comum, as ideias de normal/anormal e outras normatizações sociais.

Dito de outro modo, fomentar uma formação *queer* é fomentar uma educação transgressora, que possibilite colocar sobre suspeita o paradigma de uma educação, concepção de um sistema-mundo que estão a serviço dos processos hegemônicos, que (re)produz narrativas, normas, discursos, ideias que legitimam estes sujeitos. É preciso desconstruir esse paradigma que transforma a educação em dispositivo de controle e manutenção de privilégio de determinados grupos em detrimento de outros.

Considerações finais:

Partindo do pressuposto dos objetivos deste artigo, que se propôs a problematizar a perspectiva das professoras sob a percepção e produção das masculinidades em uma creche pública no município Mairi, bem como investigar como as mesmas percebiam as apresentações e (re)construções das masculinidades a partir do *espaçotempo* da creche, a pesquisa pautou-se da metodologia de cunho qualitativo por meio do Estado da Arte e das conversas com as professoras como dispositivo de pesquisa.

O estudo demonstrou que as professoras ainda possuem uma perspectiva hegemônica não só de masculinidades, mas também de gênero e sexualidade, repetindo um discurso binário/biológico, dicotomizando homem-mulher de maneira normalizadora e normatizante. Visão reducionista e estereotipada que toma um conjunto de atributos vistos como naturais, baseados nas características genéticas, anatômicas e hormonais, ou seja, o padrão heteronormativo como único, autorizado e aceito, seguindo a sequência dita como normal e natural de sexo-gênero-sexualidade.

Foi possível perceber também que as professoras possuem marcadores sociais para identidade de gênero, pré-estabelecidos culturalmente seguindo a heteronormatividade, e a criança que apresentar qualquer que seja marcador de gênero não correspondente ao padrão, estará sobre suspeita e vigilância, sendo precocemente taxada a sua identidade de gênero e sexualidade, sujeita a marginalização, exclusão e violência por parte das/os colegas e professora.

Essas normativas presentes ainda no *espaçotempo* da creche fomenta a perpetuação da (re)construção de uma masculinidade hegemônica nessas crianças, consequentemente de uma sociedade desigual, preconceituosa e excludente com os *corposvidas* ditos dissidentes de tais normas.

Conscientes de que a escola é atravessada por essa masculinidade hegemônica, entendemos a urgência e a importância do constante questionamento “daquilo que acreditamos, que ensinamos e porque pensamos de determinada maneira” (Silva, 2019, p. 85). Os corpos que escapam das normas, não conseguem fugir dos olhares de estranhamentos e de ataques, verbais ou físicos, dentro de um espaço que deveria auxiliá-lo a desintensificar-se para identificar-se e

reidentificar-se quando necessário, entendendo-se como ser livre, particular, mutável e incompleto.

Ademais, é preciso ressaltar a importância da formação docente continuada a respeito das questões de gênero e sexualidade, assim, como a respeito de outros marcadores sociais das diferenças, ou seja, uma formação que implique em modos plurais de ser-estar no mundo, que respeite e valorize as diferenças e coloque sobre suspeita conhecimentos, saberes e certezas cristalizadas enquanto *práticateorias* pedagógicas que potencializam epistemologias dominantes. Dito de outra maneira, afirmamos que o *espaçotempo* da formação precisa trabalhar e valorizar as múltiplas linguagens e artefatos culturais que ampliam percepções e possibilitam rasurar e promover fissuras no instituído como normal e natural de modo a possibilitar re(des)dizer, re(des)fazer *práticateorias* de gêneros, sexualidades...

Acreditamos que a discussão de gênero, em específico acerca das masculinidades, pode auxiliar as professoras a refletirem suas práticas pedagógicas e perceberem ações que podem estar contribuindo para reforçar um sistema hegemônico heteronormativo. Sistema esse que é prejudicial tanto aos homens, quanto a sociedade como um todo. Visto que, os corpos que não se enquadram neste sistema rígido, na normalização do que é concebido como natural dos padrões definidores dos gêneros masculinos e femininos na nossa sociedade são invisibilizados, desumanizados e estão sujeitos à morte.

