



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
(UFOP)  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA  
(IFAC)  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS  
(DEART)  
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS  
(COLAC)

CAIO HENRIQUE DA SILVA  
CAMPANHÃ

**AS POSSIBILIDADES DE EXISTÊNCIAS DO CORPO DOCENTE  
QUEER/BIXA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Artes Cênicas - Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas (DEART) do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) como requisito parcial para a obtenção do diploma de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Paulo Marcos Cardoso Maciel

OURO PRETO

2021



## FOLHA DE APROVAÇÃO

Caio Henrique da Silva Campanhã

### As possibilidades de existências do corpo docente Queer/Bixa na educação infantil

Monografia apresentada ao Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Artes Cênicas

Aprovada em 25 de agosto de 2021

#### Membros da banca

Dr. Paulo Marcos Cardoso Maciel - Orientador(a) Universidade Federal de Ouro Preto  
Dra. Juliana Pamplona - Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro  
Dra. Raquel Castro de Souza- Universidade Federal de Ouro Preto

Paulo Marcos Cardoso Maciel, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 30/09/2021



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Marcos Cardoso Maciel**, **PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 28/09/2021, às 13:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0226068** e o código CRC **F3B0D799**.

Eu determino que termine aqui e agora. Determino que termine em mim, mas não acabe comigo. Determino que termine em nós e desate. Que amanhã possa ser diferente pra elas, que tenham outros problemas e encontrem novas soluções. Que eu possa viver nelas, através delas e suas memórias.  
(QUEBRADA, 2019)

## **Agradecimentos**

Foram tantas pessoas e tantos caminhos, como se nas encruzilhadas da vida a gente deixasse um pouco de si e carregasse um pouco do outro e somadas tantas partes nos dividissemos entre tudo e nada.

Não foram fáceis os caminhos até esse momento e que bom que não foram, por que me fizeram crescer, me fizeram mudar, rever e desconstruir o eu do ontem, para hoje existir e ser, ainda em (trans)mutação...

Nestes tempos sombrios, onde perdemos a noção até mesmo de tempo, é urgente que possamos nos olhar de forma cativa, com abraços (mesmo que virtuais), com desejos de dias melhores, com vontade de vida.

Primeiramente agradeço a minha mãe Luciana da Silva Campanhã, por sempre estar comigo, mesmo que distantes. A distância e o tempo me fizeram e continuarão a fazer te redescobrir cada dia, todo dia, toda hora que nos falamos. Que a vida seja doce, como teus olhos e teu colo que tanto afagaram e cuidaram.

Agradeço meu pai José Mauricio Campanhã e ao meu irmão Pedro Campanhã, por me fazerem questionar os modelos de masculinidade e buscar rompe-los de dentro pra fora, buscando (trans)mutar em mim as chagas de um sistema que é falho. Que possamos mudar juntos, que possamos.

Agradeço a todos professores que por mim passaram, que me abriram os caminhos, que me fizeram acreditar na educação como agente fomentadora da mudança social, que me mostraram o mundo por tantos olhares diferentes, para que eu aprendesse a trilhar meus caminhos e meus olhares.

As minhas amigas e companheiras de quase 20 anos, Larissa Araújo, Jéssica Grassi e Grabiela Amoroso, por estarmos juntas desde sempre, por conseguirmos manter em nós a chama da amizade verdadeira acesa por longos anos, pelo companheirismo, pelo tempo, pelos abraços... Que prossigamos por muitos mais anos, juntas.

A Claudia Xavier, Pedro Oller, Ana Luisa Sombini, Adriany Torre, Mayara Mantovani, César Marques, Bruna Allatere, Rafael Campos, Mateus Marcellinus, Felipe Marques, Leandro Oliveira, Josiane e tantas outras pessoas que me construíram e constroem como ser político.

Aos 17 expulsos da UNESP Araraquara, que continuemos lutando. A Moradia Estudantil de Araraquara (Moras) que continue sempre viva e resista!

A República TPM de Araraquara, por sempre me acolher de braços, corações e sorrisos abertos. A antiga Cas'Amarela de Ouro Preto, por me proporcionarem abrigo, carinho e desejos de teatro.

Aos colegas da turma 16.1, que mesmo sendo tão diferentes uns dos outros conseguimos estar juntos. A Karina Sá, Laura Reis, Tatiane Andrade, Glaucia Venâncio, Camila Prado, Adan Costa, Railson Fidélis e Sheiquellan Sheron por estarmos juntos desde o começo e por conseguirmos sobreviver as tempestades.

Ao movimento OCUPA UFOP por me abrir tantos olhares e me possibilitar tantas experiências e amizades. A Mariane Weber Murase, Sabriny Melo, Isabela Mayrink, Gisele Leite, Paulo Silveira, Luisa Gaião, Agnaldo Pires e Saulo Moraes por serem os maiores presentes que ganhei destes tempos.

Ao movimento OCUPA TEATRO de Uberlândia e ao coletivo Benedites, por me reconstruir na desconstrução e me fazer acreditar que o teatro e o ritual ainda são possíveis.

A Lilian Colombari por sempre ter um ouvido amigo, comida gostosa na bolsa e devaneios existenciais. Malu D'Angelo e sua família pela amizade e bruxarias infinitas para que pudesse continuar essa escrita.

A Lua Melo Franco por sempre confiar em meu trabalho, sempre estar por perto, por ser a profissional e amiga incrível que é. Que continuemos fissurando o mundo juntas.

A Coletiva "O que você quer Dzi?" por se tornar real, concreta, grande e cheia de potência e vontade de existir, acolher e teatralizar. Que sigamos fortes, por que o mundo é todo nosso.

A Paola Giovana, Barbara Christine e Ana Barbara Coura por serem quem são, pela irmandade de fé e de vida.

A Viviane Drummond, psicóloga, amiga e confidente. Pessoa que em momentos sombrios me ajudou encontrar caminhos dentro de mim para que os dias ficassem menos cinzas.

A Mateus Silva, bixa, professora querida e irmã de tantas encruzilhadas nos (des)encontros da vida. Que continuemos vivas!

A Ana Hadad pela amizade, companheirismo, amor a primeira vista e por ser um anjo que o universo trouxe pros meus caminhos.

A toda equipe do SAE Ouro Preto.

A Linn da Quebrada por conseguir verbalizar a maioria dos meus sentimentos e

confusões mentais, por conseguir deslocar e ao mesmo tempo realinhar as forças de dentro pra fora.

A Fabiulla Lu, companheira, confidente, amiga, mãe, avó, ancestral viva, que desde a primeira xícara de café se fez presente em minha vida, te levarei em minha essência por todo sempre.

Ao corpo docente do Departamento de Artes Cênicas, ao Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC), a todas pessoas terceirizadas que sustentam a UFOP com seus trabalhos, sorrisos e desejos de novos olhares de mundo, em especial Reginaldo, Andrea, Josi e Geovane.

E pra finalizar, ao meu querido orientador Paulo Cardoso Maciel pela escuta, atenção, carinho e amizade desde a regência da primeira aula até o momento de finalização.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Femicídio no Brasil, por raça ou cor. ....	23
Figura 2: Percentual de matrículas por cor/raça segundo etapas de ensino – Brasil – 2019 .....	24
Figura 3: Professorado por raça/cor. ....	26
Figura 4: Médias salariais no Brasil em 2019. ....	27
Figura 5: Mortes de LGBTQIA+ em 2020. ....	32
Figura 6: Professorado na Educação Básica por sexo .....	35
Figura 7: Documento escolar.....	51

## Sumário

Resumo: .....	8
Palavras-chave:.....	8
Introdução .....	8
Capítulo 1 – Feminização do magistério: As mães da Pátria .....	12
1.1 A pátria na sala de aula: Um apanhado histórico. ....	13
1.2 Nem mãe, nem tia: sou professora – parafraseando Paulo Freire. ....	19
Capítulo 2 – Um corpo docente <i>Queer</i> e a Educação Infantil.....	29
2.2 – Um corpo docente <i>Queer</i> na Educação Infantil? .....	35
Capítulo 3 – Possibilidades de existência: por um corpo docente Bixa. ....	42
3.1 – Estou procurando. Estou tentando entender, o que é que tem em mim que tanto incomoda você? (QUEBRADA, 2017). ....	43
3.2 – O triângulo rosa: resistência docente <i>Bixa</i> na Educação Infantil. ....	48
Conclusão .....	54
Referências bibliográficas .....	56



**Resumo:**

Entendo os espaços de escolarização como constitutivos de nossas intersubjetividades e um primeiro momento de convívio social para além da família e da educação domiciliar. Neste sentido, o presente trabalho tem por principal objetivo analisar as possibilidades de existência de um corpo docente *Queer/Bixa* na Educação Infantil, partindo de uma revisão crítica do lugar ocupado pelo gênero no debate e investigando as fissuras deixadas nos espaços de escolarização para crianças pequenas por corpos de gêneros não estanques.

**Palavras-chave:** *Bixa*. Não binaridades. Travestilidades. *Queer*. Performatividades. Corporeidades. Gêneros. Sexualidades. Feminização do magistério. Homens na Educação Infantil. Educação Infantil.

**Introdução**

No presente trabalho busco pensar sobre as possibilidades de existências de um corpo docente *Queer/Bixa* na Educação Infantil e, para tanto, parto do princípio de que, desde a segunda metade do século XIX, os espaços de escolarização deste segmento foram pensados/tratados como extensões das relações familiares estruturadas, socialmente, de uma perspectiva cisnormativa, heterossexista, binária, LGBTQIAfóbica, monogâmica, mercadológica e racista, que ainda nos constrói enquanto sujeitos no mundo. Neste sentido, os sujeitos docentes e discentes escolares foram significados/espelhados de acordo com os papéis e hierarquias familiares como, por exemplo, o tratamento das professoras por tias e dos professores, mais recentemente, por tios. Vale lembrar que a presença de professores na Educação Infantil é fato recente e parece ter sido admitida desde que se esteja em consonância com a definição de masculinidade atribuída aos pais e demais personagens sócio familiares (RABELO, 2013).

É preciso observar que até meados do século XIX, o magistério contava com um corpo docente masculino, situação que se inverteu desde então, em função da entrada das mulheres proporcionada pela abertura do sistema de coeducação nas Escolas Normais e nas escolas primárias. Entendendo que as crianças pequenas deviam ser educadas com a noção de moralidade cívica e patriota, as mulheres ganharam espaço nas escolas primárias de sistema misto como professoras. Sendo assim, no século XX,

os homens que ocupavam o papel professoral galgaram espaços administrativos, ou seja, mais lucrativos, enquanto, as mulheres passam a exercer no setor público sua função inata de maternidade justificando assim seus baixos salários, ensinando e preparando os filhos da nação a fim de adequar os corpos ao ideário de modernidade e patriotismo através da educação, conforme observou Hahner June E:

Como argumentou o jurista cearense José Liberto Barroso para que o Brasil conquiste sua grandeza e “cumpram-se os seus altos destinos, é necessário educar a infância, e para educar a infância, é preciso educar a mulher, formar a mãe da família”, tanto intelectual quanto moralmente. Assim, ligaram a educação da mulher à ideia do destino nacional. (2011, p.408).

Logo, a família surgia não apenas como espaço privado dos afetos e das relações primárias, mas enquanto forma ou espelho ideal da organização social a ser modelada pela educação. Como explicitado pela autora, na década de 1870 surgiu a urgência de reformas na organização econômica do país, bem como do sistema político vigente. O elemento crucial para que essas reformas se concretizassem era a educação, somente com uma boa educação o desenvolvimento do país se daria e para isso realizaram o aprimoramento e inclusão do ensino para mulheres. A inclusão se baseava na importância da maternidade, entendendo que somente as mulheres conseguiam orientar o desenvolvimento moral e cívico de seus filhos, sendo assim conseguiriam educar e formar os filhos da nação.

Para além da dimensão teórica e histórica do problema, considerando a importância ocupada pela família enquanto sujeito da formação social brasileira em algumas das principais interpretações do problema (HAHNER, 2011 p. 408), a discussão proposta surge da minha vivência durante as disciplinas de Estágios Supervisionados, nas quais, atuei junto às crianças pequenas nas instituições de ensino Creche Municipal COLMÉIA<sup>1</sup> e finalizado na Creche Escola Vereador Joaquim Rodrigues Andrade<sup>2</sup>. Pude observar que os espaços de escolarização que as crianças pequenas estão inseridas continuam sendo feminizados e reproduzem à lógica de casa. Espaços estes que de maneira (in) consciente adequam e docilizam os corpos das crianças pequenas ao modelo privado de educação – situo privado como doméstico e/ou

---

<sup>1</sup> Creche Municipal Colmeia, situada na rua Milton Campos, 364, na cidade de Ouro Preto.

<sup>2</sup> Creche Escola Vereador Joaquim Rodrigues Andrade, situada na rua Benedito de Almeida Teixeira, 1278, na cidade de Cabrália Paulista, no interior do estado de São Paulo.

familiar. Compreendendo que este modelo escolar perpetua determinadas formas de relação interpessoais baseadas no contexto cisgênero, heterossexista, binário, monogâmico, LGBTQIAfóbico e racista.

Partindo deste universo escolar, informado pela bibliografia e percebido ao longo dos estágios, pergunto: O que seria um corpo docente *Queer* na Educação Infantil? Quais suas possibilidades de existência no contexto público da educação? O que seria um corpo docente *Bixa* na Educação Infantil? Quais suas possibilidades de existência e resistência no contexto público da educação?

Em contraponto ao modelo doméstico de subjetivação dos agentes escolares destaco, em minha reflexão, outros corpos que foram e são excluídos das construções político sociais de gênero nas relações entre discentes e docentes considerando o segmento da Educação Infantil. Para tanto parto do sujeito *Queer*, estranho, excêntrico, peculiar, em sua acepção geral e etimológica – uso anterior da significação pejorativa para pessoas de gêneros não estanques, e do sujeito *Bixa*, corpo não adestrado/docilizado, não formatado, que segue políticas autônomas e não acadêmicas, corpo enfrentamento, corpos que possuem intersecções excluídas do campo da ética legislativa conforme salientou Paco Vidarte, em *Ética Bixa* (2019).

Entendo por sujeito *Queer* na Educação Infantil os homens cisgêneros que, num determinado momento, passaram a ocupar o papel de agente escolar reservado historicamente as mulheres, sobretudo, porque este âmbito educacional tem sido pautado em dois princípios básicos: cuidar e educar. Quem cuida e quem educa? Homens podem cuidar? Tais balizas pedagógicas colocam desafios à inserção dos homens neste contexto. Não seriam estes princípios essenciais e desdobramentos do ideário familiar centrado na maternidade que se perpetua hegemonicamente no Ocidente? Então, podemos constatar que a maioria dos espaços de escolarização para crianças pequenas continua seguindo os modelos intrafamiliares cisnormativos, heterossexistas, binários, em virtude de continuarmos a compreender as mulheres como cuidadoras e mães. Em função destes limites, a inserção dos homens cisgêneros tem sido costumeiramente levada adiante pela ocupação de postos administrativos reproduzindo, assim, o mesmo modelo da segunda metade do século XIX no qual os homens continuam controlando os espaços de poder e opressão na construção social que nos norteia enquanto sujeitos.

Por outro lado, entendendo por sujeito *Bixa* os homens gays efeminados, as mulheres lésbicas, mulheres e homens bissexuais, travestis, mulheres e homens transexuais independente de suas sexualidades, as mulheres negras, ou seja, intersecções de sujeitos cujos corpos, ao longo da história latino-americana, foram e são alvos do genocídio diário. Desta perspectiva: Quais modelos de subjetivação contribuem para a marginalização e ou inclusão de tais corpos no âmbito da Educação Infantil? Quais são as rupturas, fissuras, modificações que os corpos não feminizados (homens cisgêneros e/ou transgêneros, homoafetivos e/ou heteroafetivos) causam na estrutura da Educação Infantil? Como pensar a inserção dos sujeitos cujos corpos não se enquadram em gêneros estanques?

