



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AMAURY LUCATTI SOUSA**

**MASCULINO, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA: AUTOETNOGRAFIA DE  
UM PROFESSOR-HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Uberlândia-MG

2026



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AMAURY LUCATTI SOUSA**

**MASCULINO, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA: AUTOETNOGRAFIA DE  
UM PROFESSOR-HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de doutor em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação em Ciências e Matemática

**Orientadora:** Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Uberlândia-MG

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S725 2026	<p>Sousa, Amaury Lucatti, 1978- MASCULINO, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA: AUTOETNOGRAFIA DE UM PROFESSOR-HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL [recurso eletrônico] / Amaury Lucatti Sousa. - 2026.</p> <p>Orientadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva . Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. DOI <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.215">http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.215</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. , Elenita Pinheiro de Queiroz Silva,1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 25/2026/501, PPGED				
Data:	Dezoito de maio de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14h25	Hora de encerramento:	18h29
Matrícula do Discente:	12113EDU003				
Nome do Discente:	AMAURY LUCATTI SOUSA				
Título do Trabalho:	"MASCULINO, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA: AUTOETNOGRAFIA DE UM PROFESSOR-HOMEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Saberes sobre corpo, gênero e sexualidades em manuais escolares/livros didáticos de Biologia e Sociologia - Brasil/Portugal"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/elenita-pinheiro-de-queiroz-silva>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Sandro Vinícius Sales dos Santos - UFMG; Gercina Santana Novais - UNIUBE; Fábio Figueiredo Camargo - UFU; Welson Barbosa Santos - UFU e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

**Aprovado(a).**

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 19/05/2026, às 08:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 19/05/2026, às 10:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Vinicius Sales dos Santos, Usuário Externo**, em 21/05/2026, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabio Figueiredo Camargo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/05/2026, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wilson Barbosa Santos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/05/2026, às 11:40, 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 [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **7319538** e o código CRC **B26F7C94**.

## Resumo

A presença de homens na Educação Infantil constitui um campo de tensões moldado por discursos científicos, culturais e institucionais que historicamente associam o cuidado e a educação de crianças pequenas ao feminino. Esta tese investiga como construções sociais e científicas acerca de gênero, sexualidade e masculinidades configuram e caracterizam a atuação de homens nesse nível educacional. O estudo fundamenta-se na trajetória profissional do autor em instituições públicas de Educação Infantil, onde atuou como educador infantil, professor, supervisor pedagógico e diretor escolar, adotando a autoetnografia como abordagem metodológica. A pesquisa articula relato autoetnográfico, análise crítica e diálogo teórico com os estudos de gênero, especialmente a partir das contribuições de Judith Butler, Raewyn Connell e Joan Scott, problematizando os modos pelos quais discursos científicos e sociais produzem regimes de verdade sobre os corpos, as identidades e as práticas de cuidado. O objetivo do estudo consiste em compreender de que maneira tais discursos contribuem para legitimar, tensionar ou interditar a presença masculina no cuidado e na educação de crianças pequenas, bem como identificar as estratégias de permanência, negociação e ressignificação mobilizadas por homens que atuam nesse campo profissional considerado simbolicamente feminino. Metodologicamente, a investigação reúne memórias e experiências profissionais do pesquisador, articuladas à análise de produções acadêmicas sobre autoetnografia, gênero e masculinidades, situando essas experiências em diálogo com dinâmicas institucionais, culturais e históricas mais amplas. Os resultados evidenciam que a presença masculina na Educação Infantil permanece marcada por estranhamentos, vigilâncias e expectativas normativas que associam o cuidado infantil ao feminino. Entretanto, demonstram também que a atuação de homens nesse campo produz deslocamentos nas percepções sociais sobre gênero, autoridade pedagógica e práticas de cuidado. Desta maneira a autoetnografia se configura como um dispositivo metodológico potente para compreender como experiências individuais se entrelaçam a estruturas sociais e discursos científicos que regulam a presença de corpos e identidades nos espaços educativos, contribuindo para ampliar o debate sobre masculinidades e para problematizar a naturalização do que é considerado simbolicamente feminino no cuidado na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** **Palavras-chave:** Autoetnografia. Gênero. Masculinidades. Professores homens. Educação Infantil.

## Abstract

The presence of men in Early Childhood Education constitutes a field of tensions shaped by scientific, cultural, and institutional discourses that have historically associated the care and education of young children with femininity. This dissertation investigates how social and scientific constructions of gender, sexuality, and masculinities shape and influence the work of men at this educational level. The study is grounded in the author's professional trajectory in public Early Childhood Education institutions, where he has worked as an early childhood educator, teacher, pedagogical supervisor, and school principal, adopting Autoethnography as the methodological approach. The research articulates autoethnographic accounts, critical analysis, and theoretical dialogue with gender studies, particularly drawing on the contributions of Judith Butler, Raewyn Connell, and Joan Scott, in order to problematize the ways in which scientific and social discourses produce regimes of truth about bodies, identities, and practices of care. The aim of the study is to understand how such discourses contribute to legitimizing, challenging, or restricting the presence of men in the care and education of young children, as well as to identify the strategies of persistence, negotiation, and re-signification employed by men working in this professional field, which is symbolically regarded as feminine. Methodologically, the investigation mobilizes the researcher's memories and professional experiences, articulated with the analysis of academic literature on autoethnography, gender, and masculinities, situating these experiences in dialogue with broader institutional, cultural, and historical dynamics. The findings reveal that the presence of men in Early Childhood Education continues to be marked by estrangement, surveillance, and normative expectations that associate child care with femininity. At the same time, the study demonstrates that men's participation in this field produces shifts in social perceptions of gender, pedagogical authority, and practices of care. In this way, autoethnography emerges as a powerful methodological tool for understanding how individual experiences are intertwined with social structures and scientific discourses that regulate the presence of bodies and identities within educational spaces. It thus contributes to broadening the debate on masculinities while challenging the naturalization of what is symbolically constructed as feminine in the context of care within early childhood education.

**Keywords:** Autoethnography. Gender. Masculinities. Male Teachers. Early Childhood Education.

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	A AUTOETNOGRAFIA: NARRAR-SE PARA INVESTIGAR O MUNDO.....	24
2.1	A autoetnografia à luz do conceito de experiência em Walter Benjamin.....	33
2.2	Autoetnografia e a experiência: aproximações teóricas com Giorgio Agamben.....	42
2.3	Autoetnografia, memória histórica e memória subjetiva.....	47
3.	O CONCEITO DE GÊNERO COMO TEIA DE SIGNIFICADOS.....	55
4.	REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE MASCULINIDADES E O MASCULINO.....	72
4.1	O masculino.....	88
4.2	O masculino e a ciência.....	99
5.	PERCURSO AUTOETNOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO EDUCADOR INFANTIL À DIREÇÃO ESCOLA.....	104
5.1	Contextualização histórica da constituição da Educação Infantil.....	109
5.2	Do ingresso na graduação em Pedagogia ao trabalho em uma escola de Educação Infantil.....	115
5.3	Ingressar na Educação Infantil: tornar-se educador e professor na escola pública.....	126
5.4	Da contratação à efetivação: habitar a função de analista pedagógico na escola pública.....	142
5.5	A entrada na direção: entre normas, expectativas e deslocamentos.....	149
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
7.	REFERÊNCIAS.....	170

## AGRADECIMENTOS

*Um homem não te define.  
Sua casa não te define.  
Sua carne não te define.*

(Triste, Louca ou Má, Francisco, el Hombre)

*“o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”*

(Joan Scott, 1995, p. 86)

Inspirado pelos versos “Um homem não te define./ Sua casa não te define./ Sua carne não te define”, da canção Triste, Louca ou Má, da banda Francisco, el Hombre, e pela reflexão de Joan Scott, de que o gênero constitui uma forma primária de dar significado às relações de poder, inicio estes agradecimentos reconhecendo que a liberdade de refletir sobre minha própria trajetória e de narrar, de forma aberta, os caminhos que me constituíram como homem e como profissional não se constrói sem desafios. Reconheço que falar de si, expor experiências e revisitar percursos pessoais é algo que frequentemente envolve hesitações e dificuldades, algo comum a todos nós. Ainda assim, ao longo deste percurso, encontrei pessoas que com escuta, acolhimento e respeito, tornaram possível que eu pudesse dizer de mim sem restrições, sem me prender às definições rígidas de masculinidade que tantas vezes atravessam minhas experiências. A essas presenças que me apoiaram, incentivaram e caminharam comigo, possibilitando que este exercício de reflexão e escrita se tornasse realidade, registro aqui minha profunda gratidão.

Em continuidade a esse reconhecimento, compreendo também que narrar experiências não significa falar apenas de si, mas dar visibilidade a acontecimentos que são vividos, percebidos e significados em conjunto com outras pessoas. As experiências que atravessam esta pesquisa nasceram no cotidiano das relações, dos encontros, das conversas e dos desafios compartilhados nos espaços educativos e na vida. Por isso, ao registrar essas vivências, reconheço que elas nunca pertencem inteiramente a um único sujeito, mas são construídas no entrelaçamento de trajetórias, olhares e sensibilidades.

Reconheço também que minhas narrativas não se esgotam aqui, pois o cotidiano segue nos interpelando, a cada dia, com novas dúvidas, inquietações e possibilidades de compreensão. A vida permanece em movimento, e com ela também se renovam os

sentidos que atribuímos às nossas experiências, às nossas relações e às histórias que continuamos a construir. Enquanto há vida, há sempre caminhos em aberto.

Registro também minha sincera gratidão às mulheres que fazem parte de minha vida e que, de diferentes maneiras, me acompanharam ao longo desta trajetória. Com sua presença, sensibilidade, força e generosidade, contribuíram para ampliar meus modos de compreender o mundo, as relações e a mim mesmo. Nas conversas, nos gestos cotidianos de apoio e nas experiências compartilhadas, encontrei inspiração, aprendizado e incentivo para seguir adiante. A cada uma delas, que de perto ou de longe ajudou a sustentar este caminho, deixo aqui meu reconhecimento e meu afeto.

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, cuja presença marcou de maneira significativa toda a minha trajetória acadêmica, desde a graduação até a conclusão deste doutorado. Sua generosidade intelectual, aliada a uma sensibilidade humana admirável, transformou o processo de orientação em um espaço de aprendizagem, diálogo e confiança. Ao longo desse percurso, tive o privilégio de compartilhar de sua escuta atenta, de suas provocações teóricas e de sua confiança constante, elementos que contribuíram decisivamente para minha formação. Reconheço que muito do professor e pesquisador que me torno hoje foi sendo construído também a partir de suas orientações, de sua inspiração e do compromisso que sempre demonstrou com a formação de seus orientandos e com a produção do conhecimento.

Retomo aqui meu profundo agradecimento à Profa. Dra. Gercina Santana Novais, que, no início de minha trajetória como pesquisador acadêmico, generosamente me acolheu em sua casa para momentos de orientação, diálogo e reflexão. Foi nesse contexto de escuta atenta e partilha de saberes que encontrei os primeiros caminhos para compreender e tratar, com rigor e sensibilidade, um tema tão delicado. Suas orientações ofereceram direção e consistência ao meu percurso inicial na pesquisa, ajudando-me a construir bases teóricas e metodológicas mais sólidas. Recordo-me, com especial significado, da primeira autora que me apresentou: a Profa. Dra. Heleieth Iara Bongiovani Saffioti, cujas pesquisas sobre a condição feminina no Brasil abriram diante de mim um amplo horizonte de reflexão. A partir de seus estudos, fui sendo introduzido a um universo de debates que problematizam as relações de gênero e que ajudam a compreender, de forma mais profunda, as construções sociais do que significa ser mulher e, por consequência, também do que significa ser homem.

Agradeço também a participação, desde a banca de minha dissertação de mestrado até este momento, do Prof. Dr. Fábio Figueiredo Camargo e do Prof. Dr. Welson Barbosa Santos, cujas leituras, questionamentos e contribuições acadêmicas foram fundamentais ao longo deste percurso. Suas observações, sempre atentas e generosas, ajudaram a amadurecer reflexões e a fortalecer os caminhos teóricos e analíticos que me trouxeram até aqui. A ambos, registro meu sincero agradecimento pelo diálogo intelectual e pelo apoio ao longo dessa trajetória.

Em especial, agradeço ao meu marido e companheiro de jornada, Ricardo Alves dos Santos, por sua presença, apoio e partilha ao longo deste percurso. Sua compreensão diante das ausências, seu carinho nos momentos mais desafiadores e seu desprendimento frente às exigências desta caminhada acadêmica foram fundamentais para que eu pudesse seguir adiante. Retomo aqui uma frase que escrevi na dedicatória de um livro com que lhe presenteei em seu aniversário, no ano de 2005, e que continua a expressar com simplicidade e verdade o que sinto: “Agradeço por sua compreensão, carinho e desprendimento. Que Iemanjá, sua mãe, te proteja, hoje e sempre”.

Agradeço ao meu pai, Maurício Miguel de Sousa, cuja presença em minha vida me apresentou outras formas possíveis de compreender o que é ser homem. Em sua figura encontrei nuances marcadas pela gentileza, pela simplicidade, pela doçura e pela paciência, qualidades que, silenciosamente, foram ensinando que a masculinidade também pode se expressar por meio do cuidado, da serenidade e do respeito nas relações. Seu exemplo permanece como referência afetiva e humana em minha trajetória.

#### Agradecimento (*in memoriam*)

Agradeço à minha mãe, Maria Aparecida Lucatti Sousa, cuja presença firme e afetuosa foi, em minha vida, uma referência constante de cuidado, dedicação e força.

Nela reconheço a herança de uma linhagem matriarcal que remonta à minha avó, Hercília Milani Lucatti, mulheres que, cada uma a seu modo, sustentaram valores, histórias e modos de viver que marcaram profundamente minha formação humana e afetiva.

Agradeço ao meu Orixá Oxalá, cuja presença se manifesta em minha vida como força, serenidade e caminho. Foi para este Orixá que fui recolhido no mesmo ano em que realizei a defesa de minha dissertação de mestrado, momento que marcou profundamente minha trajetória pessoal e espiritual. Anos depois, ao completar meu ciclo de obrigações de sete anos, recolhi-me novamente justamente próximo desta nova etapa de tese de

doutorado, coincidência que carregou como sinal de fechamento e renovação de ciclos em minha vida.

Oxalá, representado por suas vestes brancas e pelo filá (ou chorão, aquela franja de contas) que cobre seu rosto, transmite uma imagem de recolhimento, sabedoria e paz. Esse elemento de sua indumentária, ao velar o rosto, por vezes suscita a impressão de uma presença feminina, lembrando também que, nas tradições e simbologias dos Orixás, os significados podem ultrapassar as classificações rígidas que muitas vezes os seres humanos procuram estabelecer, revelando outras formas de compreender o sagrado, menos limitadas pelos enquadramentos humanos.

“Èpa Bàbá mi Òòşàlá!!” (Viva o meu Pai Oxalá!)

## 1. INTRODUÇÃO

*“Caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.*

*(Caminhante, não há caminho,  
faz-se caminho ao andar.)”*

Antonio Machado, *em Campos de Castilla* (1912)

A epígrafe de Antonio Machado anuncia uma compreensão de percurso que não está previamente traçada, mas que se constitui no próprio movimento. É sob essa perspectiva que esta tese se inicia. Escrevê-la significa reconhecer que o caminho investigativo não antecede a experiência; ao contrário, ele se constrói à medida que revisito memórias, trajetórias profissionais e vivências acumuladas ao longo de anos de atuação na Educação Infantil. Nesse processo, compreender minha presença como homem em um campo historicamente associado ao feminino não corresponde à revelação de uma verdade já existente, mas à produção de sentidos que emerge do exercício de narrar, refletir e problematizar a própria experiência.

Ao longo de minha trajetória, atuei em diferentes funções na Educação Infantil: educador infantil, professor, supervisor pedagógico e, atualmente, diretor escolar. Cada uma dessas posições possibilitou experiências distintas e revelou formas específicas de reconhecimento, pertencimento, autoridade e vigilância. Embora as atribuições profissionais variassem, permaneceu constante a percepção de que a presença masculina nesse campo continua sendo atravessada por estranhamentos, suspeições e questionamentos relacionados às construções sociais de gênero.

Os apontamentos desenvolvidos ao longo desta tese demonstram que tais tensionamentos não se restringem às funções diretamente associadas ao cuidado das crianças. Eles também alcançam cargos de coordenação, supervisão e gestão escolar, revelando a persistência de uma concepção culturalmente sedimentada segundo a qual determinados espaços da Educação Infantil não seriam apropriados para homens. Essa percepção incide tanto sobre homens heterossexuais quanto sobre aqueles cujas identidades ou orientações sexuais escapam à norma heterossexual. Em contrapartida, a presença feminina continua sendo amplamente naturalizada e legitimada nesses mesmos espaços. As narrativas e análises apresentadas ao longo da investigação evidenciam, assim, a permanência de fronteiras simbólicas que regulam pertencimentos, definem

legitimidades e produzem distinções entre quem é considerado apto ou inadequado para cuidar e educar crianças pequenas.

Foi justamente a recorrência dessas experiências que motivou a realização desta pesquisa. Contudo, ela se distingue significativamente da investigação desenvolvida no mestrado. Na dissertação *Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da Educação Infantil* (Sousa, 2018), o foco concentrou-se no estranhamento produzido por minha presença como homem na docência da Educação Infantil, articulando narrativas pessoais às discussões sobre gênero, sexualidade, ciência e educação. A investigação voltou-se especialmente para as experiências vividas no exercício da docência e para seus desdobramentos na vida pessoal e profissional.

Nesta tese, o escopo analítico é ampliado. O interesse não recai apenas sobre as experiências individuais, mas sobre a forma como discursos científicos e sociais produzem efeitos na constituição das masculinidades e na atuação de homens em diferentes funções da Educação Infantil. Além disso, a pesquisa incorpora novas experiências decorrentes de minha atuação na supervisão pedagógica e na direção escolar, possibilitando compreender como os marcadores de gênero operam em distintos lugares institucionais e como se transformam as relações de autoridade, legitimidade e pertencimento ao longo da trajetória profissional.