Atualmente percebemos uma grande reafirmação do conceito normativo de que o homem possui por natureza e deve constantemente provar as suas características de dominação, virilidade, superioridade, e insensatez às dificuldades e dores dos outros, baseados em discursos de conservação moral, utilizando da ideologia religiosa cristã ocidental. Essas características são usadas, muitas das vezes, para justificar ações violentas e opressoras como a LGBTI+fobia, misoginia, racismo e xenofobia.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria: vol. 35, num. 01, p. 39-52, jan./abr., 2010.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero**: Marias (e) homens na Educação Física. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAZÃO, José Paulo Gomes; DIAS, Alfrancio Ferreira. **Diversidade sexual e de gênero na academia.** Bauru, SP: Editora Iberoamericana de Educação, 2022.

BRITO, Leandro Teófilo de. "Afeminada! Afeminada!" – Queerizando as masculinidades no contexto do voleibol. *In:* WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; DORNELLES, Priscila Gomes. **Educação Física e sexualidade**: desafios educacionais. Rio Grande do Sul: Unijuí. 2017. p. 95-107.

BRITO, Leandro Teófilo de. **Enunciações de masculinidade em narrativas de jovens atletas de voleibol**: leituras em horizonte *queer*. Rio de Janeiro/RJ: UERJ, 2018. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. p. 227.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.

CAETANO, Marcio; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. M. *In*: CAETANO, Marcio; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. (Org.). **De guri a cabra-macho**. Masculinidades no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 161, jul./set. 2016, p. 802–820.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **A Construção da Masculinidade**. São Paulo: Percurso, v. 19, 1998. Disponível em: <http://www.ceccarelli.psc.br/texts/a-construcao-masculinidade.pdf> Acesso em: 16 set. 2022.

CONNELL, Raewyn W. Políticas da masculinidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995, p. 185-206.

CONNELL, Raewyn W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n.1, jan./abr. 2013, p. 241-282.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DORNELLES, Priscila Gomes; POCAHY, Fernando. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção, **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010, p. 125-135.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUATTARI. Félix. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. Porto Alegre, RS: Brasiliense, 1981.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2003.

SILVA, José Rodolfo Lopes da. "“Seja homem de verdade!”:(Re) constituindo masculinidades numa escola de cidade pequena e do interior. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora 2019.

SILVA JUNIOR Paulo Melgaço; MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede; IVENICKI, Ana**.** Homens por vir: reflexões sobre o processo de construção das masculinidades na educação infantil a partir de jogos e brincadeiras. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 1, p. 67–86, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6969. Acesso em: 30 set. 2024.

_____, Caetano, Marcio; Goulart, Treyce. Ellen S. “Ele queria ser a Cinderela”: Construções queer à leitura das masculinidades no Ensino Fundamental. **Revista Periódicus**, *1*(9), 87–104, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25783. Acesso em: 30 set. 2024.

_____**.** HOMENS DO AMANHÃ: REFLEXÕES SOBRE PERFORMANCES DE MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista* ***Prâksis***, *2*, 209–225, 2019. https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1916. Diposnivel em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1916. Acesso em: 30 set. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras no currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. *In*: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A**

escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 2001.
LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 193, 1 dez. 1998. Disponivel em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1244. Acesso em: 30 set. 2024.
RANGEL, Mary; CAETANO, Marcio; SOUSA, Nilcelio Sacramento de. Contradições entre projetos e práticas antihomofóbicas no context excolar. *Educação em Foco*, ano 24, n. 42, p. 379 – 399, jan./mar. 2021
_____. Homossexualidade e educação. In: LOPES, Denilson et al. (Org.). **Imagem e diversidade sexual**. São Paulo: Nojosa, 2004.
RIOS, Pedro Paulo Souza. **O estranho que habita em mim**: narrativas de vida e formação de professores gays no Semiárido Baiano. UFS: São Cristóvão, 2019.
RIOS, Pedro Paulo Souza. Reflexões sobre prática docente na perspectiva da equidade e diversidade sexual e de gênero. **Revista Temporis** [Ação] (Conexões Multidisciplinares em Educação). Cidade de Goiás; Anápolis. v. 22, n. 2, p.1-22, ago./dez., 2022
RODRIGUES, Alexandro. CAETANO, Márcio. SOARES, Maria da Conceição Silva. (Org.). **Queer(i)zando currículos e educação**: narrativas do encontro. 1. ed. Salvador: Editora Devires, 2020.
ROSSATO, Bruno Costa Lima. **As questões de gênero no cotidiano da educação infantil**: masculinidades e feminilidades em jogo. Anais IV CEDUCE... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11033>. Acesso em: 29 nov. 2022.
ROSSATO, Bruno Costa Lima. **Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil**: apontamentos