Partindo dessas questões buscarei compreender quais os lugares têm sido reservados ao professorado *Bixa* nos espaços de escolarização. Para tanto, o trabalho está dividido da seguinte forma. Em um primeiro momento, busco analisar a hegemonia do modelo doméstico de educação e feminização do magistério e da Educação Infantil. Num segundo momento, volto atenção para as mudanças operadas no magistério e na Educação Infantil a partir da entrada em cena dos homens como professores. Abordando, nesse percurso, o perfil do professorado da rede básica de ensino no Brasil, considerando o aumento do número de homens aptos para reger turmas de séries iniciais e da Educação Infantil – não esquecendo neste ponto os princípios das diretrizes nacionais de ensino para este segmento que são educar e cuidar. Dando especial ênfase, no terceiro momento, a questão do lugar ocupado pelo professorado *Bixa* nos espaços de escolarização da Educação Infantil e quais são as rupturas/fissuras que são geradas na estrutura já moldada.

## **Capítulo 1 – Feminização do magistério: As mães da Pátria.**

A escrita se constrói partindo dos conflitos e das lutas que a constituem socialmente enquanto um instrumento que, ao longo do tempo, balizou a exclusão e ou inclusão de determinados grupos do debate público. Afinal de contas, o domínio ou não da escrita conferiu e confere até hoje poder aos que dela fazem uso para contar as histórias daqueles e daquelas que foram excluídos (as) do direito ao registro de suas respectivas memórias de vida. Portanto, entendo a política da escrita como uma maneira de resgate (embate) das lutas travadas como forma e desejo de ocupar novamente os espaços historicamente negados.

Neste sentido, como compreender as intersecções que norteiam os espaços da Educação Infantil do século XXI? Como compreender a construção e formatação feminizada destes espaços de escolarização das crianças pequenas? Tais questões emergiram durante a minha formação na graduação em Licenciatura de Artes Cênicas (UFOP), especialmente, ao longo dos Estágios Supervisionados realizados na Creche Municipal COLMÉIA e finalizado na Creche Escola Vereador Joaquim Rodrigues Andrade, e desenvolvidos entre 2018 a 2020. Ao longo dos estágios, pude perceber de que forma a noção de gênero tem operado na Educação Infantil impondo barreiras à inclusão de corpos estranhos aos determinados pelos papéis sociais e sexuais previstos pelo modelo patriarcal-cristão de família que, por sua vez, tem servido de espelho para a comunidade escolar, sobretudo, para uma certa seleção histórica dos corpos docente e discente aceitos nas instituições de ensino.

O estudo se constrói numa perspectiva interseccional, partindo da construção de sujeito *Bixa*, dimensionada pelo autor Paco Vidarte em *Ética Bixa* (2019), ou seja, os homens gays efeminados, as mulheres lésbicas, mulheres e homens bissexuais, travestis, mulheres e homens transexuais independente de suas sexualidades, mulheres negras, as intersecções de sujeitos cujos corpos, ao longo da história latino-americana, foram e são alvos do genocídio diário. Desse ponto de vista, busco compreender os movimentos de exclusão institucional destes sujeitos como agentes escolares contribuindo criticamente para a mudança do pensamento social hegemônico e conservador.

Para tanto, num primeiro momento, procuro resgatar as histórias de mulheres pioneiras da escolarização feminina, sem deixar de discutir o caráter segregacionista e

racista do movimento. Nesta direção, apresento um panorama histórico do processo da escolarização feminina no campo do magistério, bem como alguns dos caminhos de feminização dos espaços escolares com a saída dos homens para ocupação de cargos administrativos e de poder. Através desse percurso busco compreender a construção de um imaginário de que mulheres seriam a escolha mais adequada para ensinar os filhos da nação, posto que educavam e cuidavam dos próprios filhos, sendo assim, as competências exigidas à profissão professoral se tornam correlatas às da maternidade - pensamento que tem sido reforçado pelo retrocesso político vivido na atualidade.

### **1.1 A pátria na sala de aula: Um apanhado histórico.**

Até a metade do século XIX, os homens eram os agentes educativos nomeados para ministrar aulas e gerir as escolas públicas do nosso país, numa época em que a educação fora do limite domiciliar se restringia aos meninos/homens das classes mais abastadas, sendo assim, a educação fora do limite domiciliar estava restrita a um conjunto social particular de meninos/homens.

Entretanto, como nos lembra a autora June E. Hahner, em “Escolas Mistas, Escolas Normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX” (2011), em 1827 surgiu no Brasil a primeira legislação que tratava da educação feminina. O documento determinava a expansão das escolas para todas as cidades e vilas do Império como, também, abarcava a educação para meninas e meninos. O problema é que essa lei não teve efetividade ficando restrita ao papel. Mesmo assim, a iniciativa revelava a existência de uma preocupação legal com a educação e o convívio das meninas no setor público da educação - considero público como não intrafamiliar e/ou doméstico, fora dos limites domiciliares – conforme as determinações desse primeiro documento legislativo citado pela autora June E. Hahner, algumas escolas direcionadas para as meninas, com professoras mulheres começaram a ser construídas.

No ensino dos primeiros anos, todas as crianças aprenderiam a ler, escrever, contar e os estudos religiosos, porém, em seus currículos, a educação dos meninos abarcava outros conteúdos além dos ensinamentos comuns pois compreendia o domínio das noções de geometria, enquanto as meninas aprendiam os domínios de bordado e costura. Desta maneira, os conteúdos escolares dos primeiros anos promoviam através do

currículo a diferenciação de gênero e, ao mesmo tempo, discriminava entre seus espaços e remunerações.

Com as reformas da economia e do sistema político em 1870, alguns grupos tenderam a compreender a educação como essencial para o desenvolvimento do país e, assim, ela se tornou imprescindível à construção de uma nação “civilizada” distanciada das chagas do sistema escravocrata. Neste sentido, era uma necessidade aprimorar a educação para as mulheres ou como eram chamadas das “mães espirituais”, como nos lembra Isabella Mayrink Marcucida Silveira:

As mulheres professoras eram representadas por uma imagem de mulher solteirona, retraída e que, no exercício do magistério, “cumpriria sua função de feminilidade” que era a maternidade. Chamadas de “mães espirituais”, as professoras eram vistas como “segundas mães” das crianças e eram colocadas como aquelas que não conseguiram um marido e, por sua vez, filhos. Era como se fosse uma alegria para tais mulheres estarem no lugar de professoras, devido ao não cumprimento de suas funções. Isso se torna mais um motivo para uma desvalorização da profissão ao pensar na função feita com amor e doação (2018, p.49).

Durante o Primeiro Império (1822-1831), as escolas para meninas eram mantidas por entidades ou ordens religiosas que se incumbiam do aprendizado, colocando o ensino da moralidade cristã e da preparação de uma boa conduta para o casamento acima dos conteúdos do currículo comum, além disso, o ensino ofertado era financiado e gerido por pessoas que não eram especialistas na área da educação. Por outro lado, conforme revelou Guacira Lopes Louro, em “Mulheres na sala de aula”, existiam mulheres que lutavam pela equidade entre os dois currículos do ensino-aprendizagem dos primeiros anos como, por exemplo, Nísia Floresta, revolucionária feminina que reivindicou sua emancipação e de suas iguais através da educação: “Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado – a emancipação da mulher -, nossa débil voz se levanta na capital do Império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres! Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo? ” (FLORESTA, 1853 apud LOURO, 1997, p. 443).

As indagações que me ficam das palavras de emancipação feminina da pioneira Nísia Floresta e suas iguais são: Onde estão as que são diferentes? Onde estão os corpos que se distinguem dos corpos das mulheres brancas mais abastadas? Pois, enquanto

algumas mulheres brancas pensavam na emancipação de suas iguais, as negras eram forçadas à escravidão e obrigadas a exercer trabalhos que ultrapassavam a diferenciação entre os gêneros defendida pelo documento e pelos agentes educativos.

Desta forma, a diferenciação por gênero dos corpos docente e discente deve ser matizada levando em conta o universo social e racial dos sujeitos implicados com a educação desde o Segundo Reinado (1840-1889), pois, de acordo com o estudo de Maria Lúcia Rodrigues Muller (2014), a incorporação das mulheres ao ensino público no Brasil foi acompanhada de um processo de branqueamento do magistério que ganhou força na Primeira República (1889-1930). No artigo “A produção de sentido sobre as mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro da Primeira República” (2014), a autora salientou a invisibilidade criada sobre o letramento, o saber e a instrução da população negra e mestiça:

A existência concreta de negros e mestiços instruídos, nesse período, tem sido vista comumente como “a exceção que confirma a regra”. Afrânio Peixoto era um dos que divulgava esse tipo de juízo. Seria verdadeira tal assertiva? De alguma maneira, antes e depois da Abolição da escravatura, escravos e forros, negros e mestiços encontraram maneiras de obter instrução ou, pelo menos, incentivar sua descendência a obter instrução (QUEIROZ, 1977, p. 647-663 apud MULLER 2014, p.71).

O que contraria a existência de intelectuais negros ou mestiços como Cruz Lima, André Rebouças, Luís Gama, José do Patrocínio, Machado de Assis, Lima Barreto, mas também anônimos ou pouco conhecidos como Dom Obá II D'África (SILVA, 1997 apud MULLER, 2014 p.71). Deste modo, segundo complementou Muller, não eram as condições econômicas que geravam obstáculos para que as pessoas negras tivessem profissões com melhores salários e sim a falta de capital cultural. As opressões não se estruturavam de forma direta, mas através da “distinção entre um e outro grupo, uma vez que não podia ser dada a nível jurídico, passou a ser construída em termos simbólicos, visando demarcar diferenças” (MULLER, 2014, p. 72).

A bibliografia especializada considera que a primeira forma de instrução feminina no Brasil partiu dos povos indígenas, em função do tratamento conferido as mulheres nas próprias aldeias:

O indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para diferenças de oportunidades educacionais. Não viam, como os



brancos os previam, o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres serem alfabetizadas. Condená-las ao analfabetismo e a ignorância lhes parecia uma ideia absurda. Isso porque o trabalho e o prazer do homem, como os da mulher indígena, eram considerados equitativos e socialmente úteis (RIBEIRO, 2003, p.80)

Pode-se perceber que a subalternização de gênero pode ser vista como uma construção social provinda do pensamento colonizador ocidental, pois, os povos indígenas concebiam as relações de forma horizontal, todos os corpos tinham sua importância na comunidade. Apesar de todos os impedimentos, conforme salientou Arilda Ines Miranda Ribeiro, em “Mulheres educadas na Colônia” (2003), as primeiras mulheres possivelmente letradas no Brasil foram as indígenas: “apesar da negação da metrópole, algumas indígenas conseguiram burlar as regras. Catarina Paraguassu, também conhecida como Madalena Caramuru, parece ter sido a primeira mulher brasileira que sabia ler e escrever” (RIBEIRO, 2003 p.81).

Entretanto, elas também eram impedidas de frequentar as escolas públicas criadas pelo Império (1822-1889) e, posteriormente, pela Primeira República; considerando ainda que o impedimento do acesso à educação pública se somou na história dos povos originários as violências diárias, o genocídio e o epistemicídio de suas crenças, linguagens, cultos. Modos de vida que foram dizimados e, concomitantemente, sofreram com o apagamento de suas referências sendo alvo de ações do ensino religioso católico e pentecostal, nos últimos tempos. As negras e as indígenas estavam à margem do direito brasileiro de educação para às mulheres.

Com a industrialização, a urbanização do país e a expansão das escolas normais, mistas e de sistema de coeducação, os novos currículos visaram o aprimoramento da educação feminina a ser pautada mais no conhecimento científico do que no domiciliar. Desta feita, elas passaram a ocupar cada vez mais os espaços escolares, professorais e de magistério regendo aulas para a maior parte das turmas, por sua vez, os homens continuaram sendo os protagonistas da vida pública na cidade, nas fábricas, nos cargos administrativos e de poder, inclusive, no âmbito das instituições escolares. Nelas, ocupando os cargos de coordenação, direção, monitoria, etc., visto que os mesmos já possuíam conhecimento de áreas como geometria, matemática avançada, entre outras disciplinas que anteriormente não eram ofertadas as mulheres.

Essa divisão social do trabalho e do saber em geral, que acompanhou a modernização do Brasil, reforçava a diferenciação dos agentes público e privado por gênero e justificava os baixos salários das mulheres que ocupavam cargos do setor educacional, realidade que se estende até a atualidade, de acordo com dados informados pelo IBGE, as mulheres brasileiras recebem cerca de  $\frac{3}{4}$  a menos do que os homens, sendo que, no censo de 2016, o salário médio mensal dos **homens** no Brasil foi de **R\$ 2.306**, enquanto o das **mulheres** foi de **R\$ 1.764** (IBGE, 2016)<sup>3</sup>.

Ressalto também que, durante a industrialização e urbanização do Brasil, o eugenismo e o higienismo consolidaram a política de “correção das raças inferiores” em nome do progresso branco e patriarcal. Essa visão científica da inferioridade racial repercutiu na escola pública que adotava em sua organização interna e na distribuição dos papéis institucionais o modelo familiar como espelho de uma nação que, republicaneamente, promoveu a vinda de imigrantes brancos para a sua modernização descartando, por sua vez, dos conteúdos curriculares e do universo educacional a contribuição dos negros, mestiços e mulatos (MULLER, 2014).

Nesse processo as mulheres negras sofrem novamente com uma segunda forma de exclusão dos espaços de escolarização, pois alguns médicos que se amparavam por teorias racistas, europeias e norte-americanas, vigentes desde o século XIX, delimitavam questões como saudável/doente, bonito/feio, apto/não apto - embasados no antagonismo dos corpos brancos e negros. O médico e professor da Escola Normal e da Instrução Pública Afrânio Peixoto é um dos pioneiros destas práticas segregacionistas e eugênicas, incitando em uma aula que ministrou no ano de 1917 experimentações científicas com pessoas negras como nos mostra a autora Maria Lúcia Rodrigues Muller:

Hoje em dia muitos dos brancos do Brasil, de pele e cabelo, por certo índices, não escapariam ao labéu colorido [...] um índice, por exemplo, náutico, ou relativo às volumosas nádegas, denunciam o sangue negro ainda concentrado de muita branca ou morena bonita do Brasil. Aos antropologistas proporia um índice, por exemplo, índice-náutico, isto é, o circuito maior das nádegas, o perímetro náutico, multiplicado por 100, dividido pela altura: índice náutico =  $n \times 100$  os números seriam maiores, a medida da concentração de sangue negro (MULLER, 2014, p. 74 apud PEIXOTO, 1937).

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html> > Acesso em 20, setembro de 2020.