Essa ampliação também implica uma distinção metodológica importante. Embora a dissertação tenha recorrido às narrativas autobiográficas como estratégia de investigação, a presente tese fundamenta-se na autoetnografia. Diferentemente da autobiografia, que privilegia a narrativa da trajetória individual, a autoetnografia articula experiência pessoal, análise crítica e contexto sociocultural. Não se trata apenas de contar uma história de vida, mas de compreender como essa história é produzida, atravessada e condicionada por discursos, normas e relações de poder. A experiência individual torna-se, assim, uma via de acesso à compreensão de processos coletivos mais amplos.

A escolha pela autoetnografia está associada ao entendimento de que as experiências pessoais não são fenômenos isolados. Elas são produzidas em contextos históricos, sociais e institucionais específicos. Nesse sentido, a conhecida formulação feminista de que “o pessoal é político” permite compreender que os sentimentos de estranhamento, inadequação ou não pertencimento vivenciados por homens na Educação Infantil não dizem respeito apenas às suas trajetórias individuais, mas expressam modos socialmente construídos de compreender gênero, cuidado, autoridade e educação.

Partindo dessa perspectiva, esta tese tem como problema de pesquisa compreender como as construções sociais e científicas sobre gênero, sexualidade e masculinidade atravessam as experiências de homens que atuam na Educação Infantil e produzem efeitos nas dinâmicas institucionais, nas relações profissionais e nas práticas de cuidado e educação de crianças pequenas.

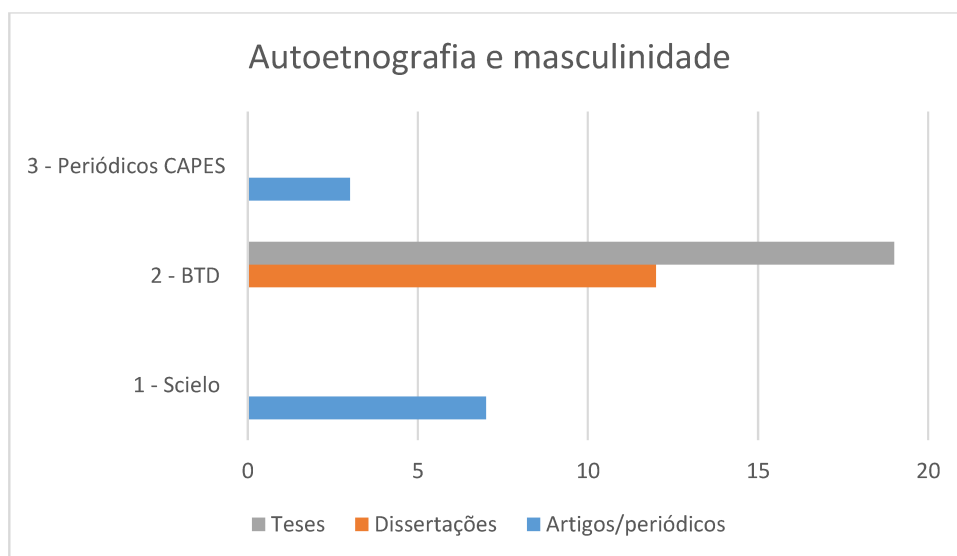
Diante desse problema, estabelece-se como objetivo geral analisar, por meio de uma abordagem autoetnográfica, como discursos científicos e sociais sobre gênero e sexualidade incidem sobre minha trajetória e sobre a atuação de outros homens na Educação Infantil, evidenciando estratégias de permanência, negociação e produção de sentidos nesse contexto.

Desdobram-se desse propósito os seguintes objetivos específicos: examinar como normas e expectativas relacionadas à masculinidade influenciam a recepção e a legitimação da presença masculina na Educação Infantil; investigar de que modo saberes científicos participam da produção de verdades sobre corpos, gênero e competências para o cuidado infantil; compreender como diferentes posições profissionais produzem distintas formas de reconhecimento e pertencimento; identificar estratégias utilizadas por homens para enfrentar situações de estranhamento e regulação institucional; e analisar como experiências individuais se articulam a estruturas históricas, sociais e políticas mais amplas.

A contribuição desta tese reside justamente na articulação entre experiência autoetnográfica, estudos de gênero e análise crítica dos discursos científicos que produzem verdades sobre masculinidades, sexualidades e competências para o cuidado. Ao tomar minha trajetória como homem cisgênero e homossexual na docência, na supervisão e na gestão escolar como experiência situada, procuro tensionar a naturalização que associa o cuidado e a educação de crianças pequenas ao feminino, evidenciando como determinadas concepções de gênero continuam regulando a presença masculina na Educação Infantil.

Assim, esta pesquisa não pretende apenas narrar uma trajetória individual. Busca compreender como experiências singulares se inscrevem em dinâmicas históricas, institucionais e discursivas mais amplas. Ao fazê-lo, afirma a autoetnografia como procedimento rigoroso de investigação e como possibilidade de produção de conhecimento situado sobre as relações entre masculinidades, gênero, sexualidade e Educação Infantil. Em tal busca, utilizando os descritores autoetnografia, masculinidade, gênero e ciência, realizei consultas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações<sup>1</sup>, na Scientific Electronic Library Online<sup>2</sup> e no Portal de Periódicos da CAPES<sup>3</sup>. De modo geral, identifiquei uma produção significativa que coloca a autoetnografia em evidência como abordagem metodológica, especialmente em pesquisas que tensionam experiências situadas e marcadores sociais da diferença. No entanto, ao refinar a busca com a expressão “autoetnografia e masculinidade”, observei um estreitamento considerável dos resultados, indicando que, embora a metodologia venha ganhando espaço, sua articulação específica com os estudos sobre masculinidades e, mais particularmente, com a Educação Infantil, ainda se apresenta como campo em consolidação. O gráfico a seguir sintetiza os dados obtidos a partir desse recorte, evidenciando quantitativamente esse movimento de expansão e, ao mesmo tempo, de lacuna.



A consulta ao banco de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* evidencia a ausência de produções que articulem diretamente os termos autoetnografia e masculinidade, seja de forma explícita, seja por meio de uma construção conceitual mais delimitada. Ainda assim, os periódicos indexados na plataforma reúnem um conjunto significativo de estudos autoetnográficos voltados à análise de temáticas como sexualidade, política e outras questões sociais, nos quais se destacam tensões entre normas sociais e experiências vividas. Essas produções revelam, sob diferentes perspectivas, processos de marcação da diferença, conflitos e disputas de sentido que

<sup>1</sup> <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

<sup>2</sup> <http://www.scielo.org/php/index.php>.

<sup>3</sup> <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

emergem do confronto entre realidades socialmente construídas e trajetórias individuais narradas. Embora não tratem especificamente da masculinidade na Educação Infantil, tais estudos oferecem contribuições metodológicas e analíticas relevantes, sobretudo ao evidenciarem a escrita de si como uma ferramenta crítica capaz de tensionar regimes normativos e produzir conhecimento situado.

Nesse conjunto, destacam-se os trabalhos publicados na revista *Sexualidad, Salud y Sociedad*, número 37, de 2021, que, ainda que não estabeleçam uma relação direta entre autoetnografia e masculinidade na infância, apresentam aportes importantes para a reflexão sobre corpo, sexualidade, performatividade, silenciamento e produção de conhecimento. Nesse sentido, Rosamaria Carneiro (2021), em “Cartas para mim ou sobre mim? Notas autoetnográficas de um puerpério não silenciado”, constrói uma narrativa íntima e politicamente engajada sobre o puerpério, problematizando os silenciamentos impostos ao corpo materno e questionando expectativas normativas relacionadas à maternidade e à feminilidade.

Por sua vez, Gustavo Antonio Raimondi, Claudio Moreira e Nelson Filice de Barros (2021), no texto “‘Ninguém solta a mão de ninguém’: uma autoetnografia performática ‘ingênuo’(?) ‘romântico’(?) e ‘esperançoso’(?)”, mobilizam a autoetnografia performática para discutir afetos, militância e resistência em contextos de crise política, enfatizando o caráter coletivo e relacional da escrita de si como prática ética e política. Em diálogo com experiências marcadas pela dor, Bernardo Carlos S. C. M. de Oliveira (2021), em “Permita-me falar mais alto do que minhas cicatrizes”, elabora uma narrativa que transforma marcas físicas e simbólicas em dispositivos de denúncia, memória e afirmação subjetiva.

De modo convergente, Flávia Liparini Pereira e Nelson Filice de Barros (2021), no artigo “Escrita autoetnográfica e performática do silenciamento, embaçamento e colonização dos nossos corpos”, analisam processos de silenciamento e colonização de corpos dissidentes, defendendo a autoetnografia como prática de enfrentamento às normatividades que regulam gênero e sexualidade. Aline Veras Morais Brilhante (2021), em “Claustrofobia: uma exploração performática e autoetnográfica sobre produção de conhecimento e justiça social”, tensiona as relações entre subjetividade, academia e justiça social, demonstrando como a experiência pessoal pode desestabilizar modelos tradicionais de produção do conhecimento.

Além disso, Carolyn Ellis (2021), referência central no campo da autoetnografia, em “Há sobreviventes: contando uma história de morte súbita”, articula luto, memória e

escrita, evidenciando o potencial das narrativas pessoais para a produção de conhecimento socialmente implicado e eticamente comprometido. Por fim, Marcelo Diversi e Claudio Moreira (2021), em “Autoetnografias dos entre-mundos: partindo de uma pedagogia freireana da esperança para expandir narrativas e políticas de inclusão”, dialogam com a pedagogia freireana ao afirmar a autoetnografia como prática de esperança, inclusão e transformação social, situando experiências individuais em estruturas históricas e políticas mais amplas.

Em conjunto, essas produções reforçam a potência epistemológica e política da autoetnografia, legitimando a escrita de experiências atravessadas por gênero, sexualidade, corpo e diferença. Tal movimento sustenta e inspira o percurso analítico desenvolvido, ao evidenciar que a autoetnografia não apenas narra experiências, mas também produz deslocamentos críticos nas formas de compreender e intervir nas realidades sociais.

O levantamento realizado na **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações** evidencia a existência de um conjunto significativo de dissertações e teses que, em diferentes níveis de aproximação, dialogam com a autoetnografia, os estudos de gênero e as discussões sobre masculinidades. Embora nem todas as pesquisas articulem diretamente esses três eixos à Educação Infantil, os trabalhos identificados apontam para um campo em expansão, no qual experiências situadas são mobilizadas como estratégias teórico-metodológicas capazes de tensionar normas de gênero, sexualidade e produção científica.

No que se refere às dissertações, observa-se a predominância de investigações que exploram gênero, sexualidade, performatividade e produção de subjetividades dissidentes. Ainda que a maioria não esteja centrada na Educação Infantil, tais estudos contribuem de forma relevante ao problematizar regimes normativos e ampliar o repertório analítico da área. Nesse conjunto, destacam-se análises sobre representações de travestis na imprensa e suas disputas discursivas (Nicolau, 2019), bem como investigações acerca de experiências trans em contextos institucionais de saúde, problematizando normas biomédicas e tecnologias de gênero (Tamborini, 2023). Também são relevantes os estudos que abordam trajetórias marcadas pela dissidência de gênero desde a infância, discutindo performatividade e masculinidades hegemônicas (Reis, 2024), e aqueles que mobilizam a autoetnografia para compreender performances de masculinidade em ambientes digitais, evidenciando dinâmicas de desejo e hierarquização de corpos (Souza Júnior, 2020).

Outras pesquisas investem em narrativas autoetnográficas para discutir maternidade e transexualidade, ressaltando processos de cuidado e ressignificação de vínculos familiares (Correa, 2024), bem como recuperam memórias e redes de sociabilidade travestis, evidenciando estratégias coletivas de existência e resistência (Souza, 2022). Há ainda estudos que analisam o acesso à saúde e a produção de corporalidades transmasculinas em diálogo com políticas públicas (Pontes, 2021), além de investigações sobre experiências de cuidado pós-cirúrgico que tensionam protocolos biomédicos a partir de saberes experienciais (Morais, 2023). No campo das relações familiares, destacam-se análises sobre negociações de performatividade em contextos cisheteropatriarcais (Bonfim, 2024), enquanto, no âmbito educacional, encontram-se pesquisas que articulam autoetnografia e educação para problematizar violências de gênero e propor ressignificações pedagógicas (Travesti, 2023). Soma-se a esse conjunto a reflexão sobre docência, gênero e ciência na Educação Infantil (Sousa, 2018), bem como investigações que articulam raça, educação e práticas feministas em territórios periféricos (Oliveira-Macedo, 2021).

No conjunto das teses, verifica-se uma ampliação temática e teórico-metodológica, contemplando discussões sobre gênero, colonialidade, performatividade, ativismo e produção de conhecimento situado. Entre essas produções, destacam-se análises das dinâmicas de gênero em movimentos sociais contemporâneos (Orton, 2020), bem como a aplicação da autoetnografia em campos não tradicionais, evidenciando sua versatilidade metodológica (Carmo, 2023). Também ganham relevo estudos que articulam educação, racialização e afetividade a partir de experiências de bichas pretas (Teixeira, 2024), além de pesquisas que problematizam idealizações corporais no campo artístico (Silva, 2017).

Outras teses investigam, ainda, políticas de enfrentamento à violência contra mulheres e práticas feministas institucionais (Oliveira, 2018), discutem liderança e protagonismo em contextos religiosos (Brito, 2022) e analisam estilizações corporais transmasculinas em confronto com a cisnormatividade (Tchalian, 2021). Ademais, destacam-se estudos sobre ativismo feminista em áreas profissionais (Coelho, 2002), relações entre colonialidade, feminicídio e masculinidades (Aguirre, 2023) e investigações históricas sobre subjetividades travestis (Nicolau, 2023). Também compõem esse conjunto pesquisas sobre performances de gênero em concursos e eventos (Santos, 2021), intersecções entre arte, feminismo e antirracismo (Lima, C., 2022) e experiências trans em perspectiva histórica e relacional (Santos, 2018).

Por fim, há contribuições que analisam o papel da escola na construção de identidades de gênero (Dias, 2023), discutem mobilidades urbanas e direito à cidade a partir de corpos dissidentes (Troii, 2021), examinam desigualdades estruturais de gênero e raça em campos profissionais (Silva, 2016), investigam narrativas autobiográficas trans em perspectiva comparada (Lima, L. 2022) e abordam desafios enfrentados por mulheres no empreendedorismo (Fabrício, 2021).

Em síntese, esse conjunto de produções evidencia a consolidação da autoetnografia e dos estudos de gênero como campos potentes de investigação, capazes de tensionar epistemologias tradicionais e produzir leituras críticas sobre subjetividades e relações sociais. Contudo, também revela a persistência de uma lacuna no que diz respeito à articulação específica entre masculinidades dissidentes e Educação Infantil, indicando um espaço ainda pouco explorado e que se configura como um eixo central a ser desenvolvido pela presente tese.

No levantamento realizado no **Portal de Periódicos da CAPES**, foram identificadas dissertações e teses que se aproximam, em alguma medida, das questões suscitadas pela busca pela expressão “masculinidade e autoetnografia”. Entretanto, ao inverter os termos para “autoetnografia e masculinidades”, não foram encontrados resultados correspondentes, o que evidencia uma assimetria tanto nos processos de indexação quanto, possivelmente, na própria consolidação desse cruzamento temático no campo acadêmico. Tal lacuna sugere que a articulação direta entre essas categorias ainda não se encontra plenamente estabilizada como eixo de investigação recorrente.

Os trabalhos localizados, embora nem sempre adotem a autoetnografia como procedimento metodológico central, estabelecem diálogos consistentes com discussões relativas à performatividade, às experiências situadas, à construção social das masculinidades e aos regimes de verdade que atravessam corpos e instituições. Nesse sentido, tais produções contribuem para a compreensão de como subjetividades masculinas são constituídas e reguladas em diferentes contextos socioculturais, ainda que não explorem de modo direto a intersecção entre masculinidades dissidentes, autoetnografia e Educação Infantil. Essa constatação reforça a percepção de que tal articulação configura um campo ainda pouco explorado, revelando não apenas uma lacuna bibliográfica, mas também uma relevante oportunidade teórico-metodológica.

Entre os trabalhos que dialogam com essa problemática, destaca-se a pesquisa de Felipe Aurélio Euzébio (2020), intitulada “Memórias de uma criança viada, reflexões de um professor gay: um debate sobre masculinidades hegemônicas no espaço escolar”

(UFRGS). Nesse estudo, o autor mobiliza memórias de infância articuladas à sua experiência como professor gay para problematizar a produção e a manutenção de masculinidades hegemônicas no contexto escolar. Ao entrelaçar narrativa pessoal e análise crítica, o estudo evidencia a escola como um espaço simultaneamente regulador de normas de gênero e potencialmente aberto a práticas de resistência e resignificação.

No âmbito internacional, o trabalho de José Javier Sánchez Pérez e Natalia Bieletto-Bueno (2019), intitulado “*Configuraciones de masculinidad en los bailes al estilo huapanguero merequetengue en Guanajuato: una aproximación queer desde la autoetnografía*” (Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Mayor, Chile), investiga as performances de masculinidade em bailes populares mexicanos. A partir de uma perspectiva queer e do uso da autoetnografia como lente analítica, os autores examinam gestualidades, afetos e códigos corporais, demonstrando como práticas culturais produzem, tensionam e reconfiguram modelos de masculinidade, evidenciando disputas simbólicas no campo artístico-musical.

Por sua vez, o trabalho de Diego Mateus dos Santos e José Bispo (2023), “Um fala feito homem, rapaz! – Masculinidades afrodiáspóricas no Brasil” (UESPI), propõe uma análise das masculinidades afrodiáspóricas a partir de marcadores raciais, históricos e culturais. Os autores evidenciam como raça e colonialidade atravessam a constituição do “ser homem” no contexto brasileiro, tensionando padrões hegemônicos e ampliando o debate sobre a pluralidade das masculinidades sob uma perspectiva interseccional.