para pensar os currículos. Rio de Janeiro/RJ: UERJ, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, p. 93.
SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.
SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. “Se der mole... eu passo o rodo”: quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça invadem o cotidiano escolar. **Revista Café com Sociologia**, v. 6, n. 1. p. 53-70, jan./abr. 2017.
SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. **Homens do amanhã**: reflexões sobre performances de masculinidades na educação infantil. Revista Prâksis, a. 16, n. 2. mai./ago. 2019.
SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010
SOUSA, Nilcelio S. de. **Viagens e narrativas sobre gênero e sexualidade na (des)formação docente**: (re)invenção de mim e de nós. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2022.

"Escaping Bodies": Discourses on Masculinities and Femininities in Early Childhood Education

ABSTRACT.This article aims to investigate the perspectives of four (04) teachers from a public day care center, located in the municipality Mairi, Bahia, regarding the presentations and (re)constructions of masculinities based on everyday interactions. The research, with a qualitative bias, had its empirical work produced from conversations as a research device. In the conversations, we sought to understand how the teachers perceived and worked in the spacetime of the Day Care Center the production of the masculinities of subjects socially defined as boys and girls. In order to broaden the debate about the interfaces between gender, children, childhood and masculinities, we anchored ourselves on authors of the themes in question. This same theoretical framework was used to (un)weave dialogues and analyzes with the conversations held with the teachers. The (no) final conversations of the research point to hegemonic ideas of standardization and regulation of masculinity, gender and sexuality, defended by a biological naturalization and a binary gender discourse, present in the narrated experiences. With the study, we realized that it is necessary to continue teaching training that work with gender and sexuality issues and other social markers in plural ways, demonstrating that the ways of (re)existence of bodies-lives are multiple and diverse, built in the midst of to the challenges and possibilities.

PALAVRAS-CHAVE (INGLÊS, FRANCÊS OU ESPANHOL): Masculinities. Gender. Child Education.

Daniel Lima dos Santos
Graduando em Pedagogia pela Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe (FARJ). Ensino Médio completo pelo Colégio Estadual Aberlado Moreira. Professor da Rede Municipal de Educação de Mairi/BA.
E-mail: dlima7799@gmail.com

Nilcelio Sacramento de Sousa
Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da

Bahia (UNEB). É membro e líder do grupo de pesquisa Atravessamentos: Estudos e pesquisas sobre o cotidiano da formação docente e diferenças e vinculado aos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas - Escola, Memória e Cotidiano (GEPEMC/UFF) e Políticas do Corpo e Diferenças (POC’s/UFPel).
E-mail: nilsousa@mail.uft.edu.br

José Rodolfo Lopes da Silva

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atualmente Estagiário de Pós-Graduação na Universidade de Aveiro (UA), Portugal [bolsa CAPES]. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialista em Relações de Gênero e Sexualidade pela mesma instituição. Membro do grupo de estudos e pesquisa Políticas do Corpo e Diferenças (POC’s) da UFPel e do Grupo de Género e Performance (GECE) da UA.
E-mail: jrodolfolopes@hotmail.com

Jessica Reis de Santana Silva
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe (FARJ). Ensino Médio completo pelo Colégio Estadual Aberlado Moreira. Tem experiência na área de educação.
E-mail: jessikasantana2215@gmail.com

Recebido em: 13/07/2023
Aprovado em: 28/09/2024