O índice de “pureza” se estendia não apenas as questões médicas, como também determinava os conteúdos, os agentes e a natureza dos corpos, docente e discente, aceitos pelos espaços escolares:

[...] exame de saúde, seguido de exames laboratoriais complementares; teste de inteligência, baseado nos testes usados pelo exército norte-americano na Primeira Guerra [...] adaptado para o Brasil; prova escrita sobre conteúdos de Aritmética e Português (caligrafia e ortografia eram avaliadas); prova oral versando sobre Aritmética, Português, Ciência, Geografia e História Pátria e, finalmente, exame de desenho composto por cópia do natural. Candidatas que apresentassem problemas odontológicos eram admitidas condicionalmente, tendo a obrigação de sanar as deficiências identificadas, para tanto seu representante legal assinava um termo de compromisso [...] Corpo perfeito, biológica e psicologicamente, era condição imprescindível para o ingresso. O exame de saúde era eliminatório e estendia-se a todas as candidatas, porque o primeiro exame a ser efetuado. Compunha-se das seguintes fases: a) declaração prestada por representante legal do candidato; b) exame das vestes, pele e pelos, seguido de anotação de peso, estatura e fonação, com especial atenção à vista; c) exame do esqueleto, articulações, sistema nervoso e aparelho de mastigação (dentes) (MULLER, 2014, p. 78 apud VIDAL, 1995, p. 88).

Assim caminhou o processo excludente de feminização do magistério baseado no imaginário da inferioridade racial e na concepção de que as mulheres brancas trabalhavam por devoção, por amor e por satisfação, pela associação da profissão com as prerrogativas da maternidade, reiterando estereótipos de gênero associados à figura patriarcal-cristã da mãe.

As mulheres que não construíam famílias, ou seja, não se casavam e não tinham filhos, mas que eram professoras, segundo o mesmo imaginário presente na educação, estavam exercendo a profissão para cumprir então a representação social de ser mulher e de ser mãe, buscando no ensino das crianças pequenas preencher um vazio, visto que não tiveram um destino de boas venturas.

Casadas e solteiras, as “mães espirituais”, ou seja, as professoras, tinham a função de educar e cuidar dos filhos da nação (princípio que ainda estrutura os currículos da Educação Infantil no século XXI), porém para que pudessem reger as classes mistas precisavam ter mais de 23 anos de idade e as classes deveriam ser de crianças pequenas, devido questões relacionadas à sexualidade.

Dóceis, calmas, sensíveis e mães, a formatação do corpo docente da Educação Infantil surgia no horizonte do Brasil Moderno como uma categoria que poderia ser explorada e com poucos provimentos salariais, visto que trabalhavam por devoção. Uma categoria que não lutaria por melhorias, não fazia greves, pois como uma “boa professora estaria muito pouco preocupada com seu salário, já que toda sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses construiriam sua família; a escola seria seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor” (LOURO, 1997, p. 467). Por outro lado, a Educação Infantil não poderia ser prioridade para as professoras mães de família e donas de casa, afinal, elas tinham os afazeres e as obrigações da casa, além dos cuidados com os filhos e maridos.

## **1.2 Nem mãe, nem tia: sou professora – parafraseando Paulo Freire.**

Após reunir alguns elementos do processo histórico-social de formatação do corpo docente das séries iniciais durante a segunda metade do século XIX e começo do XX, que ainda deixa resquícios na atualidade, cabe abordar agora os movimentos de revolta e luta travadas pelas mulheres professoras contra essa visão domesticada da educação, visualizar os momentos de ruptura do entendimento de docilidade, devoção e vocação dessas profissionais da educação que estavam e ainda estão na instituição escola. Caminho que nos faz conceber como se deu e ainda se propaga os movimentos de proletarianização das professoras, podendo compreender os locais que ocupam e suas reais demandas por melhores condições de trabalho e remuneração.

Por volta de 1960/70, as mulheres professoras questionaram a identificação de sua profissão como extensão de suas vidas privadas, ou seja, da maternidade. A luta das mulheres para serem reconhecidas como profissionais do ensino e trabalhadoras da educação acompanhou o aumento do controle e da cobrança sobre suas atividades escolares e pedagógicas problematizando, então, o imaginário “mães espirituais” e as colocando no espaço de mulheres proletárias ou “trabalhadoras”: “Com essa desromantização, mesmo que com opiniões contrárias por parte da classe de professoras, foi possível se desvencilhar da obrigatoriedade de trabalhar por amor e, nos anos 70, com maior organização foi deflagrada a greve de professoras, que foi o auge da ruptura entre “mãe espiritual” e “profissional do ensino” (SILVEIRA, 2018, p. 51). Ruptura que acompanhou a modernização autoritária do Brasil durante a Ditadura

Militar (1964-1989). Nesse contexto, a classe média passou a considerar a importância do trabalho feminino nos setores públicos como forma de complemento salarial e obtenção de um maior bem-estar social.

Na década de 70, o país passou por um momento de grande repressão e violência devido à ditadura militar, se estendendo também para as escolas e punindo professores, estudantes como também os demais civis, coibindo de forma truculenta manifestações de qualquer caráter político. Nestes anos sombrios, a política educacional se voltou novamente para a escola como instituição formadora de consciência cívica e patriótica restabelecendo o modelo familiar patriarcal-cristão como espelho da nação, logo se tornou uma ferramenta para que se instaurassem os ideais conservadores baseados na ideologia da ordem e progresso. O regime editou vários atos institucionais cassando os direitos políticos e justificando a arbitrariedade policial, as perseguições e as prisões que caracterizaram os mecanismos de controle que incidiram também nas instituições de ensino. A expansão econômica assentada no discurso patriótico do regime favoreceu o ensino particular e profissionalizante que, marcados pela ideologia tecnicista, reforçavam a divisão social e de classes no país:

Efetivamente é um outro sujeito social que se constitui. A professora sindicalizada, denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir as ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes do governo; expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa, e exigir o atendimento de seus reclamos. Face à discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética (LOURO, 1997, p. 474).

Visto que nos anos 60/70 as mulheres professoras buscaram romper com a ideologia da profissão como extensão da maternidade, me questiono: Por que ainda hoje os espaços da Educação Infantil são feminizados? A persistência do modelo parece assinalar que a conscientização das mulheres como trabalhadoras da educação não alterou o quadro geral da Educação Infantil mesmo que tenha possibilitado, por outro lado, a emergência de um olhar classista a respeito do ensino.

Ressalto que no fim do século XX, as normativas e ideias liberais se mostravam um fracasso, o país continuou contando com um grande número de analfabetos, mesmo tendo uma legislação de obrigatoriedade do ensino, e expulsando as crianças e jovens de

classes menos abastadas dos espaços escolares. As mulheres pobres começaram a ingressar cada vez mais no magistério com anseios de oportunidade de trabalho um pouco mais valorizado e, como muitas já estavam inseridas no mercado, criaram-se as turmas noturnas nos cursos de formação de professoras (acentuando o processo de desvalorização da profissão).

Por volta dos anos de 1980/90, os cursos de formação de professoras continuavam com os currículos idênticos aos formulados para as décadas anteriores, tendo um período de quatro anos de estudos para a formação e só se constata uma possível inovação sobre as discussões educacionais em 1988, como nos mostra Jane Soares de Almeida:

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, inciam-se novamente as discussões para se elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, condizente com os novos tempos que se anunciavam nas décadas finais do século XX. Em dezembro de 1996 seria publicada a Lei n. 9394 e a partir daí os rumos educacionais do País, trarão sua chancela. Com a lei atualmente em vigor, também se inaugurou a Década da Educação. Um dos objetivos é que ao final da década que se iniciou em 1997, logo após a promulgação da LDB, todos os professores encarregados da educação básica no País tenham diploma de nível superior (art. 62). A formação profissional será efetivada nos Institutos Superiores de Educação através do Curso Normal Superior. Os cursos de Pedagogia formarão os profissionais para administração, planejamento, inspeção, m supervisão e orientação educacional (art. 64) (ALMEIDA, 2004, p. 12).

Apesar de termos no final do século uma legislação que até os dias atuais prevê novos horizontes para a educação, pode-se observar que as políticas públicas focaram apenas na experiência profissional, não buscando ações diretamente ligadas às problemáticas da educação, pois na práxis estas mesmas políticas educacionais são instrumentos alinhados aos comportamentos patriarcais, heterossexistas, monogâmicos, LGBTIQIAfóbicos e racistas. Neste mesmo contexto, se observa um movimento de contracorrente que atualmente pensa que “as relações simbolicamente construídas entre os dois sexos, foram abaladas nas estruturas pela emergência de um lado social feminino que rejeita as noções solidificadas dos conceitos de superioridade e inferioridade” (ALMEIDA, 2004, p. 12).

Mesmo com todas as vitórias conquistadas pelas mulheres como professoras, proletárias e profissionais da educação, observa-se que, muitas delas, acabaram tendo

que equilibrar o trabalho fora de casa com as demandas domésticas e ou familiares enfrentando, diariamente, jornadas duplas e ou triplas se comparadas a dos homens. Para termos uma ideia, em 2016, os **homens** dedicaram em média **10 horas e meia** por semana aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos, enquanto o tempo dedicado pelas **mulheres** a estas tarefas foi de **cerca de 18 horas** por semana (IBGE, 2016). Deste modo, é possível constatar que continuamos a reconhecê-las como cuidadoras, esposas e mães:

No caso do magistério, a profissionalização, acompanhou o processo de feminização, porém a recíproca também é verdade. Ou seja, o ingresso das mulheres nos sistema escolar organizado deu-se num momento histórico em que a profissão também se tornou feminizada. Atualmente, nos cursos de formação de professores ingressam principalmente as moças desejosas de seguir uma carreira que oferece alternativas profissionais desde o ensino primário aos cursos de nível superior, em qualquer grau hierárquico e que, principalmente, pode permitir conjugar profissão com vida particular e criação de filhos, legítimas aspirações femininas (ALMEIDA, 2004 p. 13).

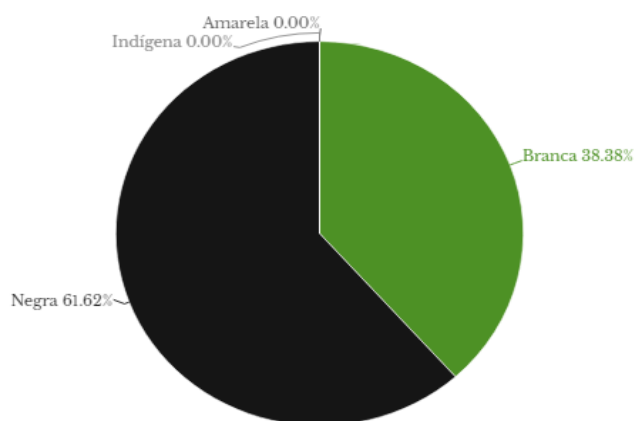
. Mas quem são as mulheres compreendidas no processo de escolarização fomentado pelo poder público, sobretudo, onde estão as mulheres negras nos processos de escolarização? Compreendendo que o Brasil é composto por 56,10% de pessoas que se autodeclaram negras e/ou pardas segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) Contínua do IBGE (2018), <sup>4</sup>por que a porcentagem de professoras negras é tão pequena, diferentemente da porcentagem de mulheres negras que são mortas? As mulheres negras têm sido o principal alvo de casos de feminicídio no Brasil, mais de 61% das mulheres que foram vítimas de feminicídio no ano de 2019 segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública eram negras.

---

<sup>4</sup>Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 26, outubro de 2020.

Figura 1: Femicídio no Brasil, por raça ou cor.

## Femicídio no Brasil, por raça ou cor



Fonte: Altas da Violência 2019

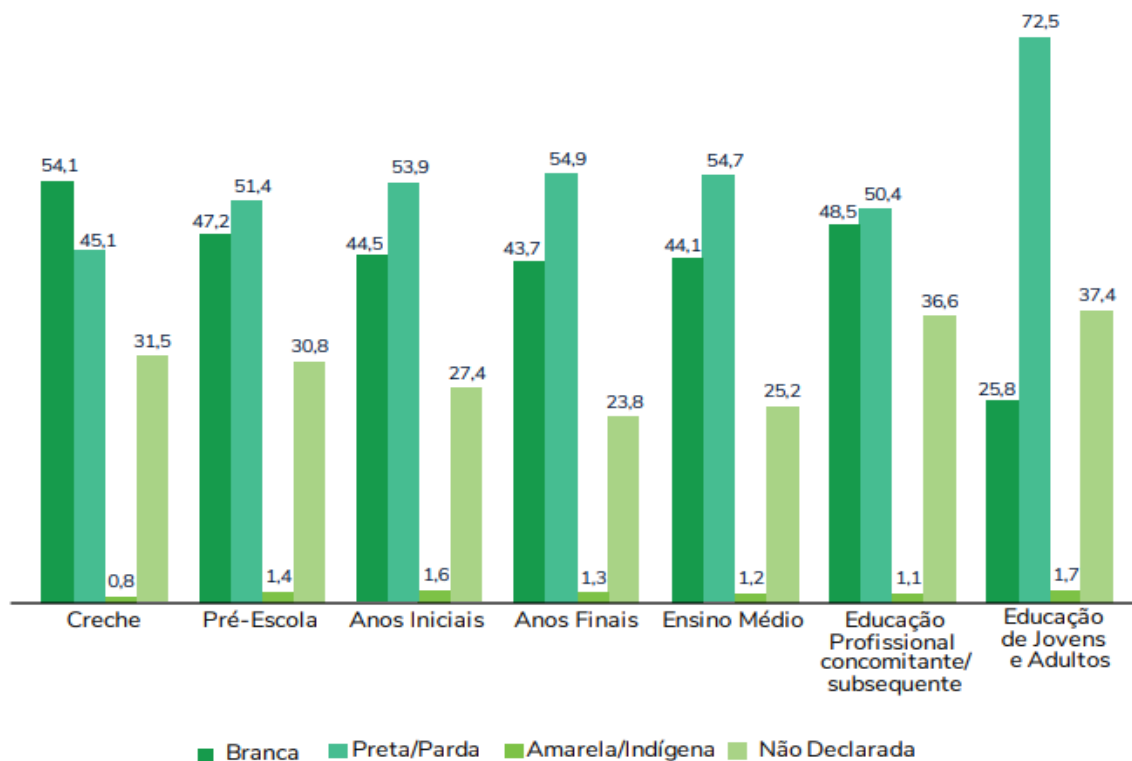
Fonte: Altas da Violência 2019.

Pelas informações contidas no gráfico acima constatamos que mesmo com o passar do tempo a população negra, em especial, as mulheres negras (considerando o recorte proposto) continuam sujeitas às situações de opressão, vulnerabilidade e genocídio diário. Com isso me deparo novamente com a pergunta: onde estão as mulheres negras que não nos espaços de escolarização?

Segundo os dados do estudo de Desigualdade Sociais por Cor ou Raça no Brasil, do IBGE sintetizado em 2018, cerca de 47,3% da população do país que se encontra em situação de trabalhos informais são pessoas pretas ou pardas, enquanto o percentual para pessoas brancas em situação de trabalhos informais é de 34,6%, com isso pode-se compreender que a população que sofre com situações de maior vulnerabilidade social e econômica no país continua sendo o povo preto. Ressalto também a preocupação com relação a população indígena que segundo os dados contidos no documento do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2019 tem presença quase que ínfima em todos os anos de escolarização desde as creches ao ensino universitário.



Figura 2: Percentual de matrículas por cor/raça segundo etapas de ensino – Brasil – 2019



Fonte: Resmuo Técnico do Censo da Educação Básica de 2019

Partindo dos dados informados sobre taxas de feminicídio e também sobre o percentual de matrículas pelo censo da educação em 2019 entre brancos, pretos/pardos e indígenas, constato que o Brasil, país que se propôs a ser uma nação liberta das chagas do colonialismo e da escravatura, tidas como entraves ao desejado progresso no século XIX, continua sendo pautado pela sobrevivência das estruturas colonialistas, coronelistas, patriarcais e racistas como mostra, por exemplo, o pensamento hegemônico conservador que ainda considera o modelo eugenico do corpo branco eurocentrado como o puro, como o apto, como o regente e detentor do poder, enquanto as demais etnias e corpos que não se enquadram nessa noção de pureza continuam sendo explorados, oprimidos, vítimas de epistemicídios e genocídios diariamente.