Em conjunto, essas produções indicam que, embora existam investigações relevantes sobre masculinidades em diálogo com experiências situadas e perspectivas críticas, a articulação explícita entre autoetnografia, masculinidades dissidentes e Educação Infantil permanece incipiente. Tal cenário reafirma a pertinência de investigações que busquem aprofundar esse entrecruzamento, contribuindo para o avanço do campo e para a diversificação das abordagens metodológicas e teóricas.

Nesse sentido, parto do entendimento de que toda escrita é um acontecimento: uma composição de vozes, memórias e posicionamentos que não apenas relatam fatos, mas produzem sentidos sobre eles. Nos trabalhos etnográficos, e, de modo particular, na autoetnografia, essa dimensão se intensifica, pois a experiência vivida deixa de ser mero pano de fundo e passa a constituir matéria-prima da análise. Escrever, nesse contexto, é também elaborar, disputar e reinscrever a própria experiência no campo acadêmico, transformando vivências em conhecimento socialmente situado.

Como pode alguém se calar quando o próprio silêncio já lhe é imposto antes mesmo da fala? Em muitos contextos, o prejulgamento antecede o encontro e fixa identidades como se estivessem prontas, encerradas em definições que não admitem deslocamentos. O preconceito opera justamente nesse registro: decide previamente quem pode ocupar determinados lugares e sob quais condições. Nesse cenário, quando alguém habita um espaço considerado inadequado ao seu gênero ou à sua sexualidade, como o de um homem na Educação Infantil, instala-se uma vigilância constante, uma exigência reiterada de prova, como se a legitimidade de sua presença precisasse ser diariamente demonstrada.

É precisamente nesse movimento de construção do caminho que a autoetnografia assume centralidade nesta tese. Se, como anuncia a epígrafe de Antonio Machado, o caminho se faz ao caminhar, a investigação aqui desenvolvida também se constitui no próprio ato de percorrer, visitar e interpretar experiências. A autoetnografia possibilita esse deslocamento contínuo entre tempos e contextos, permitindo que eu retorne a memórias, reordene acontecimentos e atribua novos significados a vivências que, por muito tempo, foram compreendidas apenas como experiências individuais. Nesse processo, torna-se possível interrogar narrativas sedimentadas que historicamente associaram o cuidado, a educação das crianças pequenas e a própria Educação Infantil ao feminino.

A escrita, nesse contexto, ultrapassa a função de registrar acontecimentos. Ela converte-se em prática analítica e reflexiva, por meio da qual experiência e interpretação se produzem simultaneamente. Ao narrar, examino os sentidos atribuídos ao vivido; ao lembrar, questiono naturalizações; ao situar-me, evidencio os processos históricos, sociais e institucionais que constituem minha trajetória. Desse modo, experiências que poderiam permanecer restritas ao âmbito do privado passam a dialogar com estruturas mais amplas, revelando como discursos sobre gênero, sexualidade e masculinidade atravessam práticas institucionais, regulam pertencimentos e produzem formas distintas de reconhecimento profissional.

Compreendo, assim, que toda escrita constitui um acontecimento situado. Ela não reproduz uma realidade previamente dada, mas produz sentidos a partir do encontro entre memórias, temporalidades, experiências e posições de sujeito. Na autoetnografia, esse acontecimento evidencia a inseparabilidade entre o individual e o coletivo, entre o biográfico e o político. Minha trajetória deixa de aparecer como uma experiência singular ou excepcional e passa a ser compreendida como expressão situada de dinâmicas

históricas e institucionais mais amplas. Ao articular experiência e análise, reconheço que não ocupo uma posição neutra diante do objeto investigado. Sou sujeito implicado nos processos que procuro compreender, atravessado pelas mesmas relações de poder que constituem o campo de investigação.

Encerrar esta Introdução significa, portanto, reafirmar a escolha metodológica que sustenta e atravessa todo o percurso da pesquisa. A autoetnografia constituiu-se como o caminho por meio do qual foi possível transformar a experiência vivida em campo legítimo de produção de conhecimento, sem reduzi-la à esfera da confissão ou do testemunho individual. Ao longo desse percurso, tornou-se possível problematizar narrativas naturalizadas, tensionar expectativas normativas e evidenciar como discursos científicos e sociais participam da produção de verdades sobre masculinidades, sexualidades e competências para o cuidado e a educação de crianças pequenas. Ao inscrever minha presença no texto, não reivindico centralidade, mas assumo que toda produção de conhecimento é situada e que explicitar esse lugar constitui também uma exigência de rigor teórico, metodológico e ético.

É desse lugar assumido, crítico e implicado que esta tese se desdobra. Convido, assim, o/a leitor/a a percorrer as páginas que seguem compreendendo que o caminho investigativo não está previamente traçado, mas se constrói na própria caminhada analítica. Mais do que oferecer respostas definitivas, a pesquisa busca problematizar aquilo que frequentemente se apresenta como natural ou evidente: as relações entre masculinidades, ciência e Educação Infantil. Que a leitura possa constituir-se, tal como a escrita, em um exercício de deslocamento, reflexão e abertura a outras formas de compreender os corpos, os saberes e as presenças que habitam a escola da infância. Cumpro informar que a proposta da tese se modificou ao longo do tempo desde o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/FACED – UFU. Inicialmente, em reuniões com minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, e nas discussões no GPECS2 (Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação), do qual fazemos parte, havíamos pensado em investigar o que pensam e dizem professores pedagogos sobre a relação gênero, masculinidade e ciência no espaço de um curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior pública. A proposta visava levantar os principais embates indicados por estes professores em sua prática docente no tocante às questões de gênero, porém percebemos que havia ainda uma motivação maior para seguir com a prática autoetnográfica, dada a condição em que me encontrava e em que me encontro, atuando na Educação Infantil, e, ainda, considerando a produção de

pesquisa neste campo. Desse modo, pensar o homem na Educação Infantil a partir da experiência vivida, agora em posto de gestão, é algo emergente no campo profissional e no campo da pesquisa. Isso significa dizer, de um lado, que, no caso da rede municipal de Uberlândia, é muito recente o processo de provimento para o cargo de diretor (a) exclusivamente por um processo seletivo, o que, sem dúvida, representa uma possibilidade de inserção de homens em espaços de direção na Educação Infantil.

Desta forma, esta tese está organizada em sete seções que articulam fundamentação teórica, percurso metodológico e análise autoetnográfica de modo integrado e progressivo, conforme descrito:

Na **Seção 1 – “Introdução”**, apresento o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa, o percurso metodológico e a relevância do estudo, situando-o no campo da Educação Infantil e dos estudos de gênero.

A **Seção 2 – “A autoetnografia: narrar-se para investigar o mundo”** explicita os fundamentos epistemológicos e metodológicos da autoetnografia como escolha investigativa, defendendo-a como procedimento rigoroso de produção de conhecimento situado e como gesto político de escrita e análise.

Na **Seção 3 – “O conceito de gênero como teia de significados”**, desenvolvo o referencial teórico acerca do conceito de gênero, compreendendo-o como categoria histórica e relacional que estrutura práticas, discursos e instituições.

Em seguida, na **Seção 4 – “Reflexões teóricas sobre masculinidades e o masculino”**, aprofundo o debate sobre masculinidades, desdobrando-o em dois eixos: **4.1 – “O masculino”**, no qual problematizo a construção social e histórica dessa categoria, e **4.2 – “O masculino e a ciência”**, em que analiso como saberes científicos, especialmente das ciências naturais e biomédicas, participam da produção de verdades sobre corpos e competências.

A **Seção 5 – “Percurso autoetnográfico na Educação Infantil: do educador infantil à direção escolar”** constitui o núcleo analítico da tese, articulando narrativa e reflexão crítica. Nela, apresento **5.1 – “Contextualização histórica da constituição da educação infantil”**, situando o campo em sua formação histórica; **5.2 – “Do ingresso na graduação em pedagogia ao trabalho em uma escola de educação infantil”**, abordando o início da trajetória; **5.3 – “Ingressar na educação infantil: tornar-se educador e professor na escola pública”**, discutindo os primeiros atravessamentos institucionais; **5.4 – “Da contratação à efetivação: habitar a função de analista pedagógico na escola pública”**, analisando as transformações nas relações de reconhecimento e autoridade; e **5.5 – “A**

**entrada na direção: entre normas, expectativas e deslocamentos**”, momento em que problematizo os efeitos da gestão sobre minha posição no espaço escolar.

Por fim, a **Seção 6 – “Considerações finais”** retoma as questões de pesquisa à luz das análises desenvolvidas, evidenciando as contribuições do estudo, e a **Seção 7 – “Referências”** reúne as obras que fundamentam teoricamente e metodologicamente esta investigação.

## **2. A AUTOETNOGRAFIA: NARRAR-SE PARA INVESTIGAR O MUNDO**

*“Ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida”.*

Michel Foucault (2010, p. 446).

O sentido da palavra autoetnografia pode ser localizado em Carolyn Ellis, Tony E. Adams e Arthur P. Bochner (2004), como a busca por relatar experiências pessoais (“ocupar se consigo”) já vividas, semelhante ao gênero textual autobiografia, articuladas à experiência cultural e àquilo que causou em quem relata a necessidade de escrever de forma reflexiva (dar “uma forma de vida”). Para eles, a autoetnografia é uma abordagem de pesquisa e escrita que visa descrever e analisar sistematicamente (*grafia*) a experiência pessoal (*auto*) para entender a experiência cultural (*etno*).

Os autores situam a autoetnografia no contexto da crise de confiança das ciências sociais pós-modernas, que questionou a objetividade, a neutralidade e as narrativas universais. Estas considerações também são pontuadas por Bochner (1994), quando ele expõe que tal crise parte do princípio de que as ciências sociais foram questionadas em sua forma de elaboração do pensamento, criticada por sua subjetividade e valoração frente à objetividade teórica da física:

Gradualmente, estudiosos de um amplo espectro de disciplinas começaram a considerar o que as ciências sociais se tornariam se estivessem mais próximas da literatura do que da física, se oferecessem histórias em vez de teorias e se fossem conscientemente centradas em valores, em vez de fingirem ser neutras em relação a valores (Bochner, 1994).

Nesse cenário descrito por Bochner, as narrativas autoetnográficas teriam mais aproximação com a literatura segundo estudiosos que acreditavam que as ciências sociais fingiam “ser neutras em relação a valores”. No entanto, o pensador aponta que a

autoetnografia surge como alternativa ética, política e epistemológica que reconhece a subjetividade, a emotividade e a posição do pesquisador como constitutivas do conhecimento, sendo assim, ela amplia as formas legítimas de produzir ciência, valorizando vozes historicamente marginalizadas.

A autoetnografia, por buscar relacionar experiências pessoais com o universo cultural/social em que alguém está inserido, pode representar uma exposição de questões individuais e particulares de quem escreve sobre si, sendo, portanto, uma forma catártica de pesquisa que se coloca para além da formalidade acadêmica, fazendo com que o/a leitor/a se envolva, pense e repense sobre o que o cerca, promovendo uma forma empática que busca não só as aproximações entre as diversas pessoas, suas experiências e coisas em comum, mas desnuda também o universo particular do autor. Desta maneira, acredito que:

A autoetnografia mostra a luta, a paixão, a vida encarnada e a criação colaborativa de construção de sentidos em situações nas quais as pessoas têm que lidar com circunstâncias terríveis e perda de sentido. A autoetnografia quer que o leitor se importe, sinta, tenha empatia e faça algo, que aja. Ela precisa que o pesquisador seja vulnerável e íntimo. Intimidade é uma forma de ser, um modo de se importar e não deveria ser um veículo para produzir teorização distanciada. O que estamos dando às pessoas com quem somos íntimos, se nosso maior propósito é utilizar as experiências conjuntas para produzir abstrações teóricas publicadas nas páginas de periódicos acadêmicos? (Ellis; Bochner, 2006, p. 433).

A escrita autoetnográfica se alinha ao que penso ser uma abordagem metodológica ao evidenciar “a luta, a paixão e a vida encarnada”, ressaltando a criação colaborativa de construção de sentidos em contextos nos quais as pessoas se veem diante de “circunstâncias terríveis” e de uma profunda “perda de sentido”. Trata-se de uma abordagem que não busca a indiferença do leitor, mas, ao contrário, deseja que ele se importe, sinta, desenvolva empatia e seja levado a fazer algo, a agir diante do que é narrado. Nesta proposição, a escrita afeta quem a realiza e quem a toma, e, assim, coloca o pesquisador ou a pesquisadora em lugar de instabilidade, uma vez que o/a pesquisador/a deve ser “vulnerável e íntimo”, não havendo, pois, “teorização distanciada”.

A intimidade, nesse enquadramento, é compreendida como uma forma de ser e um modo de se importar, e não como um simples recurso metodológico. Por isso, ela não deveria servir como veículo para a produção de “teorização distanciada”. Esta proposição é também uma pergunta, pensada pelos autores e refletida por mim, como sendo um convite à reflexão sobre a necessidade de equilibrar rigor metodológico e cuidado ético,

ênfatizando que o compromisso com os sujeitos da pesquisa, seus sentimentos, suas confidências e suas experiências não podem ser subordinados exclusivamente aos interesses de produção teórica. A intimidade, neste enquadramento, não é apenas um meio de acesso ao conhecimento, mas também um princípio regulador da conduta ética do pesquisador.

Vale ressaltar, neste momento, que a exigência da vulnerabilidade e da intimidade do pesquisador também coloca em questão os modelos tradicionais de autoridade científica. Ao se mostrar vulnerável, o pesquisador abdica da posição de observador soberano e reconhece sua condição de sujeito<sup>4</sup> atravessado por emoções, conflitos e limites. A intimidade, entendida como forma de ser e modo de se importar, redefine a relação entre pesquisador e pesquisa, afastando-a de uma lógica instrumental e aproximando-a de uma ética do cuidado e da responsabilidade. Nesse sentido, a vulnerabilidade do particular não é fraqueza, mas uma condição para a produção de sentidos que façam justiça à complexidade da experiência humana.

Por este distanciamento, compreendo que há, em minha escrita, uma intrínseca relação entre a escrita acadêmica e científica, aquela que obtive ao longo dos anos dedicados à graduação, às especializações, ao mestrado e às minhas vivências descritas em forma de autoetnografia, o que traz ao texto uma aproximação entre teoria e prática, entre o coletivo e o individual, já que, a partir do método etnográfico, “[o] passado conserva-se e, além de conservar-se, atua no presente” (Bosi, 1994, p. 48). Nesse sentido, esta tese se alinha a uma tentativa de ressignificar uma memória íntima de um educador afetado emocionalmente, mas que, ao mesmo tempo, busca refletir acerca dos motivos culturais que naturalizam os espaços educacionais infantis como lugar em que o feminino é considerado como o gênero responsável pelo cuidado e pelo educar<sup>5</sup>, pontuação que será retomada no próximo capítulo desta tese.

Esta afirmação sinalizada, conforme discutido por Françoise Lionnet (1991) e Norman K. Denzin (2003), é possível de ser analisada ao se perceber que a autoetnografia emerge como um modo de pesquisa que transcende as barreiras convencionais entre o individual e o coletivo, permitindo problematizar as resistências entre os "eus" (*auto*) e o

---

<sup>4</sup> Em a *Hermenêutica do sujeito* (2010), Michael Foucault esclarece que a verdade do discurso sobre o sujeito decorre de sua capacidade de constituir-lo como objeto de saber e de promover uma relação reflexiva de conhecimento e cuidado de si.

<sup>5</sup> Esta discussão pode ser esclarecida com a leitura da minha dissertação de mestrado: *SOUSA, Amaury Lucatti. Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da Educação Infantil* - Uberlândia. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1355>.

“coletivo” (*etno*), já que a autoetnografia se torna uma prática reflexiva que busca entender as complexidades das identidades e das experiências humanas em contextos socioculturais específicos.

Cabe, neste momento, pensarmos em algo que surge como forma não canônica de pesquisa, possibilitando ampliar horizontes e explorar outros espaços simbólicos e institucionais, bem como construir novas identidades, estabelecendo diferentes formas de relacionamento e desenvolvendo modalidades inovadoras e críticas de produção do conhecimento acadêmico, assim descrito por Denzin:

Um dos principais objetivos é criar um espaço seguro onde os autores, professores e estudantes estejam dispostos a correr riscos, a transitar entre o pessoal e o político, e o biográfico e o histórico. Sob este quadro, nos ensinamos uns aos outros. Nós resistimos aos limites raciais, sexuais e de classe para alcançarmos o dom da liberdade; o dom do amor, do autocuidado; o dom do empoderamento, ensinando e aprendendo a transgredir. Falamos sobre experiências dolorosas, momentos em que a raça, gênero, classe e sexualidade se cruzam. Nós assumimos esses riscos porque criamos espaço seguro para tais atividades - desde salas de aula, a sessões de conferência, páginas de periódicos e em nossos livros - e a recompensa é imensa. Estamos livres nestes espaços para avançar em novos espaços, em novas identidades, novos relacionamentos e novas formas radicais de conhecimento acadêmico (Denzin, 2018, p. 115).

A autoetnografia, a partir de Denzin (2018), é vista como uma abordagem epistemológica, metodológica e política que desloca a pesquisa do campo técnico para uma prática ética, relacional e comprometida com o risco. Ao defender a criação de um “espaço seguro”, a autoetnografia possibilita o trânsito entre o pessoal e o político, o biográfico e o histórico, rompendo dicotomias tradicionais e reconhecendo o pesquisador como parte constitutiva do processo de produção do conhecimento. Esta abordagem, fundamentada em relações colaborativas de ensino e aprendizagem, assume um compromisso político com a resistência a limites raciais, sexuais e de classe, valorizando “experiências dolorosas” e interseccionais como fontes legítimas de saber. Neste sentido, ao legitimar a vulnerabilidade e a exposição, a autoetnografia amplia os critérios de cientificidade e se reafirma como uma prática transformadora, capaz de produzir novas identidades, novos vínculos e novas perspectivas de conhecimento acadêmico, orientadas pela justiça social e pela vida encarnada.

Assim, podemos pensar que, nesta forma de escrita, as experiências trazidas à tona são a retórica colocada como parte de um aprendizado individual e coletivo pelo fato de

ela não vir sozinha, por simples relatos, já que estes estão também alinhados às bases teóricas. Em outras palavras, um pesquisador utiliza princípios de autobiografia e da etnografia para fazer e escrever a autoetnografia, uma vez que coloca sob ênfase as suas experiências e os sentidos aplicados a elas. Deste modo, a autoetnografia torna-se tanto processo como produto da pesquisa (Adams; Bochner; Ellis, 2011), ao sistematizar ideias e ao organizar acontecimentos e fatos, relacionando-os com o entorno, em uma rememoração de experiências marcadas que podem suscitar reflexões a ser utilizadas durante o processo de escrita. Assim, é no processo descritivo de uma autobiografia combinado com elementos etnográficos que a escrita, em uma forma de retrospectiva, acontece, selecionando memórias relevantes à autoetnografia que passam a compor um documento reunindo as experiências vividas.

As memórias, evocadas pelas experiências passadas, pelos fatos vividos e por seus desdobramentos, constituem-se como ferramentas fundamentais para a compreensão das dinâmicas sociais. Tais dinâmicas possuem um caráter eminentemente político, na medida em que participam diretamente dos processos de consolidação das formas de inclusão e exclusão de determinados grupos sociais. Ao se considerar os relatos das vivências de um homem na Educação Infantil, observa-se que as conformações historicamente construídas para o exercício do trabalho nesse campo integram tal vivência escolar, formando uma rede marcada por processos de adequação, lutas e afirmações identitárias. Assim, a autoetnografia se apresenta como a abordagem que permite promover uma reflexão sobre as experiências pessoais masculinas em um contexto social educacional marcado por construções socioculturais e políticas que deixam de problematizar o que já está previamente consolidado como padrão.

O fato de revisitar experiências passadas faz com que o/a autor/a não apenas descreva a sua história pessoal, mas também revele as influências socioculturais que moldaram suas percepções e decisões pela via de uma incursão no passado. Neste caso, uma resignificação de experiências e vivências traz novo sentido e reflexão sobre o que, como e por que ocorreu. Este refletir sobre o vivido serve como um meio de conectar experiências individuais a questões mais amplas, já que o espaço escolar infantil apresenta uma estrutura de poder que privilegia o gênero feminino, e esta pesquisa tensiona este modelo e as ferramentas utilizadas para a sua manutenção.

A historicidade da vida do/a autor/a, presente no contexto desta tese, não fica limitada a um relato cronológico dos fatos e das situações vividas, mas se torna uma lente pela qual é examinado como minha narrativa pessoal se entrelaça com as políticas

educacionais e as práticas socioculturais. A memória, portanto, é a matéria-prima que possibilita uma análise com nuances das experiências que moldam as identidades e os papéis sociais.

Denzin (2003) amplia essa perspectiva ao indicar que a autoetnografia também serve como uma ferramenta crítica para desafiar as estruturas opressivas que permeiam a vida cotidiana. A presença do corpo do/a pesquisador/a no texto não é apenas um ato de autoinclusão, mas uma estratégia que enriquece a pesquisa com a compreensão das realidades que se busca investigar. Essa corporeidade transforma o ato de escrever em um processo de engajamento crítico e social, em que as experiências vividas se tornam campo para análise, uma vez que as “identidades são forjadas e percebidas [...] [,] os direitos de cidadania são promulgados, e as ideologias [...] são confrontadas” (DENZIN, 2003, p. 231). Neste sentido, a escrita autoetnográfica torna-se uma metodologia que possibilita enfrentamentos sobre o que já está naturalizado como prática de docência na Educação Infantil, visto que a narrativa que aqui se propõe tensionar os papéis de gênero para esta etapa da educação.

Ao articular a autoetnografia às reflexões no campo dos estudos de gênero, evidencia-se a necessidade de problematizar as relações de poder historicamente constituídas e naturalizadas nas práticas sociais. Essa perspectiva desloca o foco de análises universalizantes para a valorização das experiências situadas, reconhecendo-as como produções legítimas de conhecimento. Nesse contexto, a autoetnografia possibilita a emergência de narrativas de sujeitos frequentemente marginalizados, em especial mulheres e identidades dissidentes das normativas de gênero, tensionando discursos hegemônicos que os reduzem à invisibilidade ou à representação estereotipada. Desse modo, a abordagem não apenas questiona as narrativas dominantes, mas também potencializa a pluralidade de vozes e vivências que conformam o tecido social, contribuindo para uma compreensão mais complexa, crítica e ética da realidade.

A desconstrução do discurso hegemônico sobre gênero convida a questionar as normas e padrões que estruturam a Educação Infantil, revelando realidades complexas que transcendem os discursos normativos e permitindo a emergência de narrativas alternativas. Ao deslocar o foco da instituição para o indivíduo, torna-se possível evidenciar as diferenças e dinâmicas sociais contemporâneas que atravessam tanto o ambiente escolar quanto os contextos extrainstitucionais.

O afastamento da centralidade institucional possibilita aos sujeitos explorar como escolas e outras instâncias reguladoras influenciam suas identidades, práticas e relações

sociais, expondo simultaneamente efeitos positivos e negativos na formação e atuação dos indivíduos. A autoetnografia constitui ferramenta metodológica essencial para relatar essas experiências e questionar as normas de gênero, permitindo identificar fissuras nas idealizações prescritivas de como ser, agir e pertencer. Como apontam Souza, Balassiano e Oliveira (2014, p. 14), desde os anos 1970, as grandes instituições reguladoras deixam de ocupar o centro absoluto da existência individual, conferindo maior singularidade aos percursos de cada sujeito.

Ao articular minha trajetória pessoal e profissional com saberes provenientes de diferentes campos do conhecimento, torna-se possível analisar criticamente as dinâmicas culturais, sociais e políticas que estruturam a educação. Estudos de Gênero e Educação fornecem uma perspectiva analítica que problematiza relações de poder e construções sociais de gênero, permitindo compreender a educação como um espaço plural de produção de conhecimento, interação e socialização.

A autoetnografia conecta narrativas individuais e coletivas, revelando experiências frequentemente invisibilizadas nos contextos escolares. Relatos de si tornam evidentes tanto conflitos internos quanto produções sociais, contribuindo para a construção de espaços educativos inclusivos. Nesse sentido, Souza (2023) destaca: “Outrem nada mais é do que a expressão de um mundo possível, ou ainda, uma estrutura que organiza a percepção e assegura as margens e transições do mundo”.

Para Deleuze (1998), o outrem afeta e é afetado por nós, constituindo causa e efeito das percepções; é nessa interseção entre mim e outrem que se evidenciam as diferenças da realidade consolidada: “Povoando o mundo de possibilidades, de fundos, de franjas, de transições... constituindo no mundo um conjunto de bolhas que contém mundos possíveis” (Deleuze, 1998, p. 319).

O conceito deleuziano de outrem evidencia a alteridade como força criadora, valorizando a diversidade e a multiplicidade como elementos centrais na construção de novos mundos possíveis, e permitindo compreender a masculinidade e o mosaico das identidades masculinas na Educação Infantil de maneira crítica e fundamentada.

A convergência entre os pressupostos da autobiografia e da etnografia, que dá base à autoetnografia, favorece tanto o/a pesquisador/a quanto os/as leitores/as na construção de uma compreensão mais profunda das experiências vivenciadas. Nessa abordagem, o/a autor/a, enquanto investigador/a, coloca-se como sujeito do próprio estudo, ultrapassando a simples descrição ou registro dos acontecimentos, ao envolver-se em uma análise crítica desses eventos, questionando suas dinâmicas e os fatores que os influenciaram. Ao

evidenciar os aspectos que perpassam sua trajetória pessoal e suas vivências, a autoetnografia permite revelar camadas de sentido que, em métodos de pesquisa mais convencionais, costumam permanecer invisibilizadas.

No meu caso, ao articular minhas vivências enquanto homem, educador infantil, supervisor da Educação Infantil e, atualmente, diretor de uma escola de Educação Infantil, não me limito ao compartilhamento de relatos pessoais. Busco, sobretudo, oferecer subsídios para a compreensão e a problematização de questões culturais e sociais que atravessam tais experiências. As narrativas autobiográficas assumem, assim, o papel de ponto de partida para reflexões mais amplas acerca de identidade, gênero, sexualidade e educação, além de evidenciar os desafios vivenciados por mim e por outros sujeitos no cotidiano das instituições escolares.

Ao evidenciar momentos críticos de minha trajetória pessoal, não me limito à sua descrição, mas procedo à análise das intersecções entre minhas experiências individuais e os contextos sociais que as constituíram e continuam a constituí-las. Tal exercício reflexivo possibilita ao/à leitor/a apreender não apenas o percurso biográfico do pesquisador, mas também as dinâmicas sociais que incidem sobre a construção de subjetividades, em especial a constituição de homens que atuam na Educação Infantil. As narrativas e os relatos aqui apresentados configuram-se, desse modo, como dispositivos analíticos para a problematização da complexidade das relações humanas e educacionais, favorecendo um exame aprofundado das questões que fundamentam as indagações centrais desta tese.

Desta forma, a autoetnografia foi concebida não apenas como uma estratégia de relato da trajetória individual, mas como um procedimento teórico-metodológico que favorece a análise crítica das relações entre experiência pessoal e contexto sociocultural. Ao articular o vivido individual às narrativas coletivas, essa abordagem permite evidenciar como histórias singulares são atravessadas por dimensões históricas, sociais e políticas mais amplas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos desafios, das tensões e das realidades que marcam o campo educacional. Nesse sentido, a autoetnografia revela-se especialmente relevante para a análise da Educação Infantil, ao possibilitar a problematização das práticas, das concepções e das condições que configuram o cotidiano educativo das crianças e dos profissionais que atuam nesse segmento.

Nessa perspectiva, a abordagem autoetnográfica não apenas contribui para o processo de escrita, mas também disponibiliza instrumentos analíticos que possibilitam a

outros sujeitos, inseridos em contextos relacionais, reconhecerem-se e estabelecerem diálogos com suas próprias experiências. Tal movimento favorece a constituição de um espaço de reflexão crítica e empática. Assim, a autoetnografia é mobilizada nesta tese conforme se apresenta a seguir:

A autoetnografia emerge para estudar a experiência pessoal, para ilustrar como esta experiência é importante no estudo da vida cultural, não clamando a produzir um método melhor ou mais válido do que outros, mas provendo outra abordagem nos estudos socioculturais. Autoetnografia representa a experiência pessoal no contexto das relações, categorias sociais e práticas culturais, de forma que o método procura revelar o conhecimento de dentro do fenômeno, demonstrando, assim, aspectos da vida cultural que não podem ser acessados na pesquisa convencional (Motta; Barros, 2015, p. 1).

No que concerne a esse panorama, compreende-se que ele se apresenta, à primeira vista, como uma dimensão de caráter pessoal. No entanto, torna-se imprescindível considerar as narrativas que emergem não apenas das experiências individuais, mas também das vivências coletivas, especialmente no âmbito de pesquisas não convencionais que se propõem a correlacioná-las às práticas sociais e culturais. Conforme apontam Motta e Barros (2015), a autoetnografia configura-se como uma crítica incisiva aos discursos hegemônicos, entre eles o biomédico e o científico, os quais, frequentemente, deslegitimam ou silenciam as experiências subjetivas. Tal perspectiva crítica revela-se particularmente significativa no campo educacional, em que práticas e políticas são, muitas vezes, formuladas a partir de concepções normativas e universalizantes, desconsiderando a singularidade das experiências vividas pelos sujeitos que nelas atuam.

Na autoetnografia, a experiência é compreendida como um elemento central e constitutivo da produção de conhecimento, sendo simultaneamente fonte, meio e objeto de investigação. Ela é entendida como experiência “vivida e encarnada”, situada em contextos históricos, culturais, sociais e políticos específicos, e não como um dado quantitativo a ser apenas coletado ou analisado de forma distanciada. A experiência do pesquisador, articulada às vivências de outros sujeitos e às estruturas sociais mais amplas, é concebida como um recurso epistemológico legítimo, por meio do qual se produzem sentidos, interpretações e compreensões críticas da realidade social.

Ao nomear este capítulo como sendo: “A autoetnografia como uma proposição de pesquisa”, tratei de ocupar-me com a busca por bases em que se consolidou esta metodologia. Notadamente, trata-se de uma forma da utilização da linguagem, sendo ela

principalmente a verbal, aquela que foi oralizada e posteriormente transcrita a partir do que foi percebido pela escuta, sendo relatada em forma de texto final. Em sua origem, estão as falas dos interlocutores, sujeitos participantes das vivências, logo, a linguagem é parte fundamental na experiência vivida em um cotidiano, uma vez que é ela/nela que se consolida um conjunto de valores culturais e sociais.

## **2.1 A autoetnografia à luz do conceito de experiência em Walter Benjamin**

Para a compreensão do que é a experiência ou a experiência em si, trago à luz o pensamento do filósofo, ensaísta, tradutor e crítico literário alemão Walter Benjamin (1994). A crítica à razão pura e à experiência em si mesma proposta por ele, nos faz inferir que uma autoetnografia confronta o fato de que a experiência em si não é rica o suficiente. O lembrar e o recontar fatos experienciados são parte de um passado que foi vivido e que pode ser ressignificado, retransmitindo-os em forma de relato não somente subjetivado, mas atravessado por um coletivo. Assim esclarece Benjamin:

[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura (Benjamin, 1994, p. 37).

Benjamin (1994) estabelece uma distinção entre a experiência imediata do acontecimento vivido e o processo posterior de memorização. Para Benjamin, “o acontecimento vivido é finito” porque se encerra no momento em que ocorre, delimitado pelas circunstâncias concretas do aqui e agora da experiência. Já o acontecimento lembrado ultrapassa esses limites, pois a memória não se restringe à reprodução do fato, mas o reinscreve em uma rede ampliada de sentidos, conectando-o a experiências anteriores e posteriores.

Nesse sentido, a lembrança transforma o acontecimento em um ponto de acesso a uma constelação mais ampla de significados. Ao afirmar que o acontecimento lembrado “é sem limites”, Benjamin sugere que a memória tem um caráter expansivo e interpretativo, capaz de reconfigurar o passado à luz do presente e de abrir possibilidades de compreensão do futuro. A memorização, portanto, não é um simples retorno ao que foi vivido, mas um processo ativo de reconstrução e ressignificação da experiência.

Benjamin (1994, p.37) afirma que “a reminiscência prescreve, com rigor, o modo de textura”, indicando que é a memória que orienta a forma narrativa e a organização do relato. A textura do texto, isto é, sua estrutura, ritmo e densidade de sentido, é determinada pelo modo como o sujeito se lembra e articula suas lembranças. Assim, a escrita ou a narração não reproduzem linearmente o vivido, mas seguem a lógica própria da memória, marcada por associações, rupturas e sobreposições temporais, portanto, é enfatizada a centralidade da memória como força configuradora da experiência narrada e como fundamento da produção de sentido.

A enunciação da linguagem fundamentada em Benjamin na obra *Magia e Técnica, arte e política*, 1994, em seu capítulo “Experiência e pobreza”, possibilita uma leitura crítica acerca do que é a experiência, ora relatada por ele como algo que é passado de geração em geração com histórias, provérbios e relatos das experiências dos mais vividos; assim, ele trata não apenas de descrever certa pobreza material resultante de classes sociais diferentes, mas da pobreza de experiências, em um momento em que a materialidade esvaziou-se de sentido, algo descrito como próprio da modernidade:

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso (Benjamin, 1994, p. 118).

A noção de “pobreza de experiência”, proposta por Benjamin, pode ser compreendida à luz das transformações da modernidade, que produzem sujeitos simultaneamente saturados de estímulos e, paradoxalmente, esvaziados de experiências significativas. Nesse contexto, a pobreza de experiência não revela um desejo por novas vivências, mas sim uma aspiração de libertar-se do acúmulo fragmentado e desarticulado de experiências que não se convertem em sentido.

Ao buscar um mundo no qual possam expor de maneira clara e radical a carência humana externa e interna, os indivíduos evidenciam o empobrecimento experiencial como ponto de partida para a reconstrução de significados. Assim, esse estado não deve ser interpretado apenas como perda, mas como uma condição crítica que possibilita novas formas de ordenação, reflexão e produção de sentido diante das rupturas próprias da experiência moderna.

Nesse contexto, a autoetnografia configura-se como uma abordagem metodológica e epistemológica que integra a experiência vivida à análise crítica da

realidade social, orientando sua intencionalidade para a transformação das condições existentes. Diante da “pobreza de experiência” que caracteriza os tempos atuais, torna-se necessário um processo de ressignificação do experienciado que permita compreender, de modo encarnado, as dinâmicas, as rupturas e as tensões próprias do contemporâneo, sendo considerado este como “[...] aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro [...]” (Agamben, 2009, p. 62).

No que diz respeito a uma autoetnografia, a proposta remete ao fato de que a intencionalidade está ligada à necessidade de enriquecer a realidade, em uma demonstração do esvaziamento de sentido que se passa na contemporaneidade. Benjamin (1994) expõe que autores como Júlio Verne buscaram em obras fictícias e em suas histórias fantásticas linguagens que criam novos sentidos, uma vez que o pensador não identifica “[n]enhuma renovação técnica da língua, mas sua mobilização a serviço da luta ou do trabalho e, em todo caso, a serviço da transformação da realidade, e não da sua descrição” (Benjamin, 1994, p. 117).