Na contramão dos dados apontados, é importante salientar que, no ano de 2018, a população negra, em questão numérica, foi maioria nas instituições de ensino superior público totalizando 50,3% das vagas segundo o estudo de Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil (IBGE). Existe um paradigma entre os dados apontados, pois, se

temos 50,3% das vagas ocupadas no ensino superior pela população negra, por que ainda temos um número massivo de professoras regentes de turma brancas?

Enquanto as mulheres brancas são as detentoras do saber nas instituições de escolarização de crianças pequenas, as negras ocupam os cargos subalternos do cuidado físico e de servidão (faxineiras, merendeiras, cuidadoras, etc.). Pode-se constatar que os espaços de escolarização das crianças pequenas tem se estruturado em balizas sexistas e racistas, pois as mulheres brancas são reservados os papéis sociais da maternidade, docilidade e saber, enquanto as negras são atribuídos os papéis de serviçal, trabalho braçal, cuidado físico – podendo ser associadas às imagens das “mães pretas” desde a época colonial.

Não podemos deixar de perceber que as conquistas educacionais das mulheres, especialmente das brancas, nas últimas décadas, parecem ter criado uma situação paradoxal de coexistência entre sua inserção como profissional no mercado de trabalho e sua visão doméstica como responsável pela casa e pela família. Além disso, é preciso salientar que as diferenças salariais por gênero e raça no campo da educação persistem historicamente e pioram no caso das mulheres negras, conforme mostra o quadro abaixo.

Figura 3: Professorado por raça/cor.

**TABELA 8** Professores por raça/cor e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017 (conclusão)

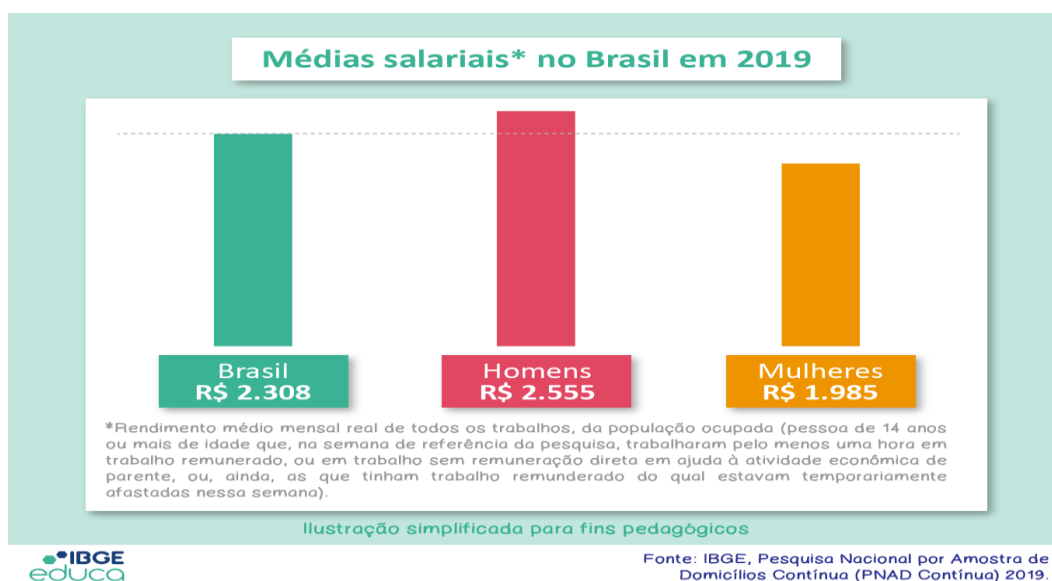
		TOTAL	BRANCA		PRETA		PARDA		AMARELA		INDÍGENA		NÃO DECLARADA	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EDUCAÇÃO INFANTIL	2009	377.560	145.132	38,4	12.908	3,4	76.029	20,1	1.660	0,4	934	0,2	140.897	37,3
	2013	478.811	210.429	43,9	20.068	4,2	117.806	24,6	2.187	0,5	1.573	0,3	126.748	26,5
	2017	557.541	242.252	43,5	24.148	4,3	139.027	24,9	3.756	0,7	2.187	0,4	146.171	26,2
ANOS INICIAIS	2009	737.833	277.560	37,6	21.656	2,9	147.122	19,9	3.323	0,5	2.974	0,4	285.198	38,7
	2013	750.366	312.248	41,6	29.788	4,0	191.555	25,5	3.861	0,5	4.075	0,5	208.839	27,8
	2017	761.737	318.991	41,9	32.396	4,3	201.739	26,5	5.540	0,7	4.508	0,6	198.563	26,1
ANOS FINAIS	2009	785.209	299.278	38,1	21.505	2,7	155.667	19,8	5.184	0,7	3.487	0,4	300.088	38,2
	2013	802.902	336.549	41,9	30.261	3,8	193.986	24,2	5.234	0,7	5.265	0,7	231.607	28,8
	2017	764.731	314.382	41,1	30.449	4,0	194.723	25,5	5.188	0,7	6.786	0,9	213.203	27,9
ENSINO MÉDIO	2009	460.023	207.438	45,1	12.304	2,7	76.322	16,6	3.382	0,7	917	0,2	159.660	34,7
	2013	507.617	251.034	49,5	18.050	3,6	93.159	18,4	3.751	0,7	1.282	0,3	140.341	27,6
	2017	509.794	238.065	46,7	18.797	3,7	103.608	20,3	3.094	0,6	2.337	0,5	143.893	28,2

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte -Perfil do professor da educação básica (2018).

O questionamento que me faço nesse momento é por que as mulheres, mesmo ocupando os mesmos espaços escolares que os homens, continuam com remunerações menores? A permanência dessa desigualdade na sociedade brasileira pode ser pensada como uma decorrência do pensamento colonizador que, conforme vimos, trata as mulheres como inferiores, menos aptas as funções públicas e profissionais que exercem, mesmo as que historicamente foram delegadas as mesmas, no caso a função de cuidadoras e educadoras. Com isso compreendo o caráter excludente desempenhado pelo imaginário de que homens tem a obrigatoriedade de serem provedores, de não serem sensíveis e que são ocupantes da vida pública, diferentemente das mulheres que ainda permanecem na estrutura da vida privada (intrafamiliar e/ou doméstica), mesmo quando estão em exercício de suas profissões.

Figura 4: Médias salariais no Brasil em 2019.



Fonte: IBGE educa.

Visualizando os valores numéricos distintos de remuneração entre mulheres e homens que ocupam os mesmos cargos é possível entender, inclusive, a desvalorização da categoria de professorado da Educação Infantil, considerando que este cargo é ocupado por mulheres que, até a segunda metade do século XIX, deveriam se dedicar à sua profissão como parte da devoção e do amor femininos. Mesmo que, na atualidade, não sejam mais tidas como as segundas mães das crianças continuam exercendo a função do magistério por sua “aptidão natural” de cuidadoras dos filhos da nação. Situação agravada pelos processos de proletarização que fizeram das mulheres professoras mão de obra barata no mercado, segundo o relato citado por Isabella Mayrink Marcucida Silveira em seu estudo:

Uma das professoras entrevistadas relata o incômodo de ser vista, não como mãe, mas como a “babá mais barata que existe”. Relata que muitas mães e pais querem colocar seus filhos na creche e escola para que seja um auxílio na educação básica. A professora ainda conta que em um dia, no supermercado, escutou uma mãe na fila do caixa dizendo a uma amiga que queria colocar o filho na escolinha para que a professora o ensinasse a comer melhor e na hora certa, pois ela não tinha muita paciência para isso, então a professora educaria seu filho. (SILVEIRA, 2014 p. 49).

Neste sentido, é importante compreender que na instituição escola, considerando o recorte proposto por este trabalho, a escolarização de crianças pequenas na Educação

Infantil, desde a segunda metade do século XIX tem se estruturado em balizas sólidas que reiteram normativas cisgêneras<sup>5</sup>, heterossexistas<sup>6</sup>, binárias<sup>7</sup>, monogâmicas<sup>8</sup>, LGBTQIAfóbicas<sup>9</sup> e racistas.

Balizas estruturantes que se fundamentam e se espelham na noção ocidental de família, onde as mulheres brancas ocupam o espaço do cuidado, da docilidade, da feminilidade e maternidade, enquanto as negras continuam no espaço de servidão, cuidado físico, trabalho braçal, lógica sistêmica provinda dos tempos da colonização que se perpetua na esfera pública da educação.

Se os espaços de escolarização das crianças pequenas têm se estruturado nas bases constitutivas da noção de família patriarcal me pergunto: Onde estão os homens nos espaços públicos da educação? Quem cuida? Quem educa? Homens podem cuidar?

---

<sup>5</sup> Cisgênero – pessoa que se identifica com o gênero construído e designado pelo órgão sexual

<sup>6</sup> Heterossexista – normativa hierarquizante dos corpos femininos e masculinos, tomando como eixo as relações heterossexuais.

<sup>7</sup> Binário – organização hierárquica entre gêneros - masculino e feminino, macho e fêmea.

<sup>8</sup> Monogâmico – organização institucional de relações afetivas, tendo como base relações centradas apenas em um parceiro afetivo e sexual.

<sup>9</sup> LGBTQIAfobia - violência contra pessoas LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Interssexuais e Assexuais).

## Capítulo 2 – Um corpo docente *Queer* e a Educação Infantil.

Partindo do percurso feito no primeiro capítulo dá para entender o fato de que, em pleno século XXI, continuamos nos estruturando enquanto sociedade baseados nos mesmos termos atribuídos historicamente à organização familiar de caráter patriarcal-cristão, cisnormativa, heterossexista, binária, monogâmica, LGBTQIAfóbica e racista; com isso a instituição escola, que é um dos primeiros espaços de vida pública que nos constrói enquanto sujeitos em relação, ainda reflete os pensamentos hegemônicos e conservadores do meio social, mesmo quando nestas instituições exista a presença de agentes escolares progressistas. Logo, as crianças pequenas continuam sendo alfabetizadas com base na domesticidade de seus corpos desde o século XIX, na medida em que a educação continua docilizando e adestrando os corpos através das percepções de normalidade/anormalidade, correto/errado, palatável/desajustado, criando arquétipos, ou melhor, representações sociais do que é ou não aceitável.

Assim escrevo como uma forma de gerar deslocamentos e fissuras nos comportamentos e ideias que nos sujeitam ao modelo familiar e ou doméstico buscando, via questionamento, me alinhar a lugares e sujeitos históricos não estanques, eterna (trans)mutação que sou/serei. Nesta direção, penso ser necessário retomar o ponto de origem de minhas inquietações e onde pretendo chegar.

Enquanto sujeito histórico (mesmo que numa microesfera) venho me interessando pelas performatividades de gênero<sup>10</sup> como um meio de questionamento do corpo sujeitado a determinados padrões e rituais sociais e, por outro lado, como um veículo para a ressignificação das formas de vida que extrapolam as normas sexuais, morais, sociais e culturais que nos são impostas.

Ao longo das minhas vivências na graduação a performance fez parte tanto dos conteúdos presentes na formação acadêmica quanto, ao mesmo tempo, serviu de instrumento de autodescoberta. Neste processo de aprendizagem me deparei com os estudos de Judith Butler que concebe a construção do gênero enquanto ferramenta social

---

<sup>10</sup> Performatividade de gênero é um termo criado pela filósofa Judith Butler em seu livro de 1990, *Gender Trouble*, utilizado na tradução pro português edição de 2019. Nele, a autora argumenta que nascer homem ou mulher não determina o comportamento, pois, as pessoas aprendem a se comportar de maneiras particulares para se adequar na sociedade.

de poder patriarcal e burguês, ditando as normas e padrões sociais a serem seguidos, impondo uma normatização para as performatividades dos gêneros:

Em outras palavras atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na *superfície* do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. (BUTLER, 2019 p. 235).

Tomando os atos, gestos e o desejo enquanto “performativos”, no sentido de Judith Butler, podemos pensar criticamente a respeito do papel desempenhado pela instituição escolar em classificar, delimitar ou definir cada um deles segundo as clivagens ordenadoras dos sujeitos por gênero, raça e ou sexo contribuindo, ao seu modo, para a reprodução da sociedade vigente. Ressalto que esses instrumentos de poder e normatização dos corpos não conseguem e nem conseguirão calar as existências de corpos desviantes, ou segundo os estudos de Butler as pessoas *Queer*, termo provindo do inglês do século XVI que denomina o que é excêntrico, peculiar, estranho. Utilizado a partir do século XIX como ferramenta de opressão e xingamento a grupos LGBTQIA+ ou qualquer pessoa que possuía algum tipo de comportamento desviante, o termo foi ressignificado no fim do século XX por esses grupos oprimidos, levantando bandeiras de autoafirmação.

## **2.1 – Um corpo estranho – O que é esse tal de *Queer*?**

No “Posfácio” escrito por Vladdmir Safatle para a publicação em português de *Relatar a si mesmo* de Judith Butler (2015), o autor buscou situar a contribuição da autora para a construção do termo salientando que ela se apropria e extrapola o enunciado “Teoria Queer” da feminista Teresa de Lauretis, pois, conforme sintetizou, se trata de “uma crítica ao capitalismo enquanto forma social baseada na organização da vida a partir do princípio de identidade que anima a figura do indivíduo” (BUTLER, 2015 s/p.).

Neste sentido, o termo *Queer* passou a caracterizar dentro de uma sociedade cisgênera, heterossexista, binária, LGBTQIAfóbica, monogâmica e racista os corpos e

peças marcadas pelo signo do desvio das normas ditadas pelos sistemas econômicos e de dominação político-social, segundo observou Dodi Leal em seu livro *LuzVesti*:

Ora, se há uma exigência cada vez mais sofisticada no capitalismo ocidental de que os corpos devem servir a uma produtividade, perguntamos: como se dá o delineamento informacional de gênero destes corpos? Os corpos trans, improdutivos às conformidades palatáveis e genitalizantes da cisnormatividade, são vistos como excessivos. Há um fator econômico de improdutividade, subjacente ao inflacionamento gestual-discursivo das transgeneridades (LEAL, 2018 p. 23 - 24).