A afirmação de Benjamin (1994), de que não se trata de uma “renovação técnica da língua”, mas de sua mobilização a serviço da luta, do trabalho e da transformação da realidade, e não de sua mera descrição, estabelece um diálogo direto com os pressupostos da autoetnografia. Assim como nessa abordagem metodológica, a simples descrição do real mostra-se insuficiente, sendo necessário remontar a realidade com o objetivo de ressignificá-la ou transformá-la. Desse modo, tanto em Walter Benjamin (1994) quanto na autoetnografia, a escrita assume um caráter ético e político, orientado menos pela representação neutra do mundo e mais pela produção de sentidos comprometidos com a transformação do presente.

De modo análogo ao que se observa na autoetnografia, a simples descrição da realidade não se mostra suficiente; torna-se necessário reconstruí-la, com vistas a ressignificar ou transformar determinada situação. A autoetnografia, nesse sentido, não se limita à narração de eventos, mas propõe um envolvimento reflexivo e crítico com as experiências vividas, reconhecendo que o sentido emerge da interseção entre o pessoal e o social, o biográfico e o histórico. Os apontamentos de Walter Benjamin (1994) corroboram com essa perspectiva ao indicar a necessidade de fundamentar a compreensão da realidade nas experiências concretas, que circulam entre indivíduos, como forma de conferir profundidade, autenticidade e riqueza à narrativa.

Nota-se, portanto, que, “[a] experiência que passa de pessoa para pessoa [...]” (Benjamin, 1994, p. 198) constitui a principal fonte de conhecimento para os narradores,

configurando uma tradição de transmissão de sentidos que não depende exclusivamente da escrita formal. Entre as narrativas escritas, as que se aproximam das histórias orais, aquelas contadas por inúmeros narradores anônimos, são valorizadas por Benjamin (1994) por preservarem a densidade, a textura e a dimensão ética da experiência compartilhada. Neste processo, o papel do narrador torna-se central, mas sua tangibilidade só se efetiva se considerados os múltiplos grupos e contextos que interpretam, recontam e repercutem suas histórias.

Ao afirmar que “[...] quem viaja tem muito que contar [...]” (Benjamin, 1994, p. 198), enfatiza-se a dimensão experiencial como elemento fundamental da narrativa: o conhecimento e o sentido não emergem apenas da observação ou da reflexão individual, mas da vivência direta, da circulação e do compartilhamento das experiências. Assim, tanto a autoetnografia quanto a abordagem benjaminiana reconhecem que a construção de sentido depende da integração entre experiência e reflexão, memória e narrativa, permitindo que a realidade seja não apenas registrada, mas também ressignificada e transformada.

Benjamin (1994) analisa em sua obra um fato histórico importante que deixou de ser narrado pelos seus principais participantes. O filósofo escreve sobre o retorno dos soldados do pós primeira guerra mundial, que, ao final, não puderam dizer aos seus compatriotas sobre o que viveram, quando os reencontraram, devido às circunstâncias traumáticas, fato sobre o qual o escritor afirmou: “[...] [n]ão havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras [...]” (Benjamin, 1994, p. 198). Esta observação é argumentada pelo autor Felipe Grüne Ewald em seu artigo:

[a] extinção da arte de narrar seria patente diante do silêncio dos soldados retornados da guerra. Apagar-se-ia assim a faculdade de intercambiar experiências através do contato humano, que é a fonte das narrativas. Diante do ambiente de desesperança, é natural que estas questões viessem à tona [...] (Ewald, 2008, p. 2).

Segundo Ewald, Benjamin aponta que certos acontecimentos vivenciados pelo indivíduo apresentam uma dificuldade permanente de serem transformados em sentido narrativo, especialmente quando representam um problema para quem os experimentou. Mesmo que esses fatos sejam recontados por terceiros ou por outros meios, não possuem a mesma intensidade ou significado de um relato de quem os vivenciou diretamente. Observa-se, portanto, que experiências que buscam romper com a realidade enfrentam

barreiras narrativas, impostas pelas configurações sociais, políticas e culturais de seu tempo, limitando a possibilidade de comunicação plena do vivido. Desta maneira, um interlocutor que não vivenciou um fato não coloca na sua história a mesma potência empregada a um relato narrado ou descrito por quem o experienciou, ou seja, o que é percebido e dito por quem viveu tem em si um cunho individual próprio e particular que faz parte da sua “recordação”.

Benjamin desloca o eixo da significação do plano factual da ação para o plano construtivo da memória. Em primeiro lugar, ao afirmar que “um acontecimento vivido é finito”, o autor indica o caráter imediatista da circunstância vivida. O vivido se esgota no momento em que ocorre, estando limitado pelas condições temporais e subjetivas da percepção. Já o “acontecimento lembrado” é descrito como “sem limites”, pois a memória não se restringe ao fato isolado, ela funciona como uma “chave” a ser acionada e passível de ser interpretada, uma vez que reorganiza o passado e o futuro em torno do acontecimento rememorado. Assim, a recordação não apenas recupera o que foi vivido, mas reconfigura o tempo, instaurando uma continuidade que ultrapassa o instante original.

Nesse sentido, a memória assume uma função ativa e estruturante no processo narrativo. Ao afirmar que “é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura”, Benjamin indica que a linguagem do texto, bem como sua organização interna, seu ritmo e suas articulações, é determinada pela lógica própria da lembrança. Desse modo, a narrativa não se orienta por uma sequência causal linear de acontecimentos, mas pela associatividade e pela densidade temporal da memória, que aproxima experiências temporalmente distantes e atribui sentido retrospectivo à vivência.

Percebe-se que, ao dizer que a unidade do texto não está “na pessoa do autor, e muito menos na ação”, Benjamin realiza uma crítica implícita às estéticas centradas no sujeito ou na trama. O texto se constitui como um campo de forças temporais, no qual a memória opera como princípio formal e epistemológico. Portanto, lembrar não é um gesto secundário, mas o núcleo da produção de sentido, conferindo à recordação um estatuto decisivo na articulação entre experiência, história e escrita.

A experiência em Benjamin (1994) se aglutina aos conceitos de memória e de tradição, já que a relação entre elas está intimamente ligada. A experiência, a memória e a tradição formam um núcleo conceitual interdependente, fundamental para sua crítica da

modernidade. A experiência (*Erfahrung*)<sup>6</sup>, distinta da vivência imediata (*Erlebnis*), caracteriza-se pela duração, pela elaboração reflexiva e pela comunicabilidade, constituindo-se como saber coletivo sedimentado na memória e passível de transmissão. A memória, por sua vez, não atua como simples conservação do passado, mas como princípio ativo de organização temporal, no qual a experiência é reconfigurada e ganha sentido por meio da articulação entre passado e presente.

A tradição emerge, então, como o meio histórico-cultural que possibilita a transmissão dessa experiência elaborada, sobretudo pela narrativa, entendida como forma de comunicação de saberes e orientações para a vida. Walter Benjamin identifica, contudo, na modernidade, uma ruptura desse circuito: a aceleração do tempo, a primazia da informação e a fragmentação da vida social produzem o empobrecimento da experiência, o enfraquecimento da memória e a crise da tradição. Benjamin considera que os seres humanos não são, necessariamente, ignorantes ou inexperientes; muitas vezes, ocorre justamente o contrário, na medida em que “devoram” tudo — a “cultura” e os “homens” — e permanecem “saciados e exaustos”, encontrando-se, assim, profundamente cansados (Benjamin, 1994, p. 118). Essa condição de excesso e esgotamento engendra uma desarticulação que compromete a relação significativa com o passado e transforma de maneira substantiva os modos de constituição da experiência e da historicidade.

A experiência pode ser entendida como um espaço de produção de conhecimento, que transcende o conhecimento científico formal e inclui o vivido e o experienciado. Esta tese propõe, por meio de uma abordagem autoetnográfica, relatar experiências pessoais que são [re]transmitidas a partir da memória do pesquisador, configurando-se como uma forma legítima de produção científica e de difusão do conhecimento adquirido.

Nesse processo, a transmissão das experiências torna-se essencial para garantir sua continuidade; ao articular vivências individuais dentro de uma unidade doutrinária, evita-se a dispersão das chamadas “experiências isoladas”, cuja fragmentação inerente às vivências dificulta a comunicação e impede o enriquecimento qualitativo do conhecimento. Assim, a autoetnografia permite transformar experiências fragmentadas

---

<sup>6</sup> A experiência (*Erfahrung*), para Benjamin, não se reduz à vivência imediata (*Erlebnis*). Enquanto esta última é fragmentária, episódica e individual, a experiência implica duração, elaboração e comunicabilidade. A *Erfahrung* é construída ao longo do tempo, sedimenta-se na memória e adquire valor coletivo. Ela não pertence apenas ao indivíduo, mas se forma na intersecção entre vida pessoal e mundo histórico, sendo, portanto, transmissível. Essa transmissibilidade é um traço essencial: só há experiência plena quando aquilo que foi vivido pode ser narrado e compartilhado. Uma análise etimológica dos conceitos *Erlebnis* e *Erfahrung* é desenvolvida por Lacoue-Labarthe (1997, p. 30-31) e Gadamer (1999, p. 112-120).

em saber compartilhável, promovendo a continuidade e o aprofundamento do conhecimento experiencial.

Segundo Aguiar (2024):

[...]a experiência que se pretende dar conta do por vir, necessitaria dessa transmissão, dessa continuidade da experiência a partir da unidade da doutrina, que evitaria a dispersão em o que poderíamos chamar de “experiência isoladas”, pois é, na verdade, do caráter da vivência a fragmentação, que é dispersa e incomunicável, impossibilitando uma continuidade, um enriquecimento qualitativo (Aguiar, 2024, p. 279).

Aguiar enfatiza que a experiência individual, por sua natureza fragmentada, só adquire significado e valor quando é transmitida e articulada em continuidade com um saber mais amplo. A “unidade da doutrina” funciona como estrutura que organiza vivências dispersas, evitando a perda de sentido e permitindo o enriquecimento qualitativo do conhecimento. Dessa forma, a experiência não se reduz ao vivido isolado, mas se torna significativa na medida em que é compartilhada, reinterpretada e integrada a contextos sociais e históricos, evidenciando seu caráter coletivo e transmissível.

A partir da perspectiva autoetnográfica, articulada ao pensamento de Walter Benjamin, a reflexão sobre a experiência revela a complexidade de apreender o vivido para além de sua imediaticidade, afastando-se da compreensão de uma suposta “experiência isolada”. A distinção benjaminiana entre o acontecimento vivido e o acontecimento lembrado possibilita compreender que a experiência não se restringe à vivência direta, mas se constitui por meio da memória, da narrativa e da tradição. Enquanto o acontecimento vivido é circunscrito e condicionado pelas coordenadas espaço-temporais de sua ocorrência, a lembrança amplia e reconfigura sentidos, operando como um dispositivo interpretativo que articula passado, presente e horizontes futuros de compreensão. Nessa perspectiva, evidencia-se o papel central da memória na produção de sentido, uma vez que a experiência se (re)elabora continuamente no processo de rememoração e de sua inscrição narrativa.

No âmbito metodológico, a autoetnografia configura-se como um dispositivo analítico capaz de atribuir novos sentidos às experiências pessoais, transformando-as em conhecimento passível de compartilhamento. Em consonância com a perspectiva de Benjamin, que enfatiza a sedimentação da experiência na memória e na tradição, a autoetnografia possibilita que vivências individuais, frequentemente dispersas, sejam sistematizadas de modo a assegurar densidade interpretativa, espessura narrativa e

consistência ética. Desse modo, a prática autoetnográfica ultrapassa a simples descrição de acontecimentos, demandando do pesquisador-narrador um posicionamento reflexivo na mediação entre as dimensões pessoal e social, bem como entre o percurso biográfico e os processos históricos, favorecendo a produção de conhecimento crítico.

Vale reafirmar que a contemporaneidade, caracterizada pela saturação de estímulos, pela aceleração do tempo e pela fragmentação das vivências, torna-se especialmente pertinente a noção de “pobreza de experiência” formulada por Walter Benjamin. Para o autor, mais do que a busca por novas experiências, os indivíduos passam a desejar libertar-se de vivências superficiais e descontínuas, o que revela um empobrecimento experiencial que não deve ser compreendido apenas como perda, mas também como possibilidade crítica de reconstrução de sentidos. Benjamin destaca, ainda, o caráter eminentemente coletivo da experiência, que circula entre sujeitos, contextos e gerações por meio da memória e da tradição, responsáveis por organizar o vivido no tempo, interpretá-lo e transmiti-lo com densidade narrativa. No entanto, na modernidade, esse circuito é tensionado pela primazia da informação, pela fragmentação social e pela dissolução das referências tradicionais, fatores que fragilizam a memória coletiva. Nesse cenário, a autoetnografia emerge como uma prática de resistência, ao possibilitar que experiências dispersas e fragmentadas sejam reelaboradas em narrativas coesas, reflexivas e socialmente significativas, reinscrevendo o vivido em um horizonte coletivo de sentido.

A complementaridade entre experiência, memória e tradição manifesta-se de maneira significativa na preservação e na continuidade do conhecimento experiencial, funcionando como um elo que conecta o vivido individual às dimensões coletivas e históricas. Nesse sentido, a autoetnografia emerge como um instrumento metodológico capaz de transformar experiências isoladas em narrativas compartilháveis, garantindo que vivências fragmentadas não se percam na efemeridade do cotidiano, mas se convertam em recursos de aprendizado coletivo. Tal processo permite que o conhecimento experiencial seja transmitido, interpretado e reinterpretado ao longo do tempo, fortalecendo não apenas a compreensão da realidade social, mas também das dimensões históricas e culturais em que tais vivências se inserem.

Além disso, ao organizar e dar sentido às experiências individuais por meio da narrativa reflexiva, a abordagem autoetnográfica contribui para o aprofundamento epistemológico, uma vez que permite a articulação entre dados empíricos subjetivos e análises críticas mais amplas. Nesse contexto, a prática autoetnográfica não se limita à

documentação do vivido, mas atua como um mecanismo de resistência à chamada “pobreza experiencial” característica da modernidade, marcada pela fragmentação, superficialidade e saturação de estímulos. Ao promover a integração entre memória, experiência e tradição, a autoetnografia não apenas conserva e reconfigura o conhecimento, mas também fortalece a capacidade de reflexão crítica sobre os processos sociais e culturais que moldam a vida cotidiana.

Dessa forma, o pensamento de Walter Benjamin, quando articulado à perspectiva autoetnográfica, evidencia que a experiência humana transcende a vivência imediata, configurando-se como um processo dinâmico de reconstrução e ressignificação de sentido. Nesse processo, memória, narrativa e tradição não apenas se interconectam, mas atuam como elementos estruturantes que permitem que o vivido seja compreendido de maneira mais profunda e contextualizada. A autoetnografia, ao propor a sistematização reflexiva das experiências pessoais, possibilita que estas adquiram densidade interpretativa, sendo situadas em contextos sociais, históricos e culturais mais amplos, o que contribui para a produção de conhecimento que não se limita à esfera individual, mas dialoga com coletivos e estruturas sociais mais amplas.

Além disso, essa metodologia ressalta a dimensão ética e política do narrador, evidenciando que a construção do sentido não é neutra, mas envolve escolhas interpretativas que têm implicações para o reconhecimento, a valorização e a transformação das experiências alheias. Em um cenário contemporâneo marcado pela fragmentação e pela saturação de estímulos, caracterizado por vivências superficiais e dispersas, a autoetnografia oferece ferramentas para recompor experiências empobrecidas, conferindo-lhes relevância, continuidade e significado.

Dessa maneira, o conhecimento produzido a partir da experiência vivida se apresenta como um instrumento legítimo, indispensável e profundamente crítico para compreender e intervir na realidade social e histórica. Ele permite que o vivido ultrapasse sua finitude, tornando-se memória ativa, agente de reflexão coletiva e catalisador para o enriquecimento do saber humano. Ao integrar vivência pessoal, memória e análise crítica, a abordagem autoetnográfica não apenas documenta experiências, mas contribui para a transformação da compreensão sobre o mundo, revelando a potência epistemológica do sujeito como produtor de conhecimento socialmente significativo.

## 2.2 Autoetnografia e a experiência: aproximações teóricas com Giorgio Agamben

Partindo das reflexões inauguradas por Walter Benjamin (1933) sobre o empobrecimento da experiência na modernidade, Giorgio Agamben (2005) corrobora e amplia esse diagnóstico. O filósofo italiano, cuja produção intelectual abrange temas que vão da estética à teoria política, aprofunda a análise das condições históricas e subjetivas que tornam a experiência cada vez mais rarefeita no contexto moderno. Esta crítica observa-se em “Ensaio Sobre a Destruição da Experiência” (Agamben, 2005, p. 19-79), que compõe a obra *Infância e história: destruição da experiência e origem da história* (2005), em que o ensaísta constata que:

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo (Agamben, 2005, p. 21).

Ao afirmar que “todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer”, Agamben desloca a experiência do plano da possibilidade para o da perda. A experiência deixa de ser compreendida como prática constitutiva da subjetividade e passa a figurar como algo estruturalmente inacessível. Trata-se menos de uma dificuldade contingente do que de uma condição histórica, que marca profundamente a forma de vida contemporânea. A experiência, nesse sentido, não é apenas rarefeita, mas expropriada.

Dessa forma, a experiência não é vista somente como uma categoria cultural ou de conhecimento, mas também como uma questão ontológica, relativa ao sujeito e à política. A perda da experiência resulta em uma existência limitada à simples sobrevivência, desprovida de elaboração simbólica e de dimensão histórica. Nesse contexto, Agamben realiza uma crítica abrangente à modernidade, na qual a impossibilidade de vivenciar e narrar a própria vida evidencia uma crise profunda das maneiras de se constituir como sujeito e de se relacionar com a história.

Neste sentido, Agamben analisa a transformação histórica a partir da relação entre experiência e conhecimento, destacando que, na contemporaneidade, marcada pela hegemonia da ciência moderna, ambas tendem a ser concebidas como indissociáveis.

Essa identificação, contudo, não é universal nem atemporal. O ensaísta destaca que, na filosofia antiga e medieval, especialmente em Aristóteles, a experiência e a ciência ocupavam lugares distintos: a primeira referia-se ao acúmulo de percepções sensíveis e contingentes, enquanto a segunda visava o conhecimento racional das causas universais e necessárias. Sendo assim, esclarece o filósofo: “A ideia de uma experiência separada do conhecimento tornou-se para nós tão estranha a ponto de esquecermos que, até o nascimento da ciência moderna, experiência e ciência possuíam cada uma o seu lugar próprio” (Agamben, 2005, p. 26).

Desta maneira, compreende-se que, com o surgimento da ciência moderna, entre os séculos XVI e XVII, essa relação é reconfigurada, atribuindo-se à experiência um papel central na validação do conhecimento científico por meio da observação e da experimentação. A estranheza contemporânea diante da separação entre experiência e conhecimento revela um esquecimento histórico dessa distinção, o que pode levar a uma compreensão reducionista do saber consolidado a partir das experimentações do sujeito.

Dessa forma, reconhecer o caráter historicamente construído dessa relação, permite ao pesquisador autoetnográfico problematizar os limites da ciência moderna e valorizar outras formas de experiência não redutíveis ao modelo científico tradicional, colocando em voga algo que pode ser notado em uma autoetnografia, em que a experiência narrada oferece a possibilidade de dizer de uma forma íntima sobre as configurações de um dado tempo e espaço,

[p]ois a grande revolução da ciência moderna não constitui tanto em uma alegação da experiência contra a autoridade (*do argumentum ex re* contra o *argumentum ex verbo*, que são, na realidade, inconciliáveis) quanto em referir conhecimento e experiência a um sujeito único, que nada mais é que a sua coincidência em um ponto arquetípico abstrato: o *ego cogito* cartesiano, a consciência (Agamben, 2005, p. 28).

O que se observa é uma proposta interpretativa de Agamben da chamada revolução da ciência moderna, deslocando o foco da tradicional oposição entre experiência e autoridade para uma reconfiguração mais profunda do estatuto do sujeito do conhecimento. Segundo o autor, a ruptura moderna não consiste primordialmente em afirmar a experiência empírica contra a autoridade da tradição ou do discurso, oposição frequentemente expressa na contraposição entre o “*argumentum ex re*” e o “*argumentum*

*ex verbo*”<sup>7</sup>, mas em reconduzir tanto o conhecimento quanto a experiência a um mesmo princípio unificador: o sujeito.

A leitura da obra de Agamben sobre a constituição da ciência moderna oferece um quadro teórico fecundo para pensar os fundamentos epistemológicos da autoetnografia, pois sugere o conflito entre experiência e autoridade, em última instância, inconciliáveis, uma vez que se baseiam em regimes distintos de validação do saber. O autor evidencia, assim, que a modernidade não resolve essa tensão pela simples supremacia da experiência empírica sobre a tradição, mas por meio de sua recondução a um princípio unificador: o sujeito cognoscente<sup>8</sup>, concebido como ponto arquimediano abstrato.

No pensamento de Agamben, a problemática do sujeito afasta-se decisivamente de qualquer concepção substancialista ou cartesiana que o compreenda como uma instância estável, autotransparente e fundante do conhecimento. Em vez disso, o autor propõe uma abordagem de caráter arqueológico, voltada à investigação histórica e conceitual dos processos pelos quais a subjetividade ocidental foi constituída. Essa arqueologia do sujeito busca evidenciar como determinadas formas de subjetivação emergem a partir de dispositivos no sentido foucaultiano<sup>9</sup> do termo que articulam linguagem, poder e ontologia, produzindo modos específicos de relação do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Ainda que Agamben não recorra de modo sistemático à expressão “sujeito arquimediano”, sua crítica dirige-se precisamente à matriz metafísica que sustenta a ideia de um ponto de exterioridade absoluta, a partir do qual o humano se colocaria como observador privilegiado da realidade.

Essa matriz teórica pressupõe uma cisão fundamental entre sujeito e objeto, entre humano e animal, bem como entre ser e existência, cisão que sustenta a possibilidade de o homem reivindicar para si uma posição de domínio ou de exceção em relação à vida.

---

<sup>7</sup> As expressões latinas *argumentum ex re* e *argumentum ex verbo* têm origem na tradição clássica da retórica e do direito romano, em que designavam distintos métodos de interpretação e argumentação. Enquanto o *argumentum ex re* fundamenta-se na natureza do fato ou da coisa em si, o *argumentum ex verbo* apoia-se na literalidade das palavras da lei ou do texto normativo; tais palavras e expressões podem ser localizadas em: <https://yausha.com.br/wp-content/uploads/2023/12/DICIONARIO-DO-LATIM-ESSENCIAL.pdf> e <https://www.stf.jus.br/bibliotecadigital/OR/47474/pdf/47474.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2026.

<sup>8</sup> A expressão refere-se à concepção de um sujeito do conhecimento entendido como instância abstrata, universal e neutra, que ocuparia um ponto de observação externo e privilegiado em relação ao objeto conhecido, desconsiderando determinações históricas, sociais e culturais.

<sup>9</sup> O conceito de dispositivo é elaborado por Michel Foucault no âmbito de sua obra *História da Sexualidade*, particularmente no volume *A vontade de saber*. No entanto, é na entrevista concedida à International Psychoanalytical Association (IPA) que o filósofo apresenta uma definição mais precisa dessa noção, compreendendo o dispositivo como um conjunto heterogêneo que articula discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas e proposições filosóficas, constituindo “a rede que se pode tecer entre esses elementos” (Foucault, 1979, p. 244). Cabe destacar, conforme salientam Dreyfus e Rabinow (1995, p. 134), a complexidade inerente a esse conceito, uma vez que ele não se refere a uma simples soma de elementos, mas à possibilidade de estabelecer relações flexíveis entre eles, reunindo-os em um mesmo arranjo analítico com o objetivo de isolar e problematizar uma determinada questão específica.

Ao problematizar tais separações, Agamben evidencia que a pretensão de ocupar um ponto fixo e transcendente de observação e controle não se configura apenas como um gesto de ordem epistemológica, mas como uma operação político-ontológica que estrutura as formas modernas de poder, exclusão e governamentalidade. Nesse quadro, torna-se possível compreender como a constituição do sujeito soberano e autônomo, tal como concebido pela tradição filosófica ocidental, está intrinsecamente vinculada a esses mecanismos de separação e hierarquização.

É nesse mesmo horizonte que se inscreve a ciência moderna, fundada na centralidade da consciência enquanto instância capaz de assegurar a coincidência entre experiência e conhecimento. Embora tal operação tenha sido decisiva para a objetivação e sistematização do saber científico, ela produziu simultaneamente um efeito de abstração da experiência, que passa a ser legitimada apenas na medida em que pode ser convertida em termos universais, mensuráveis e controláveis. Assim, a autoridade do conhecimento desloca-se da tradição ou da experiência vivida em sua singularidade para a capacidade do sujeito de transformar a experiência em objeto cognitivo, reforçando a lógica de separação que sustenta tanto o paradigma científico moderno quanto as formas de subjetivação e poder que dele decorrem.

Há uma intercessão entre autoetnografia e experiência em Agamben (2005). A autoetnografia, enquanto abordagem metodológica, pode ser compreendida como um movimento crítico em relação a esse paradigma moderno. Ao assumir a experiência vivida do pesquisador como fonte legítima de conhecimento, a autoetnografia reinscreve a autoridade do saber na dimensão situada, histórica e relacional da experiência. Diferentemente da concepção moderna criticada por Agamben, o sujeito autoetnográfico não se apresenta como um ponto arquimediano abstrato, mas como um sujeito encarnado, atravessado por relações sociais, culturais e afetivas que condicionam tanto a experiência quanto a produção do conhecimento.

Desse modo, a autoetnografia não busca resolver a tensão entre experiência e autoridade por meio de sua coincidência em um sujeito universal, mas por meio da explicitação dessa tensão. A autoridade do conhecimento autoetnográfico não deriva de uma suposta neutralidade da consciência, mas da reflexividade, da transparência metodológica e da articulação entre o singular da experiência pessoal e os contextos coletivos e estruturais mais amplos. A validação do saber desloca-se, assim, do critério da universalidade abstrata para a plausibilidade interpretativa e a ressonância analítica.

À luz de Giorgio Agamben (2005), pode-se afirmar que a autoetnografia opera uma inflexão epistemológica relevante: em vez de reduzir a experiência ao conhecimento, ela restitui à experiência sua espessura histórica e existencial, sem abdicar da dimensão analítica. Nesse movimento, a autoetnografia tensiona os fundamentos da ciência moderna ao propor uma forma de produção de conhecimento que reconhece a impossibilidade de uma separação absoluta, ou de uma coincidência total, entre experiência e autoridade, assumindo essa indeterminação como condição produtiva do saber.

Esse ponto arquimediano é identificado por Agamben (2005) no “*ego cogito*” cartesiano. Em Descartes, a certeza do “eu penso” constitui o fundamento indubitável sobre o qual todo conhecimento pode ser edificado. A experiência e o conhecimento deixam de remeter diretamente ao mundo ou à tradição e passam a ser referidos à consciência do sujeito pensante. Assim, a verdade não é mais garantida pela autoridade externa nem pela simples presença dos fatos, mas pela evidência que se manifesta à consciência. O sujeito torna-se, desse modo, o lugar de validação tanto da experiência quanto do conhecimento científico.

A análise de Agamben sugere que essa centralidade da consciência implica uma abstração da experiência concreta. Ao se referir ao “*ego cogito*”, a experiência é reduzida àquilo que pode ser apreendido e validado pela consciência, perdendo sua dimensão histórica, sensível e compartilhada. O sujeito moderno, ao mesmo tempo em que fundamenta o conhecimento, torna-se uma instância formal e universal, desvinculada das condições materiais e existenciais da experiência vivida.

Em conclusão, a interpretação agambeniana da revolução científica moderna permite compreendê-la não tanto como uma emancipação da experiência frente às formas tradicionais de autoridade, mas como a instauração de um regime epistemológico no qual a consciência do sujeito se torna o fundamento da coincidência entre experiência e conhecimento. Esse deslocamento, embora decisivo para a consolidação da ciência moderna, produziu efeitos duradouros sobre o modo como a memória é compreendida e legitimada, uma vez que a experiência passa a ser reconhecida apenas na medida em que pode ser retida, organizada e representada pela consciência. As tensões estruturais que atravessam a modernidade decorrem, assim, da marginalização de formas de experiência e de memória que escapam à racionalidade cognitiva e à objetivação conceitual. Ao evidenciar os limites internos desse paradigma, a análise de Agamben aponta para a necessidade de repensar criticamente as condições históricas e conceituais que definem o

estatuto da experiência e da memória no pensamento moderno, abrindo espaço para outras modalidades de vivência, rememoração e transmissão do sentido.

### **2.3 Autoetnografia, memória histórica e memória subjetiva**

*"Não se pode transferir as lembranças de um para a memória do outro. Enquanto minha, a memória é um modelo de minhadade, de possessão privada, para todas as experiências vivenciadas pelo sujeito".*

Paul Ricoeur (2007, p. 107)

A memória não é apenas um arquivo de acontecimentos, mas o reflexo íntimo da experiência vivida, atravessada pela singularidade de cada sujeito. Nessa perspectiva, a memória se revela como território intransferível, marcado pela “minhadade” que distingue cada trajetória individual. Compreender o passado não é apenas reconstruí-lo, mas reconhecer que ele existe de maneira única em cada consciência, desafiando qualquer tentativa de compartilhamento total ou de universalização da experiência vivida.

A constituição do sujeito está intrinsecamente ligada à apropriação e à retenção de suas próprias lembranças, um processo que, segundo Ricoeur (2007, p. 107), define o conceito de “minhadade”. Essa noção ressalta que a memória não se limita a um registro de eventos passados, mas constitui uma dimensão profundamente pessoal e intransferível da experiência humana. Cada lembrança retida contribui para a formação da identidade, orienta percepções e molda a interpretação do mundo, evidenciando que a memória é simultaneamente subjetiva e estruturante. O caráter essencialmente privado da memória, apontado por Ricoeur, implica que ela não pode ser totalmente compartilhada ou transferida a outrem, reforçando a singularidade de cada trajetória existencial.

Além disso, a “minhadade” revela que a experiência humana não é apenas vivida, mas apropriada e integrada ao sujeito de maneira única, tornando a memória um elemento ativo na construção do sentido de si. Essa perspectiva desafia abordagens que tentam universalizar ou objetivar a experiência humana, mostrando que compreender o passado de outrem requer reconhecer os limites impostos pela singularidade individual. Assim, a memória, enquanto expressão da “minhadade”, emerge como um instrumento de autoconstituição e reflexividade, fundamental para a compreensão da identidade, da subjetividade e das formas pelas quais cada indivíduo se relaciona com o mundo vivido.

Mesmo inseridos em relações sociais permanentes, cada indivíduo guarda em si uma memória única e intransferível. Ao escrever que “minhas lembranças não são as suas”, fica evidenciado a “minhadade” que confere singularidade e interioridade a cada experiência vivida.

Cada experiência é um reflexo da “minhadade”, um traço irrepetível que define como sentimos, percebemos e interpretamos o mundo. Não se trata apenas de acontecimentos, mas da maneira singular como cada sujeito os vive e os internaliza. A dificuldade de narrar essas experiências não vem apenas da limitação da linguagem; nasce da própria singularidade de quem vive, das condições históricas, sociais e culturais que moldam nosso olhar. Vivências extremas, marcadas por sofrimento ou desumanização, desafiam a compreensão de quem não as experienciou, lembrando-nos que a memória não é mero registro do passado, mas um fenômeno vivo, pulsante, sempre atravessado pela “minhadade” de cada indivíduo e pelas barreiras do contexto em que se encontra. A autoetnografia, enquanto procedimento metodológico e gesto crítico, pode ser compreendida como um espaço de tensão entre a memória histórica e a memória subjetiva, no qual a experiência singular do sujeito se torna um ponto de acesso privilegiado às estruturas coletivas da história.

Assim, quando pensada no horizonte da teoria crítica da memória e da subjetividade, desloca-se do registro autobiográfico para constituir-se como um problema filosófico e político. Trata-se de uma prática discursiva que interroga as condições de possibilidade da experiência, da rememoração e da constituição do sujeito no interior de formações históricas determinadas. É nesse quadro que as reflexões de Walter Benjamin e de Giorgio Agamben oferecem ferramentas analíticas decisivas, ao conceberem a memória não como simples conservação do passado, mas como campo de tensões entre tempo, linguagem e poder. Nesse contexto, o conceito de “minhadade”, formulado por Paul Ricoeur, emerge como operador teórico fundamental para compreender a singularidade da experiência vivida e o caráter intransferível da memória, não como expressão de uma interioridade isolada, mas como ponto de inscrição da história no sujeito.

A memória, nessa perspectiva, não corresponde a um acúmulo estável de fatos, mas a uma constelação crítica que articula o vivido singular às experiências silenciadas da história coletiva. É nesse ponto que a “minhadade” se apresenta como categoria analítica relevante: o acesso ao passado ocorre a partir da experiência singular do sujeito, sem que essa singularidade se dissolva na totalidade histórica. A autoetnografia, ao operar

como gesto de rememoração, interrompe a continuidade narrativa da história oficial e possibilita a emergência de vestígios históricos a partir da experiência situada do pesquisador, marcada por processos de violência, exclusão e esquecimento.

O que são estes vestígios históricos senão os acontecimentos vivenciados pelos sujeitos, eles são nada mais que os “agoras”, que são trazidos para o presente em que se deseja rememorar os acontecimentos, sendo assim, Walter Benjamin afirma que: “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (Benjamin, 1994, p. 229).

Nesta afirmação, Benjamin dialoga diretamente com a concepção de memória histórica, na qual o passado se atualiza em constelações de momentos críticos (*Jetztzeit*), tornando-se legível apenas em instantes de ruptura. Nesse processo, a memória não se reduz a um arquivo neutro de fatos, mas articula experiências individuais e coletivas, revelando tensões entre passado e presente. Agamben complementa essa perspectiva ao destacar que a experiência subjetiva é atravessada por dispositivos históricos e políticos, de modo que certas vivências permanecem lacunares e indizíveis. Ricoeur, por sua vez, enfatiza que cada memória é singular, intransferível e pertencente ao sujeito que a vive, conceito que ele denomina “minhadade”, destacando o caráter privado e único da experiência.

Nesse quadro, a autoetnografia emerge como dispositivo capaz de articular memória histórica e memória subjetiva. Ela permite que o vivido singular inscrito na dimensão da “minhadade” dialogue com os “agoras” benjaminianos e com os silêncios da história, tornando visíveis experiências que de outra forma permaneceriam apagadas ou fragmentadas. Assim, a memória subjetiva não se opõe à história, mas interage com ela, revelando-se como campo de produção crítica, ética e política, no qual o sujeito singular participa da reconstrução do passado sem perder sua singularidade intrínseca.

Os “agoras” benjaminianos, entendidos como momentos em que o passado irrompe no presente, permitem compreender a memória histórica como uma constelação de instantes significativos, nos quais acontecimentos previamente silenciados podem ser resgatados e reinterpretados. Essa concepção dialoga com a perspectiva de Agamben, que desloca a reflexão sobre a memória para o campo da ontologia e da política. Para Agamben, a experiência não se apresenta como dado imediato, mas é sempre produzida e atravessada por dispositivos que moldam formas específicas de subjetivação, sendo constantemente [re] colocadas nos “agoras”. Em *O que resta de Auschwitz* (2008), Agamben, expõe que o testemunho se revela como zona liminar entre o dizível e o

indizível, na qual a memória subjetiva se constitui justamente a partir de lacunas estruturais, refletindo a impossibilidade de representação plena da experiência extrema.

Nesse contexto, os “agoras” benjaminianos podem ser compreendidos como pontos nos quais essas lacunas tornam-se perceptíveis, permitindo que instantes do passado emergjam no presente de forma significativa. A memória subjetiva, marcada pela “minhadade,” não é posse integral e autônoma do sujeito sobre suas lembranças, mas espaço tensionado em que se inscrevem silêncio, linguagem e historicidade. A autoetnografia, ao explorar essa interseção, não reafirma um sujeito soberano do discurso, mas evidencia a fratura constitutiva da experiência e a condição histórica do sujeito que testemunha, articulando memória histórica e subjetiva em um mesmo campo crítico e reflexivo.