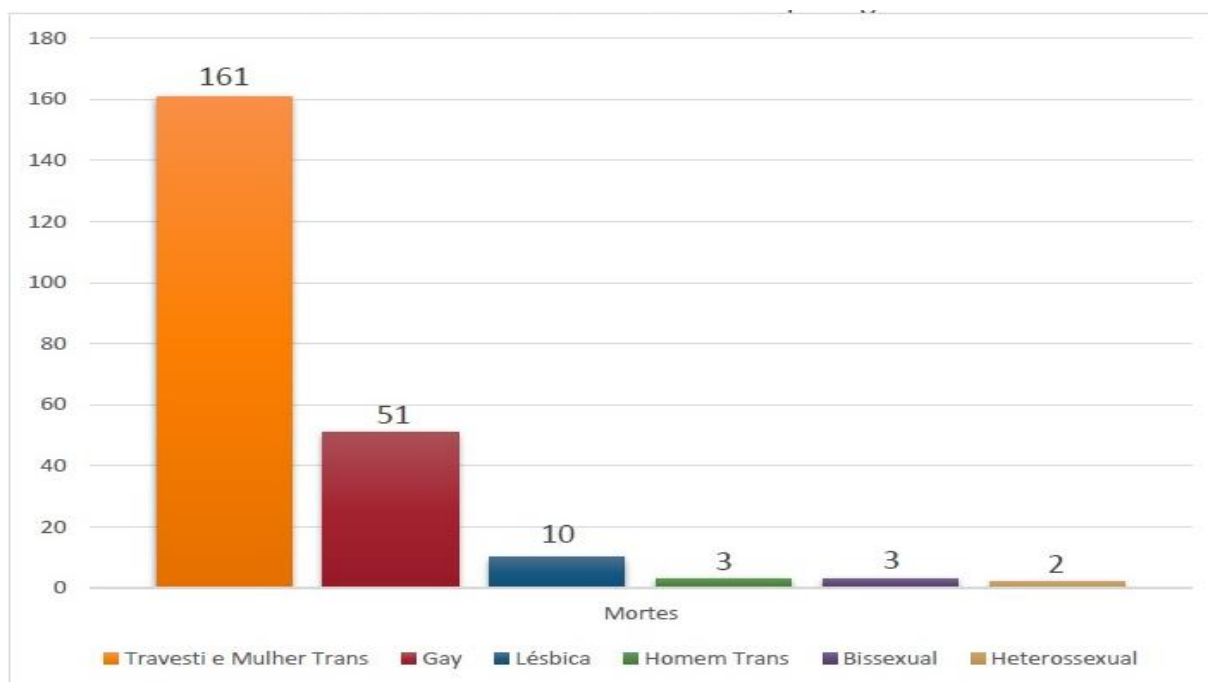
Com isso compreendo que as instituições econômicas, escolares, familiares, religiosas (etc.) estruturam-se pela divisão binária e hierárquica dos corpos que, por sua vez, desemboca na ultra valorização daqueles considerados produtivos, aceitáveis, enquanto objetos/engrenagens para a construção e avanço das sociedades ocidentais. Neste sentido, há os corpos normais e os excessivos que são humilhados e descredibilizados como agentes do meio social, improdutivos e categorizados no convívio como descartáveis.

Neste ponto é de extrema relevância saber que as normas do que é aceitável, palatável, produtivo, correto [...] são ditadas por instituições muito maiores que os corpos a quem elas docilizam e aos corpos que punem. Para Foucault em seu livro *Vigiar e Punir* existem corpos que deveriam/devem ser punidos em praças públicas (ato chamado de suplicio) como forma de mostrar aos demais cidadãos que o Estado possuía/possui um poder sobre seus corpos, tornando-os exemplos do controle das instituições e evidenciando quais as normativas vigentes a serem seguidas. (2014, p.13)

Os suplícios eram e ainda são ferramentas que exemplificam aos demais cidadãos de bem (figura alegórica, muito legível em nossa contemporaneidade) e aos demais corpos desviantes de como as estruturas sociais se dividem e hierarquizam os corpos que importam e não importam, basta lembrar que o Brasil é o país que mais mata pessoas LGBTQIA+ do mundo, segundo dados do Relatório do Observatório de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil 2020: “É inegável o rastro de sangue LGBTI+ derramado em território nacional, a ponto de o país aparecer na liderança de tais crimes no Mundo, sem que haja por parte do Estado brasileiro uma sinalização quanto às medidas mais urgentes para evitar essa tragédia neste grupo específico, apesar de existirem ações voltadas à população em geral” (RELATÓRIO, 2020 p. 26).



Figura 5: Mortes de LGBTQIA+ em 2020.



Fonte: do Relatório do Observatório de mortes violentas de LGBTI+ no Brasil - 2020.

Os dados informam que o Brasil, por 12 anos consecutivos, tem sido o país que mais mata pessoas trans do mundo, segundo constata a matéria publicada no site da revista Exame<sup>11</sup> no ano de 2020. Em sua grande maioria as mortes de pessoas trans são relacionadas a crimes de ódio e violência brutal que revelam uma política/cultura de extermínio de corpos que se aproximam do que é lido socialmente como performatividade feminina, visto que o Brasil ocupa o 5º lugar no *ranking* mundial dos dados de feminicídio, segundo reforça a matéria publicada de Carolina Cunha no site da Uol<sup>12</sup>.

Neste ponto me indago: o que o termo *Queer* ou a própria “Teoria Queer” tem a ver com os dados acima explicitados? Por que nosso país está ceifando determinados tipos de existências e vivências? Nessa busca (trans)muta o medo, a incerteza e atento para o fato de que nossas instituições regentes (Estado, escola, família, religião, etc.)

<sup>11</sup> Disponível em <https://exame.com/brasil/pelo-12o-ano-consecutivo-brasil-e-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo/> Acesso em 08, junho de 2021.

<sup>12</sup> Disponível em <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/femicidio-brasil-e-o-5-pais-em-morte-violentas-de-mulheres-no-mundo.htm> Acesso em 08, junho de 2021.

ainda perseguem e buscam adequar os corpos tidos por desviantes aos papéis sociais aceitáveis e, assim, não se importam ou eliminam a vida dos sujeitos “infames”.

Tudo que foge a norma cisgênera, heterossexual, monogâmica, branca e burguesa, ou seja, tudo que é estranho, excêntrico e/ou peculiar – *Queer* - não se enquadra na lógica sistêmica do capitalismo ocidental (estrutura que nos impuseram e que propagamos em nosso país desde a colonização), não existe ética, legislação, seguridade possível para tais corpos, pois nossa concepção de bem estar social se estrutura nas bases sólidas da concepção de homem universal (heterossexual, branco, cisgênero, burguês), determinando papéis específicos às performatividades femininas e exterminando os corpos com performatividades que não são nem um e nem outro, ou os dois ao mesmo tempo.

Então pode-se compreender que o *Queer* está relacionado, de acordo com a concepção estabelecida por Judith Butler no livro *Corpos que importam* (2019), com os corpos que não importam para o sistema econômico, institucional e hierárquico em que solidificamos nossas estruturas sociais. Existem representações previamente construídas do que é ser mulher, homem, bom, mal, menino, menina e dentro dessa construção maniqueísta saliento que as representações que galgaram poder e que comandam as existências de nossos corpos e a perpetuação destas instituições são os homens brancos, burgueses, heterossexuais, cisgêneros, conforme observou a autora:

Não se trata de um jogo banal de palavras falar sobre *corpos que importam/corpos matérias* [*bodies that matter*] nesses contextos clássicos, pois ser material significa materializar, se compreendemos que os princípios dessa materialização é precisamente o que “importa” [*matters*] sobre aquele corpo sua própria inteligibilidade. Nesse sentido, saber o significado de alguma coisa é saber como e por que ela importa, sendo que “importar” significa ao mesmo tempo “materializar” e “significar” (BUTLER, 2019, pp. 63-64).

Ressalto que a temática “Teoria Queer” ao meu ver parece esgotada no âmbito das pesquisas acadêmicas, bem como nos espaços de mobilização das frentes de oposição (ingenuamente chamadas de esquerda em nosso país), em função do poder (de fala, pesquisa, econômico e de acesso) continuar nas mãos de homens - Quantos pesquisadores gays, brancos, cisgêneros estão se aprofundando em pesquisas de “Teoria Queer” nas academias, coletivos e demais organizações políticas?

Além do poder e do capital continuarem nas mãos dos homens, o possível esgotamento da teoria estaria também ligado à sua reconfiguração como objeto de pesquisa acadêmico, ou seja, à sua conversão enquanto aparato de uma estrutura universitária, cisnormativa, branca e burguesa. Desta forma, se torna urgente qualificar melhor os usos que vêm sendo dados à teoria, inclusive, sua aderência à lógica produtivista e mercadológica, onde corpos desviantes são considerados apenas como objetos de pesquisa e não como detentores do próprio saber, pois os estudos continuam sendo realizados em sua grande maioria por pessoas cisgêneras, brancas e com poder econômico e de acesso ao capital cultural disponível.

O que podemos observar nos espaços de escolarização, da Educação Infantil à Universidade, é uma clivagem de gênero, classe e raça que distingue e distribui os sujeitos e os objetos do saber de acordo as relações de poder constituídas. Neste sentido, entendo que se a “Teoria Queer” tem se mostrado, em alguns contextos, uma ferramenta de trabalho desligada dos sujeitos que abarca, então, me parece inviável não a extrapolar também:

Queria contar como me sinto, como nos sentimos várias de nós, e dizer isso do modo que eu falo normalmente, como falo com quem me conhece, para ser compreendido, para poder me expressar. Teoria *queer*? Jesuiz! Isso não coloca ninguém de acordo, já deixou de me satisfazer politicamente, se converteu em bico universitário pra quem precisa se virar de algum jeito (VIDARTE, 2019, p.12).

Extrapolar-la não significa abandoná-la ou deixá-la de lado, mas uma forma de ir além dos contornos mais evidentes de sua história norte-americana e da sua apropriação como autoafirmação dos grupos oprimidos no século XX. Sendo assim, penso que podemos retomar o conceito conforme sua acepção mais geral no século XVI, já mencionada anteriormente, o *Queer* como sujeito, signo ou sinal do excêntrico, peculiar, estranho para, desta maneira, perguntar sobre o que seria um corpo docente *Queer* na Educação Infantil? Quais as suas possibilidades de existência no setor público da educação?

## 2.2 – Um corpo docente *Queer* na Educação Infantil?

Seguindo a perspectiva de que a Educação Infantil é um microcosmo político que tem propagado normativas heterossexistas, binárias, cisgêneras LGBTQIAfóbicas e brancas do pensamento hegemônico do capitalismo ocidental podemos compreender melhor os marcos que regem o primeiro contato das crianças pequenas com a vida pública. Neste terreno de discussão, o resgate das bases de seu currículo é fundamental para que se possa analisar como o processo de escolarização das crianças pequenas tem se efetivado e porque as mulheres cisgêneras, em sua maioria as brancas, continuam ocupando o posto de regentes destas turmas.

No documento “O currículo na Educação Infantil: o que propõe as novas diretrizes nacionais”, redigido por Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2010), a escolarização das crianças pequenas se fundamenta em duas bases que são cuidar e educar, contudo é interessante observar que a palavra cuidar se repete 9 vezes e a palavra educar 3 vezes. Uma vez que o currículo da Educação Infantil se baseia nessas duas orientações retorno as perguntas iniciais deste trabalho: Quem cuida? Quem educa? Homens podem cuidar?

Com base nos dados levantados pelo Ministério da Educação (MEC) e informados no estudo *Perfil do professor da educação básica* de Maria Regina Viveiros de Carvalho (2018), podemos constatar quantitativamente a ausência de homens na Educação Infantil, segundo mostra a tabela abaixo:

Figura 6: Professorado na Educação Básica por sexo

**TABELA 6** Professores por sexo e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	1.535.919	82,7	365.664	96,8	670.359	90,9	577.652	73,6	295.335	64,2
	MASCULINO	321.359	17,3	11.896	3,2	67.474	9,1	207.557	26,4	164.688	35,8
	TOTAL	1.857.278		377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	FEMININO	1.644.717	81,5	463.860	96,9	675.710	90,1	570.673	71,1	312.717	61,6
	MASCULINO	372.354	18,5	14.951	3,1	74.656	9,9	232.229	28,9	194.900	38,4
	TOTAL	2.017.071		478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	FEMININO	1.683.772	81,0	538.708	96,6	677.219	88,9	527.146	68,9	303.900	59,6
	MASCULINO	395.138	19,0	18.833	3,4	84.518	11,1	237.585	31,1	205.894	40,4
	TOTAL	2.078.910		557.541		761.737		764.731		509.794	

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: Perfil do professor da educação básica (2018).

Analisando a bibliografia especializada e considerando as experiências obtidas nas disciplinas de Estágios Supervisionados compreendo os homens cisgêneros como os sujeitos estranhos, excêntricos, peculiares – o *Queer* – em sua acepção geral, na Educação Infantil, ou seja, sujeitos que historicamente não estão associados com as práticas do cuidado diretamente relacionadas ao ideário de maternidade no ocidente burguês e moderno.

Neste sentido precisamos refletir sobre as significações de maternidade e paternidade e quais os seus desdobramentos nas construções de gênero pelas crianças pequenas. Qual a função social dos homens no contexto público da educação? Quais os signos de paternidade que são criados tendo em vista estas funções sociais?

Entendo que se, na esfera pública, as mulheres cisgêneras e brancas têm ocupado a função social da maternidade, docilidade, afeto e cuidado (performatividades associadas ao feminino), os homens cisgêneros e brancos estão associados ao ideário da performatividade masculina – o provedor, o viril, o insensível, feroz, macho alfa – ocupando cargos de poder e comando de determinados setores.

Segundo a autora Judith Butler, no prefácio do livro *Problemas de gênero*, os significados de homem e mulher se constituem como instrumentos de poder e não apenas como “permuta entre sujeitos ou uma relação de inversão constante entre um sujeito e um Outro; na verdade, o poder parecia operar na própria produção dessa estrutura binária em que se pensa gênero” (2019 p. 8). Portanto, os valores atribuídos ao masculino e ao feminino partem de uma ordem sistêmica, reguladora da vida, das instituições (escola, família, religião, Estado, etc..) e da economia baseada na geração de matéria produtiva para o capital. Estas significações e performatividades estruturam as instituições nos âmbitos de convívio privado/doméstico, sendo assim, as representações sociais de maternidade e paternidade se constroem partindo de uma lógica excludente das performatividades desviantes.

Observo que na esfera pública, nos espaços de escolarização das crianças pequenas, as representações sociais e performatividades de gênero se estruturam partindo do mesmo espelhamento, reverberando as mesmas normativas. Enquanto as mulheres brancas são dóceis, maternais, afetivas, cuidadoras – ocupando os cargos de regência de turma; os homens (independentemente de suas sexualidades) são os educadores, os que ocupam os cargos de poder nas instituições escolares e quando são regentes de turmas para crianças pequenas não acessam o espaço do cuidar, apenas do educar.

Por que as práticas de cuidado se desassociaam do corpo docente masculino na Educação Infantil, visto que é o eixo primordial da construção de seu currículo? O artigo “Olhares de professores homens na Educação Infantil: conquistas e preconceitos”, escrito pelas autoras Josiane Peres Gonçalves, Adriana Horta de Faria e Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis, torna perceptível que os professores entrevistados têm receio em assumir ou tomar para si o cuidado físico das crianças pequenas:

Não! Dar banho em criança, não! A gente tem que ajudar a limpar um nariz, mas banho, porque se a gente traz pai, traz a comunidade pra dentro da escola, tem gente de toda formação e sempre tem um que fala: “Ah, eu não quero um homem dando banho no meu filho, não fica bem” Convenhamos nós, não fica bem. Melhor que seja uma moça, uma senhora que vá fazer isso, entendeu?! Não é por problema, mas é que convém que seja assim (2016, p. 13).

É inquietante perceber a ênfase dada pelo professor sobre o não cuidado físico com as crianças pequenas, sua função na escolarização destas crianças se restringe a de educador, os cuidados são direcionados para as mulheres, moças ou senhoras (como ele mesmo nos lembra). Percebo neste relato que existe o medo de ser punido pela comunidade escolar, principalmente pelos pais destas crianças (quando me refiro a pais, me refiro aos homens), como também a divisão sexista do trabalho, onde as práticas de cuidado não condizem com a performatividade do gênero masculino.

É interessante observar que em nossa sociedade não temos a premissa de que homens sejam cuidadores, de que sejam afetuosos, de que consigam efetivamente lidar com os corpos das crianças pequenas, além da figura masculina nestes espaços de escolarização sempre ser associada a casos de pedofilia ou com a homossexualidade.

Neste sentido a maioria das famílias destas crianças pequenas, como já dito anteriormente, reproduzem as estruturas cisgêneras, heterossexistas, LGBTQIAfóbicas, binárias, monogâmicas e racistas. Por outro lado, o que me intriga é que a figura dos homens nos espaços da Educação Infantil está sempre ligada a representações sociais perversas as normas.