Esta articulação permite compreender a autoetnografia como um dispositivo crítico que transita entre memória histórica e memória subjetiva sem reduzir uma à outra. Se, em Benjamin, a rememoração se configura como um gesto político capaz de resgatar o passado oprimido no interior do presente, em Agamben a memória aparece como experiência-limite, na qual o sujeito se constitui precisamente a partir da suspensão de uma identidade plena. Neste entrecruzamento teórico, a “minhadade” não designa uma interioridade psicológica isolada, mas o ponto singular em que a história se inscreve no sujeito e se converte em experiência.

Desse modo, a passagem da memória histórica à memória subjetiva, mediada pela autoetnografia, não corresponde a um simples movimento de interiorização da história, mas a uma reconfiguração crítica das relações entre experiência, tempo e narrativa. Ao articular o vivido singular em constelação com os vestígios históricos, a autoetnografia se afirma como um espaço de resistência às formas hegemônicas de produção da memória, possibilitando novas leituras do passado e favorecendo a emergência de modos alternativos de constituição do sujeito no presente.

Nota-se, pois, que a memória histórica e a memória subjetiva não constituem esferas isoladas, mas dimensões interdependentes da experiência e da constituição do sujeito. Para Walter Benjamin, a memória histórica não se organiza segundo uma linearidade progressiva, mas se manifesta de forma fragmentária e dialética, em constelações temporais nas quais o passado se atualiza no presente, particularmente em momentos de crise ou de ruptura social. Nesse sentido, o que é registrado como histórico não se limita a fatos, mas emerge da articulação entre experiências individuais e coletivas, oferecendo um horizonte crítico para compreender o passado.

A memória subjetiva, por sua vez, não se reduz a um repositório interior de lembranças; conforme Giorgio Agamben, ela se constitui no ponto de interseção entre as constelações da história e a experiência vivida, atravessada por dispositivos linguísticos, políticos e sociais que estruturam a subjetivação. A experiência individual, assim, é simultaneamente atravessada pela historicidade e produtora de sentidos que tornam inteligíveis os silêncios e lacunas da história. Paul Ricoeur contribui para esta articulação ao enfatizar o caráter singular e intransferível da memória, apontando que cada experiência vivida se inscreve de modo particular no sujeito, sem se dissolver nem na história coletiva nem na narrativa alheia.

Inserem-se nessa perspectiva teórica os estudos acerca da memória desenvolvidos por Ecléa Bosi (1994), notadamente em sua obra *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. A autora problematiza a compreensão da memória como um fenômeno estritamente individual, ao enfatizar seu caráter relacional, histórico e socialmente constituído. Nesse sentido, a memória individual configura-se como resultado de um processo de mediação contínua com a memória coletiva e com as condições histórico-sociais que atravessam a experiência do sujeito. O entrelaçamento entre memória, história e sociabilidade revela-se de tal modo constitutivo que, conforme assinala Bosi, muitas das lembranças e ideias que julgamos próprias são, na realidade, produzidas a partir das interações sociais e das narrativas compartilhadas, adquirindo, ao longo do tempo, uma historicidade internalizada no próprio sujeito (Bosi, 1994).

Compreende-se, assim, que as lembranças pessoais são moldadas não apenas pelas experiências individuais, mas também pelas relações sociais, pelos valores, pelas normas e pelos acontecimentos que são vividos e passados nas “conversas com os outros”. Essa perspectiva demonstra que o sujeito é simultaneamente produtor e receptor de significados compartilhados, sendo suas memórias um reflexo das interações sociais e das dinâmicas históricas que o atravessam. Para Ecléa Bosi, compreender a memória implica, portanto, analisar a tensão constante entre o vivido individualmente e o contexto coletivo, revelando que o processo de recordar não é apenas uma atividade interna, mas um fenômeno social que conecta experiências pessoais à história e à cultura do grupo, sendo assim percebido:

As lembranças grupais se apoiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal. Se por acaso esquecemos, não basta que os outros testemunhem o que vivemos. É preciso mais: é preciso estar sempre confrontando,

comunicando e recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consistência (Bosi, 1994, p. 414).

Desta forma, fica evidenciada a natureza coletiva e dinâmica da memória, destacando que as lembranças grupais não existem como entidades isoladas, mas formam um sistema interdependente que se sustenta enquanto os membros do grupo interagem e compartilham suas experiências. A memória individual não é suficiente para preservar o passado; para que as lembranças adquiram consistência e sobrevivam, é necessário que haja processos contínuos de confronto, comunicação e validação social. Essa perspectiva reforça a ideia de que a memória é, antes de tudo, um fenômeno socialmente construído, em que a experiência individual só ganha significado pleno quando articulada com o repertório coletivo do grupo.

Ecléa Bosi enfatiza ainda o caráter ativo e relacional da memória, na medida em que esta não é simplesmente armazenada, mas constantemente reconstruída por meio da interação social. O ato de lembrar, portanto, depende de uma rede de relações e de trocas comunicativas, nas quais impressões, relatos e interpretações são compartilhados e confrontados, garantindo a coesão e a continuidade da memória grupal. Pode-se pensar que também há uma dimensão ética e política da memória: a sobrevivência das lembranças coletivas exige engajamento e participação social, indicando que a memória é um processo vivo e comunitário, capaz de constituir identidade, transmitir valores e consolidar experiências históricas de um grupo.

Dessa forma, Ecléa Bosi (1994) destaca que a memória não se limita ao âmbito individual, constituindo-se, sobretudo, como um produto social, cuja preservação depende da interação contínua entre os sujeitos. Essa perspectiva oferece contribuições relevantes para a compreensão dos processos pelos quais os grupos constroem, consolidam e transmitem suas narrativas históricas e identitárias, evidenciando a memória como um elemento central na articulação entre experiência pessoal e contexto coletivo.

A autora evidencia, assim, que a memória constitui um elo entre o individual e o coletivo, demonstrando que as experiências pessoais refletem e reforçam os significados sociais que estruturam a vida em comunidade. Para o sujeito, o aspecto relevante da lembrança não é apenas o fato em si, mas a forma como a experiência foi vivida, ou seja, como determinada vivência passada se articula com os acontecimentos e elementos que tocam o sujeito no agora. Dessa maneira, a memória se apresenta como um processo dinâmico e relacional, capaz de integrar vivências individuais às narrativas e valores compartilhados pelo grupo, consolidando a dimensão social da experiência humana.

Neste quadro teórico, a autoetnografia emerge como prática que revela a articulação íntima entre memória histórica e memória subjetiva. Ela permite que o vivido singular ilumine aspectos silenciados do passado, ao mesmo tempo em que as constelações históricas fornecem um horizonte crítico para a compreensão dessa experiência. Memória histórica e memória subjetiva, portanto, não se opõem; elas se entrelaçam em tensão produtiva, expondo tanto a historicidade da experiência quanto a singularidade do sujeito que a vivencia. Essa articulação evidencia a dimensão política, ética e epistemológica da memória, mostrando que compreender o passado exige atenção simultânea à experiência individual e às estruturas históricas que a atravessam.

Dessa maneira, este capítulo delinea os fundamentos conceituais que orientam a análise desenvolvida ao longo do trabalho, consolidando a memória como categoria central para a compreensão dos processos de subjetivação, das práticas de rememoração e das formas de resistência às narrativas hegemônicas. Ao evidenciar a interdependência entre memória histórica e memória subjetiva, o referencial teórico apresentado sustenta o percurso analítico dos capítulos subsequentes e reafirma a relevância da autoetnografia como dispositivo crítico capaz de articular passado, presente e experiência singular de modo reflexivo e politicamente significativo.

Ao abordar a autoetnografia como proposta de produção de pesquisa, evidencia-se que essa metodologia constitui uma abordagem singular no campo da investigação acadêmica, ao articular experiência pessoal, reflexão crítica e análise sociocultural. Diferentemente de métodos tradicionais, fundamentados exclusivamente em dados externos, a autoetnografia reconhece a vivência do pesquisador como fonte legítima de conhecimento, transformando experiências individuais em ferramentas analíticas para a compreensão de fenômenos sociais mais amplos. Essa articulação entre o pessoal e o social permite que a pesquisa ultrapasse a mera descrição de eventos, configurando-se como um instrumento para a análise de relações, significados e estruturas que atravessam o cotidiano.

Nesse contexto, memória, experiência e narrativa configuram-se como elementos centrais do processo investigativo. O trabalho com experiências vividas não se limita ao relato de fatos, mas envolve a interpretação de sentidos, a identificação de padrões e a problematização das condições sociais, políticas e culturais que atravessam tais vivências.

Assim, a autoetnografia possibilita a construção de um olhar científico simultaneamente sensível e crítico, capaz de reconhecer a complexidade das interações humanas e das experiências subjetivas. Ademais, esse enfoque reforça o caráter ético da

pesquisa, ao exigir atenção à responsabilidade do pesquisador na representação de suas próprias vivências e das experiências de outros, respeitando sua singularidade e evitando reduções ou distorções.

A autoetnografia também se destaca como metodologia particularmente relevante para a compreensão de fenômenos relacionados à identidade, à cultura e às relações de poder. Ao analisar experiências individuais em diálogo com contextos sociais mais amplos, torna-se possível evidenciar como normas, expectativas e estruturas de poder moldam a vida cotidiana, influenciam comportamentos e produzem tensões, silenciamentos ou processos de exclusão. Esse potencial crítico confere à autoetnografia um papel que vai além da descrição, permitindo a problematização de condições de vulnerabilidade, desigualdade social e dilemas éticos que permeiam a experiência humana.

Do ponto de vista metodológico, a autoetnografia demanda rigor analítico e reflexão contínua acerca do papel do pesquisador, que ocupa simultaneamente as posições de sujeito da experiência e de analista. Essa dupla condição exige consciência dos limites interpretativos, das implicações da subjetividade e do compromisso ético na produção do conhecimento. Ao mesmo tempo, trata-se de uma metodologia que favorece processos criativos e experimentais, possibilitando a articulação de narrativas, memórias, textos, imagens e outros recursos expressivos na construção de uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado. Essa flexibilidade metodológica permite a adaptação a diferentes contextos de pesquisa e favorece a apreensão das múltiplas dimensões da experiência humana.

Em termos epistemológicos, a autoetnografia amplia os horizontes da pesquisa acadêmica ao integrar vivência pessoal, análise crítica e interpretação social. Essa abordagem contribui para a humanização do conhecimento, ao valorizar experiências individuais, e para a democratização do saber, ao reconhecer que os sujeitos que vivenciam os fenômenos investigados detêm conhecimentos relevantes sobre eles. Desse modo, a metodologia promove um diálogo constante entre teoria e prática, subjetividade e contexto, memória e análise crítica, resultando em uma produção de conhecimento mais densa, reflexiva e socialmente situada.

Conclui-se, portanto, que a autoetnografia se consolida como uma metodologia inovadora e transformadora, capaz de articular rigor analítico, sensibilidade e criticidade. Ao possibilitar a compreensão das complexidades da experiência humana por meio da articulação entre dimensões individuais e coletivas, emoções e contextos, narrativa e

análise, a autoetnografia reafirma seu valor para estudos sobre identidade, cultura, práticas sociais e relações de poder, oferecendo contribuições significativas tanto para o avanço teórico quanto para a prática investigativa.

### 3. O CONCEITO DE GÊNERO COMO TEIA DE SIGNIFICADOS

*“O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e constitui uma forma primária de significar as relações de poder”.*

Joan Wallach Scott (1986)

Joan Wallach Scott, historiadora e teórica feminista norte-americana, deixou uma marca profunda nos estudos de gênero e na história ao propor que o gênero deve ser compreendido como uma categoria de análise histórica. Pensar o gênero dessa maneira é percorrer uma teia de significados, onde nomes, corpos e práticas se entrelaçam, revelando não apenas as diferenças entre homens e mulheres, mas também os fios sutis que tecem relações de poder e identidade na sociedade.

Scott tornou-se referência central nos estudos de gênero a partir da publicação do ensaio *Gender: A Useful Category of Historical Analysis (Gênero: uma categoria útil para a análise histórica)*, em 1986, no qual propõe o gênero como uma ferramenta analítica indispensável para a compreensão dos processos históricos, em articulação com outras categorias fundamentais, como classe e raça. Ao deslocar o gênero do campo do descritivo para o estatuto de categoria teórica, Scott contribuiu decisivamente para a consolidação dos estudos de gênero no interior da historiografia, influenciando de modo significativo áreas como a sociologia, a teoria política e os estudos culturais. É neste contexto que a autora formula uma definição de gênero comprometida com a crítica ao determinismo biológico e com a análise das relações de poder que estruturam as distinções entre os sexos, conforme explicitado na passagem a seguir.

Na sua utilização mais recente, o termo "gênero" parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como "sexo" ou "diferença sexual". O termo "gênero" enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade (Scott, 1995, p. 72).

A formulação de Scott (1995) pode ser lida, em uma perspectiva genealógica, como um gesto de problematização das condições históricas que tornaram possível a emergência do conceito de gênero. Ao situar sua aparição no interior dos debates feministas, a autora evidencia que o gênero não surge como descoberta de uma verdade latente sobre os sexos, mas como efeito de lutas discursivas que colocam em crise regimes de saber assentados no determinismo biológico. Tal deslocamento não visa substituir uma essência por outra, mas interrogar os dispositivos que, ao longo do tempo, naturalizaram as diferenças sexuais como fundamento das hierarquias sociais.

Nessa chave, o gênero é um operador crítico que desestabiliza a evidência do “sexo” enquanto dado pré-social, revelando-o como produto de práticas discursivas, institucionais e científicas. Em Foucault, não se trata de buscar uma origem pura do conceito, mas de rastrear os jogos de poder-saber que o tornam enunciável em determinado momento histórico. O gênero emerge, portanto, como uma categoria estratégica, cuja função não é descrever identidades fixas, mas tornar visíveis os processos históricos de normalização que regulam corpos, comportamentos e posições sociais.

Ao enfatizar o caráter relacional das definições normativas da feminilidade, Scott inscreve o gênero em uma rede de relações de força, na qual o feminino e o masculino se constituem mutuamente, em permanente tensão e instabilidade. Essa abordagem genealógica permite compreender o gênero como um campo de disputas, no qual normas são continuamente produzidas, reiteradas e contestadas, e no qual a própria distinção sexual se revela como um efeito histórico, contingente e atravessado por estratégias de poder. Desse modo, o conceito de gênero não apenas desloca explicações naturalizantes, mas inaugura uma analítica crítica voltada à historicização das evidências que sustentam as desigualdades de gênero.

A leitura de Scott (1995) encontra forte ressonância na perspectiva desenvolvida por Foucault em *A História da Sexualidade*, especialmente ao recusar explicações naturalizantes para as distinções entre os sexos. Para Foucault (1988), o sexo não constitui um dado originário sobre o qual o poder incide posteriormente; ao contrário, ele é produzido no interior de dispositivos históricos de saber-poder que articulam discursos científicos, jurídicos, pedagógicos e morais. Nesse sentido, o deslocamento operado pelo conceito de gênero, tal como formulado por Scott, pode ser compreendido como parte de uma estratégia crítica que torna visível a fabricação histórica das normas sexuais e das identidades de gênero. O gênero, assim como a sexualidade em Foucault, não designa

uma essência, mas um campo de práticas discursivas e não discursivas que regulam corpos, prazeres e condutas, ao mesmo tempo em que produzem sujeitos inteligíveis. Essa aproximação permite compreender o gênero como um operador analítico que historiciza o que se apresenta como natural, revelando as relações de poder que sustentam a feminilidade e a masculinidade como efeitos contingentes de regimes normativos específicos.

Além de sua contribuição teórica inaugural, Joan Scott aprofundou, em trabalhos posteriores, a reflexão crítica sobre os usos políticos e institucionais do gênero, destacando sua relevância contínua como ferramenta analítica para compreender as relações sociais contemporâneas. Ao revisitar seu ensaio clássico, a autora observa que o gênero “permanece uma categoria útil de análise precisamente porque chama atenção para as relações de poder que produzem e organizam as diferenças percebidas entre os sexos” (Scott, 2010, p. 8). Essa perspectiva revela-se particularmente produtiva no campo educacional, ao possibilitar a compreensão da escola — e, de forma específica, da Educação Infantil — como um espaço privilegiado de produção, regulação e normalização das identidades de gênero.

Em *Sex and Secularism*, Scott amplia essa discussão ao mostrar que categorias aparentemente neutras das instituições modernas carregam pressupostos normativos profundamente generificados, já que “as normas de gênero estão inscritas nas estruturas políticas, jurídicas e pedagógicas que afirmam agir em nome da neutralidade” (Scott, 2018, p. 5). Dessa forma, suas análises fornecem um instrumental crítico para pensar a educação como um dispositivo histórico em que gênero, poder e saber se articulam, tornando visíveis os processos pelos quais determinadas masculinidades e feminilidades são legitimadas, enquanto outras são silenciadas ou marginalizadas no cotidiano escolar.

É na leitura de Michel Foucault (1985), que nos é permitido compreender o cuidado de si não apenas como um ato individual, mas também como uma prática social, vinculada ao cuidado com os outros. Nesse sentido, a produção de subjetividades evidencia que a masculinidade não é algo natural ou fixo, mas é construída e mantida por meio de práticas conscientes que envolvem tanto a própria pessoa quanto o reconhecimento social. Ser masculino implica, portanto, uma forma de (auto)manutenção: é preciso cuidar de si para performar o masculino conforme as expectativas do corpo social. Essa dinâmica evidencia que o masculino e a masculinidade operam simultaneamente nas esferas individual e coletiva, articulando experiências pessoais e normas sociais.