Em “Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental”, a autora Amanda Oliveira Rabelo partiu de um enfoque comparativo entre professores das séries iniciais do Rio de Janeiro e de Portugal para que se possa visualizar as diferenças e semelhanças das inseguranças e dificuldades de se ter/ser professores homens para crianças pequenas. Enquanto em Portugal a maior preocupação é com a figura de professores homens associada a casos de pedofilia, no Rio de Janeiro além da associação ao abuso sexual infantil alguns professores temem serem associados à homossexualidade:

A suspeita ou preocupação de que os professores do sexo masculino atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental possam ser pedófilos ou assediar os/as alunos/as segue a mesma lógica de preconceitos de gênero e vai mais além, pois tal representação contém o temor da sexualidade masculina e continua a acreditar na ideia de que falta à mulher sexualidade (ou seja, ela não possuiria impulsos sexuais causadores de corrupção). (RABELO, 2013 p. 918)

Com isso é interessante perceber que os professores homens performam posturas relacionadas ao tipo de construção de masculinidade que os determina como educadores: exigentes, de confiança (mesmo que demore um tempo para ser conquistada), sábios, se distanciando de performatividades que poderiam ser lidas como

homoafetivas ou próximas do feminino, repetindo novamente o modelo escolar do século XIX com a figura dos mestres escola.

Neste sentido, é possível discriminar as significações e performatividades atribuídas aos corpos docente e discente na Educação Infantil, tendo em mente que se os professores homens inseridos na escolarização das crianças pequenas possuem o receio de serem lidos socialmente como pedófilos ou homossexuais, é por que existem simbologias que são repassadas por gerações como comportamentos a serem seguidos e outros a serem extinguidos. Mas, se existe o receio de que as crianças pequenas sejam escolarizadas/cuidadas por professores homens nas regências da Educação Infantil, devemos então nos atentar para os modelos de homens que temos dentro das casas destas mesmas crianças.

Então, tais receios devem ser vistos para além do âmbito escolar enquanto decorrentes do espelhamento na vida pública destas crianças pequenas do tipo de masculinidade e paternidade que vivenciam em suas casas e famílias, conforme discute Cristina Ávilla em sua matéria “Mais de 6 mil denúncias de abuso sexual contra crianças foram registradas de janeiro a maio de 2021”, publicado no site Extraclasse (2021),<sup>13</sup> o abuso sexual contra crianças e adolescentes representa 17,5% dos números de denúncias direcionadas ao disque 100, totalizando assim 2,2 crianças abusadas sexualmente por hora no Brasil. Mesmo a queda no índice registrada no ano de 2020, no contexto do isolamento provocado pela pandemia de *COVID-19*, não diz respeito a diminuição dos casos de abuso e sim que as crianças estão passando por esses abusos sozinhas, como nos lembra o secretário Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente, Maurício Cunha:

Em 2019, tivemos 244 mil registros, juntando Disque 100 e 180. Desses 159 mil foram do Disque 100, e desses 86 mil registros foram de denúncias contra crianças e adolescentes. Então 36% do total se a gente junta o 100 e 180, e 55% do total se a gente considera só o Disque 100 eram relativos a violências a crianças e adolescentes. Então considerando o Disque 100, a violência contra quem deveria estar mais protegido é o que tem mais direitos violados. Mais do que todos os outros grupos vulneráveis”. Maurício Cunha ainda acentuou o impacto da pandemia, comparando dados com 2020. “Notem que o número relativo de violência em relação a 2019 diminuiu, no comparativo com o grande grupo. Por que? Porque nossas crianças e adolescentes estão sofrendo

---

<sup>13</sup> Disponível em <https://www.extraclasse.org.br/geral/2021/05/mais-de-6-mil-denuncias-de-abuso-sexual-contra-criancas-foram-registradas-de-janeiro-a-maio-deste-ano/> Acesso em 23, julho de 2021.



sozinhos. A maior parte das violências acontecem no domicílio. Ele disse que a queda de 36% para 26% evidencia essa situação. (ÁVILLA, 2021 s/p.)

O que se percebe é que as crianças pequenas, por não possuírem outras redes de apoio e acompanhamento senão a família, ficam submetidas ao silêncio e ao sofrimento dos abusos, visto que 96% dos casos de abuso contra crianças e adolescentes se dão no âmbito privado/doméstico, ou seja, dentro de suas próprias casas e famílias. O pronunciamento de Maurício Cunha evidencia que a problemática de casos de pedofilia está diretamente associada à instituição família. Na contramão a matéria “Disque 100 tem mais de 6 mil denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes em 2021” baseada no pronunciamento de Damares Alves, atual Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos para o site do Governo Federal (2021)<sup>14</sup>, que salienta a diminuição nos índices em função das crianças não estão indo as escolas:

Esse evento é para mandar um recado para o Brasil: acabou, basta de violência contra a criança. Os números nos assustam. Nossos telefones tocaram 3,5 milhões de vezes no ano passado. No ano de pandemia o número de ligações diminuiu e a gente sabe o porquê: as crianças estavam em casa e não na escola. Aqui fica o registro da preocupação do presidente e da ministra com as crianças que vamos receber nas escolas agora (BRASIL, 2021 s/p.).

Neste sentido, é importante analisar os dois pronunciamentos e entendê-los enquanto instrumentos de disputa política considerando a instituição escola, de um lado, como espaço de seguridade e de acompanhamento destas crianças pequenas e, do outro, como um espaço desvalorizado e de certa forma punitivo. Além do discurso da ministra embasar com seus dados o debate acerca da educação familiar defendida pelo atual governo. É necessário que se compreenda as disposições destas falas como engrenagens de posicionamentos políticos entre grupos progressistas e grupos conservadores e privatizantes, portanto, estes espaços de disputa política não prezam necessariamente pela seguridade das crianças ou pelos espaços escolares e sim pela manutenção do Estado e das instituições reguladoras da vida (escola, família, religião, etc.).

Até este momento foram citadas apenas as corporeidades cisgêneras e binárias como agentes escolares, pois, para elas há garantia de acesso e permanência no ensino

---

<sup>14</sup> Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/disque-100-tem-mais-de-6-mil-denuncias-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-em-2021> Acesso em 23, julho de 2021.

formal desde a Educação Básica às Universidades, entretanto existem outras possibilidades de existências e vivências, sendo assim novamente resgato as perguntas iniciais deste trabalho: O que seria um corpo *Bixa* no contexto público da educação? Quais suas possibilidades de existência? Como seria a escolarização das crianças pequenas se fosse realizada por pessoas de gêneros de não estanques?

### Capítulo 3 – Possibilidades de existência: por um corpo docente Bixa.

Após direcionar o olhar para as balizas historicamente estruturantes dos espaços de escolarização das crianças pequenas, compreendendo seu papel na sujeição dos indivíduos por uma matriz normativa e racista, neste momento, busco pensar nos lugares reservados às corporeidades similares a minha. Onde estão? Quais os espaços reservados as performatividades desviantes? Quais as possibilidades de rupturas e construção de novas estéticas e representações sociais, quando a instituição escola possui um corpo docente de gêneros não estanques?

Neste sentido resgato os sujeitos *Bixa* dimensionados pelo autor Paco Vidarte em *Ética Bixa* (2019), pessoas de corporeidades não adestradas/docilizadas, não formatadas, que seguem políticas autônomas e não acadêmicas, corpos enfrentamento, corporeidades que possuem intersecções excluídas do campo da ética legislativa:

Escrevo também para as pessoas não tão próximas, mas envolvidas nos mesmos conflitos toda a vida, que fazem coisas, ações individuais, que tem que rebolar, que se arriscam, que lutam no seu círculo, trabalho, editora, livraria, em casa, na universidade, nos colégios e institutos, no teatro, na música, nas revistas, antigos amigos, companheiros, ex-radicais, soropositivos sumidos da cena pública, ativistas contra a aids, velhas e novas glórias que me fazem não desanimar e continuar confiando [...] (VIDARTE, 2019 p. 14-15).

Destaco da reflexão de Paco Vidarte as corporeidades *Bixa* latino-americanas sobretudo, as corporeidades brasileiras para abordar as margens ou limites da ética legislativa de nosso país voltada para proteção e garantia de corpos específicos, pois, existe uma grande parcela de identidades e performatividades que não é contemplada nem amparada por projetos de lei, leis de fomento, ações afirmativas, dentre outros dispositivos do poder público que visam o atendimento universal dos direitos que, constitucionalmente, definem a própria noção de cidadania discriminada na carta de 1988. Saliento que a corporeidade *Bixa* aqui destacada não consegue suprir as demandas específicas de todas as existências que neste termo guarda-chuva o autor tenta agregar, porém acredito que seja uma teoria mais palpável e próxima as nossas corporeidades brasileiras, entendendo suas interlocuções bem como suas limitações.

Conforme apresentei e discuti o tema até o momento, se a escola tem sido estruturada partindo do espelhamento do modelo ocidental moderno de família, então é

possível pensar que o modelo institucional desdobrado dela e que governa as ações, os procedimentos e demais mecanismos de regulação da vida pública no Brasil cujos ditames e ou valores foram forjados junto da domesticação da vida privada que, por sua vez, volta a alimentar o poder de determinadas instituições regentes/reguladoras da vida, como nos alerta Judith Butler (2019).

Quais instituições têm prezado pela normativa cisgênera, heterossexista, binária, monogâmica, LGBTQIAfóbica e racista? Se existe uma ética legislativa que ampara corporeidades específicas, então observo que o Estado em suas ramificações familiares tem sido o regente e fomentador de uma lógica capitalista sistêmica imposta de maneira verticalizada em nossas vivências desde a época colonial. Como romper com determinadas representações sociais? Quais corpos são aptos ou merecedores (afinal meritocracia também tem sido uma alegoria muito entendível em nossa atualidade) de serem lidos socialmente como normais? E os que fogem a norma? Onde estão?

### **3.1 – Estou procurando. Estou tentando entender, o que é que tem em mim que tanto incomoda você? (QUEBRADA, 2017).**

Como pensar um corpo docente de gênero não estanque? Como pensar a escolarização de crianças pequenas por corporeidades que performam outras possibilidades de existências? Como pensar numa nova estética de vivenciar identidades? O que a escola tem a ver com isso?

Peço licença as corporeidades desviantes que vieram antes de mim, peço licença para que em minha escrita consiga falar de nós, sem reiterar espaços de desumanização. Que sobrevivamos e que tenhamos acesso aos espaços que nos foram historicamente negados.

Minha reflexão acerca das possibilidades de existência de corpos, docente e discente, de gênero não estanque parte do texto de Augusto Boal intitulado “Quando nasce um bebê – O pensamento sensível e o pensamento simbólico do Teatro do Oprimido” (2006), em função da discussão desenvolvida pelo autor sobre o nascimento da estética com a criança e formulada pela percepção do sentir, ou seja, originada do pensamento sensível. Neste sentido, a estética na criança nos revela uma forma de comunicação com o outro e de conhecimento do mundo de natureza sensorial:

A Estética não é a Ciência do Belo, como se costuma dizer, mas sim da Comunicação e Sensorial e da Sensibilidade. Fosse somente a Ciência do Belo e do Sublime, teríamos que inventar uma outra palavra para designarmos o quase-Belo, o menos-Belo e a Fealdade. O Belo que a Estética faz parte, é a organização sensorial da realidade, anárquica e aleatória, em formas que lhe dão sentido e, a nós, prazer. Pode ser traduzido e explicado em palavras, mas não as necessita.

O Feio que é antônimo apenas do Bonito, pode ser Belo. O Feio é Belo – não há nisto nenhuma contradição. Bela é a Verdade. Qual? Como não somos todos iguais, haverá muitas. A Estética não tem valores universais. (BOAL, 2006 p. 190).

Tendo em mente a noção da Estética acima delineada volto minha atenção para os espaços da Educação Infantil para refletir sobre as possibilidades de existências de um corpo docente com corporeidades e performatividades de gêneros não estanques e quais as modificações de representações sociais estas corporeidades podem fomentar. Se a noção de Estética não possui valores universais, por que escolarizamos as crianças pequenas em normativas universalizantes? Docilizamos corporeidades e inserimos pelo pensamento simbólico, definido por Augusto Boal neste mesmo texto como a palavra (linguagem), as normas de um Estado capitalista ocidental, regulador das vidas, que dita os corpos/comportamentos que importam e os que devem ser exterminados.

Ao longo do tempo, a instituição escola tem se estruturado em bases generalizantes, invisibilizando e docilizando os corpos às normas, não somente pela linguagem, mas por meio de diferentes violências simbólicas como, por exemplo, as derivadas dos currículos que têm regido as balizas da sujeição do corpo escolar aos parâmetros do conhecimento, definidos pelos conteúdos e métodos de ensino prescritos, além das derivadas do modelo institucional adotado historicamente pelas escolas em torno de um único modelo de construção familiar.

A construção de família cisgênera, heterossexual, binária, monogâmica e branca (alegoria utilizada em comerciais de marcas de margarina), que acompanha a emergência do capitalismo e da burguesia na Europa ocidental e moderna, contribuiu para a definição de um modelo de vida patriarcal-cristão a ser perseguido pelas instituições (escola, família, religião, Estado, etc.). Com isso, as corporeidades de sujeitos *Bixa*: os homens gays efeminados, as mulheres lésbicas, mulheres e homens bissexuais, travestis, mulheres e homens transexuais independente de suas sexualidades,

as mulheres negras, não foram e nem são contempladas pelo sistema ético legislativo que as governa, mesmo alocadas sempre à margem e vistas pelo imaginário coletivo de nossa sociedade quase como estereótipos, ou personagens tipo. Logo, se faz necessário imaginar possibilidades de existências dos sujeitos *Bixa* sem os signos de desumanização, rompendo com os estigmas que carregam em suas corporeidades, reivindicando um novo olhar que nos coloque enquanto detentores de saber e não apenas como objetos de estudo, extrapolando com a “Teoria Queer” e como tem sido utilizada em nosso país.

Evidencio novamente que a corporeidade *Bixa* aqui destacada não consegue suprir as demandas específicas de todas as existências que neste termo guarda-chuva o autor Paco Vidarte tenta agregar, porém acredito que seja uma teoria mais palpável e próxima as nossas corporeidades brasileiras, entendendo suas interlocuções bem como suas limitações.

É importante observar que o Brasil é o único lugar do mundo que possui a identidade de gênero travesti, identidade latino-americana, que se distancia da noção de identidade transexual, ao mesmo tempo que se aproxima, gerando assim novas possibilidades de existências, rompendo as normativas cisgêneras que são apropriadas inclusive por pessoas trans (como forma de seguridade, passabilidade, identificação, etc.). De acordo com Jaqueline Gomes de Jesus, a “transexualidade é uma questão de identidade. Não é uma doença mental, não é uma perversão sexual, nem é uma doença debilitante ou contagiosa. Não tem nada a ver com orientação sexual, como geralmente se pensa, não é uma escolha nem é um capricho. Ela é identificada ao longo de toda a História e no mundo inteiro” (JESUS, 2012, p. 7). Por outro lado, “são travestis as pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homens ou como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não gênero” (TORRES apud JESUS, 2012 p. 57).

Em “A emergência de professoras travestis e transexuais na escola: heteronormatividade e direitos nas figurações sociais contemporâneas”, Marco Antonio Torres (2012) observou que as professoras travestis e transexuais que foram entrevistadas temem ser associadas com a figura/imagem/estereótipo/personagem tipo que se tem construído no imaginário coletivo de nossa sociedade da representação social da identidade travesti sempre ligada a prostituição, promiscuidade, drogas e morte violenta. Mesmo estando na regência das salas de aula como podemos identificar

possíveis rupturas se essas pessoas temem ser associadas ao estigma que suas identidades carregam em nosso país? Quando me refiro às rupturas tenho em mente a construção de novos olhares e possibilidades de existências que rompam com a matriz até aqui delineada.

Estas corporeidades e performatividades adentrando as instituições escolares geram fissuras em suas balizas estruturantes (mesmo que microfissuras), desestabilizam uma normativa regente da vida. É necessário compreender que no nosso país a expectativa de vida de uma pessoa transexual e travesti é de 35 anos<sup>15</sup>, enquanto a expectativa média de vida das demais pessoas brasileiras é de 74,5 anos<sup>16</sup>(contando o decréscimo por conta da pandemia). Portanto, a vida de pessoas travestigêneres no Brasil em termos numéricos e estatísticos se finda na metade da expectativa de vida de pessoas cisgêneras, independentemente de suas sexualidades.

Acredito ser possível ir na contramão das estatísticas, ser ponto de reflexão e valorização da vida e não sobrevida de corporeidades e performatividades travestigêneres, por meio de algum tipo de deslocamento na construção estética da vida nas crianças operado pelo convívio escolar com pessoas de gêneros não estanques. Quem sabe este tipo de contato e ou de aprendizado das crianças pequenas com os corpos *Bixa* se transforme numa estratégia capaz de assegurar que pessoas de gêneros não estanques tenham maior longevidade, que consigam envelhecer, que consigam ocupar espaços outros que rompam os espaços do estigma.

Mesmo os sujeitos *Bixa* ocupando os espaços de escolarização, existem muitas batalhas a serem travadas para que essas performatividades e corporeidades não normativas estejam efetivamente nestes espaços por exemplo: utilização de nomes sociais, utilização dos gêneros adequados, adequação de currículos, negociações com familiares e comunidade escolar, entre outras tantas situações desconfortáveis e desgastantes.

Além das questões dos estigmas e imaginários coletivos que as balizas estruturantes das instituições impõem as corporeidades de gêneros não estanques, existem as questões relacionadas às suas habilidades que estão sempre postas à prova, como se não fossem aptas ou merecedoras de ocuparem os cargos que ocupam, conforme salientou Marco Antonio Torres:

---

<sup>15</sup> Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/06/28/expectativa-de-vida-de-trans-no-brasil-se-equipara-com-idade-media-diz-advogada> Acesso 28, julho de 2021.

<sup>16</sup> Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56743837> Acesso 28, julho de 2021.

Aos poucos analisamos que a construção do objeto de nossa pesquisa era em si um reconhecimento público das professoras. Três delas me procuraram pouco antes da entrevista e uma de suas colocações ilustra a percepção que tinham das entrevistas, ela comentou: “ninguém acredita que somos gente que presta para alguma coisa, agora vai ficar tudo cientificamente registrado, que nós também somos gente, vou esfregar na cara de muitos na escola a sua pesquisa”. Esse comentário foi feito fora das entrevistas por Amaryllis, uma das entrevistadas. (TORRES, 2012 p. 35).

Neste sentido, é interessante observar que os relatos de situações desconfortáveis que estas corporeidades e performatividades de gênero não estanque tem passado referem-se sempre a pessoas adultas, ou seja, familiares, comunidade escolar, corpo docente. O que me faz refletir que de certo modo o corpo discente não tem tido tantos problemas com estas novas corporeidades adentrando os espaços escolares e ou de regência - note bem que digo de certo modo, compreendendo que estas crianças sejam elas pequenas ou maiores carregam normativas estruturantes da instituição familiar.

Considero, pois, a importância de termos professores de corporeidades e performatividades de gênero não estanque adentrando a instituição escolar, os espaços da vida pública, cuidando e educando as crianças pequenas. Considero que os sujeitos *Bixa* têm procurado romper com a lógica sistêmica do Estado capitalista ocidental para, com isso, possivelmente criar novas possibilidades de existências, tanto para nós, quanto para as gerações que virão depois.

É urgente que tenhamos a quebra do estigma e representação social de que corporeidades travestigeneres, de gays efeminados, mulheres lésbicas, mulheres negras, pessoas transexuais e pessoas bissexuais sejam promiscuas, direcionadas ao destino das drogas e da morte. Para isso, um dos passos se torna a construção de um novo olhar sobre estas vivências e identidades e que possamos coexistir, sem exigência da adequação de nossos corpos ao do modelo doméstico do capital que acaba gerando diversos tipos de trauma, sem contar a expulsão destas corporeidades dos espaços escolares.

No ambiente escolar, o preconceito, a discriminação e as práticas discriminatórias ofensivas se relacionam diretamente com o desempenho dos/as alunos/as e dos professores/as. Desse modo podemos considerar que no contexto escolar se estabelecem os monopólios dos direitos e dos afetos que excluem e/ou subalternizam aqueles/as que são definido/as como *outsiders* pelos dispositivos da heteronormatividade. Uma jovem transexual que permanece na escola impedida do uso de seu nome social,



de manifestar-se a partir da identidade de gênero autoidentificada, entre outras questões, caracteriza parte do monopólio de direitos que são concedidos apenas aos considerados dentro das normas de gênero. (TORRES, 2012 p. 74).

Se as instituições (escola, família, religião, Estado, etc.) não têm pensado nas possibilidades de novas existências e tem seguido as normativas de uma matriz cisgênera, heterossexista, binária, monogâmica, LGBTQIAfóbica e racista, considero mais que necessária a presença de um corpo docente que tenha diferentes vivências, para que possamos modificar algumas estruturas regentes de nossas vidas, mesmo que lentamente empreender uma outra Estética escolar e, assim, ter a oportunidade de experimentar o ambiente escolar de forma afetuosa, tal como fui recebido nas duas instituições escolares, mesmo que a estranheza do olhar não deixasse de estar por perto da minha galáxia corpo inserida no microcosmo da Educação Infantil.

### **3.2 – O triângulo rosa: resistência docente *Bixa* na Educação Infantil.**

Faço parte de um grupo historicamente oprimido. Neste sentido, seria uma incoerência reforçar em sala de aula as formas de opressão que nos cercam. Assim, no lugar de uma educação tirana e repressora, procuro elaborar metodologias de ensino que dialoguem com a realidade dos estudantes, que façam sentido nesse exercício de aprender e ensinar. (SANTOS L. D., 2018 p. 18).

Lembro que quando pensei em me inserir na Educação Infantil a sensação foi de deslocamento, excêntrico, estranho – aquele *Queer* - com o passar do tempo, estando nos espaços de escolarização de crianças pequenas, passei a entender que talvez eu fosse outra coisa diferente de *Queer*, talvez eu ocupasse um outro lugar, um outro aspecto, uma outra corporeidade, quase um terceiro gênero. Nesses momentos de deslize e desencontro e ao mesmo tempo de entendimento pude compreender que *Queer* naquele microcosmo de construção dos seres eram os homens cisgêneros e que eu ocupava o lugar de sujeito *Bixa*.

Sendo uma pessoa não binária (sem identificação com as performatividades hegemônicas do masculino e ou do feminino), observei que isso não precisava ser dito pelo campo simbólico – de acordo com Augusto Boal (2006), as crianças pequenas compreendiam essas noções de corporeidade de gênero não estanque pelo campo do sensível.

Para a instituição escolar (família, comunidade, corpo docente) o meu corpo era o corpo *Queer*, para as crianças, o meu corpo ocupava um outro lugar e se tornava desconhecido ocupando um lugar que ficava no entre, entre menino e menina, adulto e criança, tia e tio, mãe e pai, professor e professora.

Criança 1 – Tio, por que você tem brinco? Foi sua mãe que furou?

Eu – Tenho brinco por que eu gosto. Fui numa loja, comprei e coloquei.

Criança 1 – Mas sua mãe que furou?

Eu – Não, o dono da loja furou. E você? Por que você tem brinco?

Criança 1 – Menina nasce de brinco, né tio! (acervo pessoal).

Neste diálogo observo que existe uma definição prévia do que é ser menino e menina, desta maneira, a própria presença causava uma certa confusão em função do imaginário coletivo enraizado na mente destas crianças pequenas. Este diálogo se deu com uma criança do Maternal (a classificação insinua algo?), ou seja, uma criança de 4 ou 5 anos, que já possui em sua estrutura mental as noções do que é feminino e masculino e possivelmente as imposições sociais para performar tais comportamentos.

As práticas realizadas com as crianças pequenas sempre prezavam pela não diferenciação binária e heterossexista das cores, das brincadeiras, dos brinquedos e dos desejos. O que me gerava incomodo e fomentava minha pesquisa não era propriamente o ensino ou educação em Artes, mas os currículos ocultos dos espaços de escolarização, as corporeidades ali inseridas, as hierarquizações entre os corpos, talvez eu estivesse buscando as performatividades das instituições que regulam a vida. Se as práticas, o espaço e o tempo fossem mais longos, será que as crianças pequenas chegariam a algum tipo de conclusão sobre minha corporeidade, que sempre ficou no espaço do entre? Me indago, quais as possibilidades de diálogos que foram abertas com meu corpo inserido no espaço da Educação Infantil entre as famílias?

Me lembro de chegar em uma das instituições que atuei e encontrar uma senhora no portão, chegamos juntos, toquei a campainha para que abrissem o portão, função de uma mulher que trabalhava nos serviços gerais – uma mulher negra, foi então que:

Senhora (analisando) - Você trabalha aqui?

Eu – Não, eu faço estágio aqui.

Senhora (incrédula) – Aqui? Você trabalha na Creche Colmeia?

Eu – Não, faço estágio.

Senhora (assustada) – Na Creche Colmeia?

Eu – Sim. (acervo pessoal).

Fomos salvos pela funcionária terceirizada, entrei no espaço de escolarização e elas ficaram no portão a conversar, porém a senhora pediu para que a funcionária chamasse a Diretora da escola, pode ser que fosse por algum outro tipo de demanda, mas pelo comportamento dela, sempre ecoou em minha mente que esse diálogo pudesse ser sobre minha presença. Justamente para desfazer este tipo de comportamento que, na Creche Colmeia, atuei com alguns mecanismos de disruptura, de formas bem simples, mecanismos que passavam pela minha corporeidade como vestimentas (principalmente brincando com as cores azul e rosa), brincadeiras sensoriais com as crianças pequenas como atividades de psicomotricidade relacional e massagens, além de propositivas lúdicas de trabalho com elementos da natureza (mar, folhas, flores, árvores, animais, etc.).

Ter atuado na Educação Infantil contribuiu para a constituição de um novo olhar sobre as possibilidades do brincar, do performar e significativamente do existir. As possibilidades de infinitas existências com materialidades tão pequenas como papel, tecido, massinha de modelar, giz, bambolês, casca de árvores, água, toque, fala, suor, choro, gritos... Nesta direção, recordo de uma prática de pinça que a professora regente da escola estava propondo para as crianças do berçário (2- 3 anos), a prática consistia em cortar páginas de revistas e fazer bolinhas com o dedo indicador e o dedão, quando menos se espera, uma chuva de papel, uma tempestade em sala de aula, o lúdico tomando conta de uma simples atividade de pinça. As teatralidades estão de certa forma inseridas na espontaneidade da criança?

Criança 2 – Me ajuda a ser uma borboleta?

Eu – Ajudo. Como é uma borboleta?

Criança 2 – A borboleta tem asinhas, voa e é rosa.

Eu – E como a gente vai fazer asinhas?

Criança 2 – Me ajuda a ser borboleta? (acervo pessoal).

Uma criança pequena querendo existir enquanto borboleta, como resolver? Estávamos rodeados de revistas, pensei que se eu abrisse uma no meio e colocasse nas costas desta criança e balançasse, talvez ela imaginasse que tivesse asas, pois assim o fiz e assim se deu. Aquela criança pequena de 2 anos, voava pela sala e eu voava com ela, na medida que eu percebia que nós podíamos existir, juntas.

Atuar na escolarização de crianças pequenas, não foi tão simples assim, também não foi tão difícil assim, é um misto, entre a possibilidade do existir e as condições de extermínio impostas pelas instituições reguladoras. Quais as possibilidades de mudança que se efetivaram em práticas tão simples e sutis? Será que de alguma forma existiu deslocamento nessa instituição com a presença dessa corporeidade *Bixa*?

Relato também minha experiência em outra instituição de escolarização de crianças pequenas, pois, nesta segunda instituição acompanhei um professor homem, em tempos de pandemia por conta da *COVID-19*, as crianças pequenas não estavam na escola, tive contato apenas com o corpo docente, a coordenação e alguns familiares destas crianças. Acompanhei este professor por 5 semanas e observei que, por mais que a escola tivesse em seu corpo docente um homem, na escolarização das crianças pequenas, todos os documentos burocráticos estruturavam-se no feminino, a turma do professor era uma turma de Maternal (4 – 5 anos), mas ao mesmo tempo o cuidado físico das crianças não era executado por ele, existia uma cuidadora a disposição para a turma dele.

Figura 7: Documento escolar

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CABRÁLIA PAULISTA**  
ESTADO DE SÃO PAULO  
**CRECHE E ESCOLA VEREADOR JOAQUIM RODRIGUES ANDRADE**  
Rua Benedito de Almeida Teixeira, Nº 1278 – NHAOM I - CEP: 17.480-000  
Cabrália Paulista (SP) – Fone/Fax: (14) 99760-1030.  
Lei Municipal Nº 039/2013 - E-mail: [crecheescolajoaquimandrade@gmail.com](mailto:crecheescolajoaquimandrade@gmail.com)  
Diretoria de Ensino – Região de Bauru

**TERMO DE RECEBIMENTO DE ATIVIDADE PARA O PERÍODO DE 16 À 27/11/2020**

Cabrália Paulista, 16 de novembro de 2020.

**MATERNAL II – B / INTEGRAL – Prof.: [REDACTED]**

Devido ao isolamento social para prevenção e contenção do Covid-19, a Creche e Escola “Vereador Joaquim Rodrigues Andrade” entrega, nesta data, atividades preparadas pelas professoras para serem realizadas em casa, com data para devolução a ser marcada posteriormente.

Os Pais ou Responsáveis pelo aluno, através de sua assinatura, comprometem-se a realizar as atividades com seu (sua) filho (a) e devolver quando a data for marcada.

RELAÇÃO DE ALUNOS	ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

Fonte: Acervo Pessoal.

Vale lembrar do que abordei anteriormente sobre a preocupação do professor homem regente da turma do Maternal (pela lógica sistêmica de espelhamento não seria paternal?), sobre a sensação de estar sendo vigiado o tempo toda pela comunidade escolar, corpo docente e familiares, de ter que ganhar a confiança das famílias como bom professor e de certa forma performar um tipo exato de masculinidade que condiz com a normativa do paterno.

Considero, pois, que por mais que existam dificuldades e medos rondando este professor homem como regente de turma, o fato de ele ser um homem cisgênero e branco o amparava na figura de professor sério e de confiança. Fico me indagando e se fosse um professor homem transexual e negro? Será que as famílias, o corpo docente e a própria instituição teriam confiança e dariam credibilidade ao trabalho deste homem?

O que se evidencia na escrita deste trabalho é que sempre estamos buscando espaços normativos pois eles nos garantem um certo reconhecimento público, mesmo quando estamos evidenciando corporeidades de gêneros não estanques. Mas, onde estão ou estariam as corporeidades que fogem aos padrões binários? Me parece sempre que

para ser uma “pessoa” é preciso antes encontrar ou determinar uma classificação ou catalogação (agora me refiro aos estudos de” Teoria Queer”, os estudos médicos, etc.) que seja capaz de nomear o *outsider* retirando, provisoriamente, do domínio da abjeção:

Aproximar do lugar da mulher heterossexual, do sujeito hermafrodita, afastar-se da posição de prostituta, traduzir os termos pejorativos por outros menos estigmatizados são movimentos que podem dizer do poder da matriz heterossexual na produção de relações no interior da escola. Analisamos essas aproximações e afastamentos como estratégias de reconhecimento que aparecem em alguns trechos das entrevistas. A Aproximação do corpo trans do lugar da mulher heterossexual é uma exigência das normas de gênero, essa aproximação será uma possível saída dos domínios da abjeção e do lugar de *outsider*; ainda assim será sempre um movimento de oscilação, pois as normas também oscilam. (TORRES, 2012 p. 79-80).

É urgente que o corpo docente *Bixa* ocupe espaços de escolarização, mas é ainda mais urgente que consigamos estar unidas, que possamos criar redes, que possamos ressignificar os imaginários coletivos e representações sociais não apenas das crianças pequenas, mas os nossos próprios. Neste trabalho na busca por recortes e pessoas similares me encontrei sozinho e tendo que reinventar do já pré-datado uma ressignificação para o novo. E se estivéssemos unidas e em rede? Se criássemos estratégias de luta, metodologia e táticas de ação conjuntas? Como seriam nossos imaginários coletivos se nossos educares desde a escolarização das crianças pequenas não fossem de gêneros estanques?

[...]sobre esse desejo latente. Sobre o que eu ensino e aprendo. Sobre lutas. Sobre amor. Sobre sonhos. Sobre esperança. (SANTOS L. D., 2018 p. 21).

## Conclusão

Feito uma lenda, maldição, feitiço, uma canção...  
Quem Sou Eu? Maldição.  
Muito prazer. Eu sou a nova Eva.  
Filha das travas, obra das trevas.  
Não comi do fruto do que é bom ou do que é mal.  
mas dichavei as suas folhas e fumei a sua erva.  
Muito prazer, a nova Eva.  
Eu quebrei a costela de Adão. (QUEBRADA, 2021.)

Percorrido o percurso histórico para conseguir localizar as balizas estruturantes das instituições de escolarização das crianças pequenas e encontrando alguns signos que são reiterados por esses espaços como, por exemplo, o espelhamento da educação privada/doméstica na esfera pública, entendo que a instituição escola tem agido como engrenagem de manutenção de um sistema regulador das vidas.

Se as instituições escolares estão espelhadas nos modelos familiares ocidentais modernos, se faz mais do que urgente o questionamento dos modelos de família que estamos construindo em nossa sociedade, assim como questionar a formulação das hierarquias que nos constroem enquanto seres assujeitados destas instituições regentes.

As corporeidades e performatividades estanques, sendo reiteradas pelas instituições (família, escola, religião, Estado, etc.) como possibilidades únicas de existências estão ceifando vidas, exterminando corpos que fogem as normativas cisgêneras, heterossexistas, monogâmicas, binárias, LGBTQIAfóbicas e racistas em que nossas instituições tem que se consolidado.

E se pudéssemos experimentar novas estéticas da vida? Novas possibilidades de existências que fujam do sistema que estigmatiza e ceifa corporeidades tidas como desviantes? E se as crianças pequenas fossem escolarizadas por corporeidades *Bixa*, como seriam nossos imaginários coletivos e representações sociais?

Nossas corporeidades *Bixa* estão ocupando os espaços que nos foram historicamente negados, não de forma pacífica, mas exigindo que nos respeitem pelo que somos. Nossas corporeidades *Bixa* estão nos espaços de escolarização desde as séries iniciais as continuidades. É urgente que nós enquanto corporeidades desviantes nos organizemos de forma autônoma e independente, que consigamos trilhar novos olhares e encruzilhadas no mundo.

É urgente que consigamos estar unidas, que possamos criar redes, que possamos ressignificar os imaginários coletivos e representações sociais não apenas das crianças pequenas, mas os nossos próprios. Neste trabalho na busca por recortes e pessoas similares me encontrei sozinho e tendo que reinventar do já pré-datado uma ressignificação para o novo. E se estivéssemos unidas e em rede? Se criássemos estratégias de luta, metodologia e táticas de ação conjuntas? Como seriam nossos imaginários coletivos se nossos educadores desde a escolarização das crianças pequenas não fossem de gêneros estanques?

E se nos pautássemos por uma nova política como nos sugere Paco Vidarte em *Ética Bixa* (2019)? Uma analética, política feita de nossas vísceras, com nossas vozes, uma política anal, onde consigamos ver nossos esfíncteres como sujeitos políticos. Juntas conseguimos estremecer as estruturas que os corpos de gêneros estanques dizem ser sólidas.

O cu sempre foi objeto de violação, de vexação, de estigmatização. Do desejo. Uma passividade mais passiva do que toda a passividade. Mero receptor. Órgão penetrável, traseiro, vulnerável, pouco vigiado, cuja única atividade política, sua única iniciativa própria reconhecível era se apoiar na parede como estratégia defensiva. Sempre houve uma política anal. Não sou eu quem a está inventando agora. O que eu estou inventando é uma política anal diferente. Que não vá para a defensiva, que não seja meramente receptiva, que não seja vergonhosa: meta-me tudo o que eu quero que entre no meu cu e depois recolha minha merda e cheire os meus peidos. Sinceramente, não vejo outra forma de me relacionar com o sistema. (VIDARTE, 2019 p 88-89).

É urgente que o professorado *Bixa* se estruture em rede, se conecte e crie estratégias de sobrevivência e resistência, é urgente que consigamos propor uma analética, uma nova forma de estrutura política que fissure os sistemas do capitalismo ocidental, instituição regente e reguladora de todas as instituições que tem nos assujeitado ao extermínio.



## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Jane Soares de. **As professoras no século XX:** as mulheres como educadoras da infância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2004.

BEAUVOIR, Simone de. – **O segundo sexo I:** fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 4º edição. Difusão Europeia do Livro, São Paulo, 1970.

BEAUVOIR, Simone de. – **O segundo sexo II:** a experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet, 2º edição. Difusão Europeia de Livro, São Paulo, 1967.

BUTLER, Judith P. – **Corpos que importam** /Judith Butler tradução ; tradução de Verônica Daminelli, Daniel Yago Françoli – São Paulo: n-1 edições, Crocodilo Edições, 2019.

BUTLER, Judith P. – **Problemas de gênero:** feminismos e subversão da identidade/18º ed. Judith Butler, tradução de Renato Aguiar. – 18º ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. – (Sujeito e História).

BUTLER, Judith P. – **Relatar a si mesmo:** crítica da violência ética. Tradução Rogério Bettoni. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015. – (Filô).

BRASIL, Ana Paula.. Miliorini, Maycon Francisco. - **Homossexualidade na Educação:** perspectiva docente. – Revista Brasileira de Educação Básica/ Ano. 3/ Número 11/ Dezembro 2018.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. – **Perfil do professor da educação básica** / Maria Regina Viveiros de Carvalho. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

FARIA, Adriana Horta de., GONÇALVES, Josiane Peres., REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. - **Olhares de professores homens na Educação Infantil:** conquistas e preconceitos. – Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 988-1014, set./dez. 2016.

FOUCAULT, Michel – **A hermenêutica do Sujeito.** / Michel Foucault; edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. – 2º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006 – (Tópicos).

FOUCAULT, Michel – **História da sexualidade I:** a vontade de saber, tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhaon Albuquerque. 13º edição. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. – **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres/ Michel Foucault; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque: revisão técnica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. 8º edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. - **História da sexualidade III:** O cuidado de si/ Michel Foucault; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto

Guilhon Albuquerque. – 4º ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra 2017. – (Coleção biblioteca de Filosofia).

FOUCAULT, Michel. – **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975)/ Michel Foucault; tradução Eduardo Brandão. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. – (Coleção Obras de Michel Foucault).

FOUCAULT, Michel. – **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão: tradução de Raquel Ramallete – 42º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HAHNER, June E. - **Escolas Mistras, Escolas Normais**: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX. – Revista Estudos Feministas, Florianópolis 19(2): 336, maio-agosto/2011.

HOOKS, bell – **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade/ bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEAL, Dodi – **LUZVESTI** – iluminação cênica, corpomídia e desobediências de gênero. / Dodi Leal. 1º ed./ Salvador, BA: Editora Devires, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na Sala de Aula. IN: Historia das mulheres no Brasil**. 1997. Pág. 443 a 481.

MOREIRA, Jasmine. - **Janelas Fechadas**: O percurso da pauta LGBT no PNE 2014. Dissertação de mestrado. - Mestrado em educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2016.

MULLER, Maria Lucia Rodrigues. - **A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República**. - Revista Interfaces da Educação, Paranaíba, v.5, n.14, p.68-81, 2014.

Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil - 2020: **Relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia**; /Alexandre Bogas Fraga Gastaldi; Luiz Mott; José Marcelo Domingos de Oliveira; Carla Simara Luciana da Silva Ayres; Wilians Ventura Ferreira Souza; Kayque Virgens Cordeiro da Silva; (Orgs). – 1. ed. – Florianópolis: Editora Acontece Arte e Política LGBTI+, 2021. 79 p.

OLIVEIRA, Vinicius Expedito Mena de. – **“Enfrentei muitas tempestades como professor da Educação Infantil”**: Homossexualidade masculina e identidade docente. – Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. - **O currículo na Educação Infantil**: O que propõe as novas diretrizes nacionais? – Anais do I Seminário Nacional – Currículo em movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

PRECIADO, Paul. – **Manifesto contrassexual**. / Paul Preciado; tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro – São Paulo: n 1 edições, 2014.

RABELO, Amanda Oliveira - **A mulher no magistério Brasileiro**: Um histórico sobre a feminização do magistério.

RABELO, Amanda Oliveira - **Professores discriminados**: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. – Educ. Pesqui., São Paulo, v.39, n.4, pq.907-925 out/dez. 2013.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda – **Mulheres educadas na Colônia.** – 3º edição – 500 ANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL – Autêntica, Belo Horizonte – 2003.

ROSA, Renata Vidica Marques da. - **Feminização do Magistério:** Representações e o Espaço docente – Revista Pandora Brasil - Educação especial nº4 – “Cultura e maternidade escolar” – 2011.

SILVA, Peterson Rigato da. - **Construindo um olhar sobre a docência na Educação Infantil:** memórias de um profissional da pré-escola municipal piracicabana. – Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2006.

SILVA, Peterson Rigato da. - **Não sou tio, nem pai, sou professor:** A docência masculina na Educação Infantil – Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação na área de concentração de Ciências Sociais em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2014.

SILVEIRA, Isabella Mayrink Marcucida. – **Mulheres, Meninas e Escola: DO MAGISTERIO AS CONQUISTAS DAS MULHERES PROFESSORAS: ADOECIMENTO DOCENTE E UMA TRAJETORIA DE RESISTENCIA NA EDUCAÇÃO** – Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Cênicas Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Departamento de Artes Cênicas, 2018.

SOUSA, José Edilmar de. - **Homens professores de Educação Infantil:** A visão das famílias de duas instituições de Educação Infantil. – EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação – PUCPR 26 a 29/10/2015.

SANTOS, L. D. – **Outra Educação é Possível:** feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. – Tolentino, Luana (SANTOS, L. D.) – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

VIDARTE, Paco. – **Ética Bixa:** proclamações libertárias para uma militância LGBTQ; tradução Pablo Cardellino Soto e Maria Selenir Nunes dos Santos; 1º edição/ Impresso em São Paulo/ Abril, 2019.

AFONSO, Nathália. **Dia da Consciência Negra. Agência Lupa**, Rio de Janeiro, 20, novembro de 2020. Disponível em:<[ALVES, Juliana. \*\*Expectativa de vida de trans no Brasil se equipara com Idade Média, diz advogada.\*\* São Paulo, 2021. Disponível em < <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/06/28/expectativa-de-vida-de-trans-no-brasil-se-equipara-com-idade-media-diz-advogadexpeca> > Acesso em 28, julho de 2021.](https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2019/11/20/consciencia-negra-numeros-brasil/#:~:text=56%2C10%25.,7%20milh%C3%B5es%20se%20declaram%20pardos.>”. Acesso em: 26, outubro de 2020.</a></p></div><div data-bbox=)

ÁVILLA, Cristina. **Mais de 6 mil denúncias de abuso sexual contra crianças foram registradas de janeiro a maio de 2021.** 18, maio de 2021. Disponível em < <https://www.extraclasse.org.br/geral/2021/05/mais-de-6-mil-denuncias-de-abuso-sexual-contra-criancas-foram-registradas-de-janeiro-a-maio-deste-ano/> > Acesso em 23, julho de 2021.

BRASIL, Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. **Disque 100 tem mais de 6 mil denúncias de violência sexual contra crianças e adolescentes em 2021.** 17, maio de 2021. Disponível em < <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/disque-100-tem-mais-de-6-mil-denuncias-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-em-2021> > Acesso em 23, julho de 2021.

CUNHA, Carolina. **Feminicídio - Brasil é o 5º país em morte violentas de mulheres no mundo...** – Disponível em:< <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/feminicidio-brasil-e-o-5-pais-em-morte-violentas-de-mulheres-no-mundo.htm> >. Acesso em 08, junho de 2021.

IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.** 2018. Disponível em:<[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em: 26, outubro de 2020.

IBGE. **População por cor ou raça.** 2019. Disponível em:<[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1RTJxGT6eUk8hXbE7YUG1KGT1vBXVAExz6eFywH\\_Sixs/edit#gid=0](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1RTJxGT6eUk8hXbE7YUG1KGT1vBXVAExz6eFywH_Sixs/edit#gid=0)> Acesso em: 26, outubro de 2020.

IBGEeduca. **Mulheres brasileiras na educação e no trabalho.** 2020. Disponível em:<<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html> > Acesso em 20, setembro de 2020.

IBGEeduca. **Trabalho e rendimento.** 2020 Disponível em:<<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/19626-trabalho-e-rendimento.html>> Acesso em 20, setembro de 2020.

INEP. **Censo da Educação Básica/ 2019 Resumo Técnico.** 2019. Disponível em<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO++CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>> Acesso em 26, outubro de 2020.

JUSTO, Gabriel. **Pelo 12º ano consecutivo, Brasil é o país que mais mata transexuais no mundo.** – 2020. Disponível em < <https://exame.com/brasil/pelo-12o-ano-consecutivo-brasil-e-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo/> >. Acesso em 08, junho de 2021.

QUEBRADA, Linn. – **Pabujá.** – 2017. Disponível em < [https://music.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy\\_kHXSTtax90sRmgt0iiJRiEh6CQU80BrRw](https://music.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_kHXSTtax90sRmgt0iiJRiEh6CQU80BrRw) > Acesso em 28, julho de 2021.

QUEBRADA, Linn – **Trava Línguas.** – 2021. Disponível em < [https://www.youtube.com/watch?v=POBIyOZKAwA&list=OLAK5uy\\_mGWrX-EirKLzI3VmDNsp8GFighyArwoXM](https://www.youtube.com/watch?v=POBIyOZKAwA&list=OLAK5uy_mGWrX-EirKLzI3VmDNsp8GFighyArwoXM) >. Acesso em 05, julho de 2021.

SANCHES, Mariana. **Brasileiro perdeu quase 2 anos de expectativa de vida na pandemia, e 2021 deve ser pior, diz demógrafa de Harvard** – 2021. Disponível em < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56743837> > Acesso em 28, julho de 2021.