Foucault (1985) propõe que o cuidado de si vai além do mero autocuidado: é uma prática ética pela qual os indivíduos se constituem como sujeitos e, simultaneamente, estruturam o coletivo, refletindo sobre como vivem, se relacionam com os outros e se inserem em redes sociais. Essa atenção reflexiva a si mesmo articula dimensão individual e responsabilidade social, permeando escolhas pessoais, profissionais e formas de expressão de gênero. Assim expõe o filósofo:

É a insistência sobre a atenção que convém ter para consigo mesmo; é a modalidade, a amplitude, a permanência, a exatidão da vigilância que é solicitada; é a inquietação com todos os distúrbios do corpo e da alma que é preciso evitar por meio de um regime austero; é a importância de se respeitar a si mesmo (...) (Foucault, 1985, p. 46-47).

A austeridade moral, segundo Foucault, reforça a ideia de que sujeitos que expressam sexualidades ou identidades de gênero divergentes podem representar risco à manutenção de modelos sociais pré-estabelecidos. A “cultura de si”, a *techne tou biou*<sup>10</sup>, domina-se pelo princípio de ter cuidados consigo, transformando a arte de viver em prática social regulatória: “tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (Foucault, 1985, p. 57). Dessa forma, a formação da subjetividade articula-se à regulação social, evidenciando como normas de masculinidade e feminilidade são impostas e reforçadas coletivamente.

Essa perspectiva conecta-se à análise de Joan Scott, que entende o gênero como “elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e ... uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1995, p. 21). No contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, a escola surge como um espaço de produção, regulação e normalização das identidades de gênero, onde certas masculinidades e feminilidades são legitimadas, enquanto outras são silenciadas ou marginalizadas.

Para Foucault, o cuidado com o outro pode ser entendido como uma extensão do cuidado de si, em que a atenção ao bem-estar alheio se torna parte da própria constituição do sujeito. Essa prática funciona como um mecanismo regulador das normas sociais, revelando que a relação consigo mesmo está intimamente ligada à forma como nos

---

<sup>10</sup> A expressão grega *techne tou biou* significa “arte da vida” ou “técnica da existência” e refere-se às práticas pelas quais os indivíduos organizam sua vida de forma ética e reflexiva. Para Foucault (1985), trata-se de uma forma de **cuidado de si** (*epimeleia heautou*), que envolve disciplina pessoal, atenção aos próprios hábitos e conduta social, e a constituição do sujeito em relação aos outros dentro de normas e práticas coletivas.

posicionamos diante dos outros. A partir dessa perspectiva, a formação de subjetividades masculinas aparece como resultado da interconexão entre cuidado próprio e responsabilidade social, moldando identidades que dialogam com expectativas coletivas.

Foucault (1999) ressalta ainda o papel das ciências humanas na análise das concepções de homem e de natureza humana, demonstrando como elas operam como instrumentos para compreender as relações entre indivíduos e sociedade. Desde a Modernidade, essas disciplinas foram incumbidas de “explicitar e explicar” as dinâmicas sociais e individuais que estruturam modos de vida e identidades, tarefa que ultrapassa a simples descrição, implicando uma reflexão crítica sobre a forma como conhecimentos e saberes influenciam a experiência do corpo e do sujeito.

Para Foucault, o cuidado com o outro pode ser entendido como uma extensão do cuidado de si, em que a atenção ao bem-estar alheio se torna parte da própria constituição do sujeito. Essa prática funciona como um mecanismo regulador das normas sociais, revelando que a relação consigo mesmo está intimamente ligada à forma como nos posicionamos diante dos outros. A partir dessa perspectiva, a formação de subjetividades masculinas aparece como resultado da interconexão entre cuidado próprio e responsabilidade social, moldando identidades que dialogam com expectativas coletivas.

Foucault (1999) ressalta ainda o papel das ciências humanas na análise das concepções de homem e de natureza humana, demonstrando como elas operam como instrumentos para compreender as relações entre indivíduos e sociedade. Desde a Modernidade, essas disciplinas foram incumbidas de “explicitar e explicar” as dinâmicas sociais e individuais que estruturam modos de vida e identidades, tarefa que ultrapassa a simples descrição, implicando uma reflexão crítica sobre a forma como conhecimentos e saberes influenciam a experiência do corpo e do sujeito.

Esta perspectiva se articula com a análise de Scott, que entende o gênero não apenas como marcador de diferença, mas como “elemento constitutivo das relações sociais, estruturando e revelando relações de poder” (Scott, 1995, p. 21). No contexto educacional, especialmente na Educação Infantil, a escola funciona como um espaço de produção, regulação e normalização das identidades de gênero, no qual certas formas de masculinidade e feminilidade são legitimadas, enquanto outras são marginalizadas ou silenciadas, evidenciando a interdependência entre subjetividade, normas sociais e poder.

Em *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2010) evidencia que o cuidado de si é uma prática central na constituição da subjetividade, não se limitando à experiência individual, mas articulando-se às responsabilidades sociais e ao cuidado com o outro.

Essa dimensão relacional mostra que a formação do sujeito está intrinsecamente ligada à regulação das normas e expectativas coletivas, tornando a atenção a si mesmo um instrumento de interação ética e social. Sob essa perspectiva, as ciências humanas não se restringem à análise da realidade social; elas participam da produção de saberes que moldam condutas, orientam escolhas e influenciam modos de vida, contribuindo para a estruturação de normas que regulam tanto o indivíduo quanto o coletivo.

Ao aplicar essa compreensão à construção da masculinidade, torna-se evidente que identidades masculinas são continuamente formadas e ajustadas a partir da tensão entre cuidado próprio e vigilância social, refletindo expectativas de comportamento que transcendem o âmbito individual.

Em Foucault (2010), nota-se que o cuidado de si e a governamentalidade estão intimamente relacionados: a governamentalidade articula as técnicas de condução dos outros com as práticas de cuidado de si, revelando como a formação do sujeito depende tanto da disciplina pessoal quanto da regulação social. Essa abordagem mostra que a maneira como nos organizamos, nos auto cuidamos e nos relacionamos com os outros está estruturada por saberes históricos e normas sociais que moldam subjetividades e modos de vida. Aplicada à análise de gênero, evidencia-se que a construção da masculinidade não ocorre isoladamente; ela se dá na intersecção entre expectativas sociais, práticas institucionais e reflexões individuais, em que certas formas de ser e agir são legitimadas enquanto outras são marginalizadas. Nesse contexto, as ciências humanas desempenham um papel crítico: permitem compreender a complexa rede de relações de poder que orienta o cuidado de si, regula comportamentos e contribui para a constituição das identidades contemporâneas, mostrando a interdependência entre indivíduo, sociedade e normas institucionais.

Nos estudos de gênero, Judith Butler (2012) entende-o como resultado de uma performatividade sutil e politicamente regulada, em que as normas sociais e institucionais determinam comportamentos e modos de existência. Para a autora, o gênero é um ato contínuo, suscetível a cisões, paródias de si mesmo e autocríticas, e se manifesta também em exhibições exageradas do “natural”, que, em sua hipérbole, revelam seu caráter essencialmente construído e fantasioso (Butler, 2012, p. 211). Essa perspectiva complementa a análise foucaultiana ao evidenciar que a constituição da subjetividade, incluindo a masculinidade, não ocorre de forma isolada, mas se dá em constante interação entre práticas individuais, expectativas sociais e estruturas normativas, mostrando como poder, cuidado de si e identidade de gênero se articulam no cotidiano.

Dessa forma, observa-se que o debate sobre o determinismo biológico pouco avança quando o sexo é tratado como um dado da natureza, inerente e determinado biologicamente. Tais concepções acabam por sustentar uma armadilha teórico-prática que mantém o feminino e o masculino, ou as masculinidades e feminilidades, o sexo e o gênero, presos às lógicas do determinismo. É importante destacar que esse determinismo biológico não surge de forma neutra; ele é historicamente produzido e mantido pelo discurso científico, servindo de fundamento para a construção de identidades consideradas estáveis e universais, abrangendo gênero, sexualidade, raça, etnia e outras categorias sociais. Nesse contexto, Butler (2012, p. 211) observa:

Paradoxalmente, a reconceituação da identidade como efeito, isto é, como produzida ou gerada, abre possibilidades de “ação” que são insidiosamente excluídas pelas posturas que tomam as categorias da identidade como fundantes e fixas. Pois o fato de uma identidade ser um efeito significa que ela não é nem inevitavelmente determinada nem totalmente artificial e arbitrária.

A partir da citação apresentada, podemos compreender que, por um lado, o discurso tem sido mobilizado para delimitar práticas sociais e culturais, estruturadas a partir da materialidade dos corpos, dos sexos e dos gêneros, de modo repetitivo, tornando difícil distinguir o que é naturalmente dado daquilo que foi naturalizado social e historicamente. Por outro lado, Butler (2012) propõe deslocar a identidade do campo do determinismo, da fixidez e do universal, sugerindo que a identidade deve ser entendida “[...] como efeito, isto é, como produzida ou gerada, abrindo possibilidades de ação que são insidiosamente [...]” contrárias às categorias que pressupõem uma identidade fixa e fundamental. Essa perspectiva permite repensar a construção das subjetividades como processos dinâmicos, regulados por normas sociais, mas também sujeitos a resistências e reformulações contínuas.

A reflexão de Butler evidencia que a identidade de gênero não é algo fixo ou natural, mas um efeito das normas e práticas sociais que orientam comportamentos e interações. Ao propor o conceito de gênero como performatividade, a autora explica que gênero não é uma essência interior, mas algo que se materializa através de atos repetidos, comportamentos e discursos, que reiteram e consolidam as categorias de masculino e feminino. A performatividade, portanto, descreve o processo pelo qual normas sociais são incorporadas e reproduzidas pelo corpo e pela ação, ao mesmo tempo em que abre espaço

para subversões e ressignificações, mostrando que a identidade de gênero é produzida socialmente, dinâmica e sujeita a contestação.

A reflexão sobre masculinidade me leva a considerar como expectativas sociais e individuais influenciam e moldam o comportamento masculino. Conforme Butler (2012) propõe, o gênero não é uma característica que se possui, mas uma performance que se realiza continuamente por meio de atos repetidos e regulados por normas sociais. Nesse sentido, a masculinidade, assim como qualquer gênero, se constrói através de gestos, falas e comportamentos que são reiterados e validados socialmente, tornando evidente que o que consideramos “masculino” não é uma essência natural, mas um processo ativo e relacional de produção de identidade.

O que se entende por masculino e feminino está profundamente inserido em dinâmicas de poder e moldado por normas e expectativas sociais. Nesse contexto, torna-se possível refletir criticamente sobre nossas experiências, abrindo caminhos para reconhecer alternativas às categorias naturalizadas. A masculinidade, nesse sentido, deve ser compreendida como uma construção histórica e social, sujeita a questionamentos e transformações, o que possibilita imaginar formas diferentes de ser homem e desafiar os padrões e práticas impostos pela sociedade.

Essa perspectiva nos leva a refletir sobre como as normas de gênero moldam não apenas a identidade masculina, mas também a forma com que os homens se relacionam com seus corpos e com os corpos dos outros. Para Butler:

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero (Butler, 2012, p. 28).

A reflexão de Butler evidencia que as possibilidades de expressão de gênero não são ilimitadas; elas são moldadas e condicionadas por estruturas discursivas e culturais que definem o que é concebível e socialmente aceitável. Ao apontar os limites impostos pelo discurso hegemônico, a autora mostra como a norma binária atua como instrumento de regulação e coerção, orientando comportamentos e reiterando expectativas sobre o que

significa ser homem ou mulher. Essa perspectiva reforça a ideia de que gênero é um campo de prática socialmente construído, em que a subjetividade se forma dentro de fronteiras historicamente situadas, mas ainda sujeito a tensionamentos e reinterpretações.

As possibilidades de manifestação dos gêneros são, portanto, condicionadas por práticas discursivas que estruturam o pensamento através de modelos binários. Esse modelo organiza a realidade em duplas opostas e mutuamente exclusivas, como claro/escuro, quente/frio, masculino/feminino, homem/mulher, criando categorias rígidas que limitam a imaginação e a experiência. No caso do gênero, essa lógica binária não apenas separa o masculino do feminino, mas também estabelece normas e expectativas sociais que regulam comportamentos, gestos e identidades, condicionando o que é considerado aceitável ou legítimo em cada categoria. Assim, o binário funciona como um mecanismo discursivo de controle, reforçando hierarquias e naturalizando diferenças historicamente construídas, ao mesmo tempo em que restringe a visibilidade e a validação de expressões que não se encaixam nessas polaridades.

A lógica binária está profundamente incorporada às maneiras pelas quais homens e mulheres interpretam e experienciam o mundo social, orientando percepções, escolhas e relações interpessoais. Ao dividir a realidade em oposições, masculino/feminino, homem/mulher, ela atua como um instrumento de regulação social, reforçando normas e práticas que sustentam desigualdades e legitimam exclusões. Nesse contexto, os estudos de gênero oferecem ferramentas para examinar criticamente como identidades são construídas e como se entrelaçam com outras categorias sociais, como raça, classe e sexualidade, revelando a complexidade das interações de poder no cotidiano.

Ao partir das experiências individuais, torna-se possível observar como discursos e normas atravessam os sujeitos, moldando suas vivências e constituindo suas identidades. Como Foucault sugere:

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída, por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1996, p. 8).

Essa observação evidencia que os discursos de gênero não circulam de maneira espontânea; ao contrário, eles são cuidadosamente regulados e estruturados, operando na manutenção de hierarquias e práticas excludentes. Os estudos de gênero, feministas e sobre masculinidades permitem compreender como esses mecanismos organizam o

imaginário social, legitimando certas identidades enquanto outras permanecem marginalizadas, e revelam as formas pelas quais normas e práticas podem ser contestadas ou ressignificadas.

A lógica binária e a regulação discursiva dos gêneros, como evidenciado por Foucault (1996), não operam isoladamente, mas se articulam com as formas pelas quais os indivíduos vivenciam e internalizam normas sociais. Nesse sentido, há um entrelaçamento íntimo entre gênero e sexualidade: as relações estabelecidas pelas instituições sociais, especialmente a família e a escola, moldam não apenas comportamentos, mas também a percepção que cada sujeito tem de si e do outro. O que se vê, se lê ou se ouve nesse contexto contribui para a produção contínua das identidades, influenciando a construção do que significa ser homem ou ser mulher. Assim, as práticas de gênero não apenas orientam o autoconceito, mas também determinam maneiras de interagir, regular e produzir o outro, reforçando normas sociais enquanto oferecem espaços para contestação e transformação das identidades e das relações de poder.

Portanto, as tentativas de questionar e romper com o modelo hegemônico do que é considerado masculino envolvem um processo contínuo de reflexão e reconfiguração sobre modos de ser e agir. Essas práticas de contestação se manifestam tanto em produções acadêmicas e debates políticos quanto em experiências cotidianas e em organizações sociais, demonstrando que a desconstrução de normas de gênero não ocorre apenas no nível individual, mas se articula em múltiplos espaços coletivos, contribuindo para a transformação das relações de poder e para a abertura de novas possibilidades de identidade.

Ao refletirmos sobre a ideia de masculinidades no plural, torna-se evidente que existem múltiplas maneiras de experimentar e expressar o masculino. Ao colocar em contraponto os papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres, abre-se a possibilidade de interrogar o binarismo de gênero e as normas que o sustentam. Esse contraponto revela fissuras estruturais: se certas identidades parecem fixas e determinadas, é porque foram cuidadosamente construídas dentro de um sistema cultural que as regula. Como observa Butler (2012, p. 27), “Beauvoir diz claramente que a gente ‘se torna’ mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo. E tal compulsão não vem do ‘sexo’. Não há nada em sua explicação que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea”. A citação evidencia que o gênero não é uma essência, mas uma construção social reiterada, sujeita a normas, expectativas e pressões culturais, sendo passível de contestação e ressignificação.

Nota-se que a performance da masculinidade está intrinsecamente ligada ao processo de tornar-se homem, marcado por expectativas normativas que estabelecem fronteiras rígidas entre o que é considerado ou não parte do universo masculino. Tornar-se homem, nesse sentido, não é uma conquista espontânea, mas uma prática orientada por prescrições sociais e culturais que tentam posicionar o masculino dentro de um modelo quase fechado, frequentemente inatingível. A sociedade sustenta uma estrutura normativa de masculinidade que direciona comportamentos e hierarquias, fazendo com que certas formas de ser homem funcionem como referência dominante. Esse mecanismo naturaliza o privilégio e o poder de determinados homens, criando padrões de autoridade e dominação que se reiteram cotidianamente, enquanto outras expressões de masculinidade permanecem marginalizadas ou invisibilizadas.

As mudanças e transformações que se manifestam em escala global não apenas desafiam as normas patriarcais, mas também revelam a construção histórica e social das noções de masculinidade. Nesse cenário, torna-se essencial refletir sobre como essas transformações impactam a identidade masculina e, simultaneamente, reconfiguram as relações sociais mais amplas, abrindo espaço para novas formas de compreender o gênero e para a construção de vínculos mais equitativos e autênticos entre todos os indivíduos. Como observa o escritor João Silvério Trevisan, em suas reflexões sobre o tema:

Hoje, o masculino sofre investidas e transformações em escala planetária. Seus mitos se revelam fragilíssimos, vitimados pela própria “ilusão do masculino” que a sociedade patriarcal esmeradamente veio criando para a construção do “verdadeiro homem” (Trevisan, 2021, p. 21).

O trecho evidencia que a masculinidade, tradicionalmente concebida como um conjunto de traços fixos e universais, encontra-se hoje em processo de desestabilização global. Os “mitos do masculino”, construídos historicamente para sustentar a ideia de um “verdadeiro homem”, mostram-se frágeis diante de transformações sociais, culturais e políticas que questionam as normas patriarcais. A expressão “ilusão do masculino” ressalta que essas construções são produtos de um esforço socialmente regulado e reiterado, e não realidades naturais ou inevitáveis. Dessa forma, a passagem sugere que a desconstrução desses mitos abre espaço para a reflexão crítica sobre os efeitos das normas de gênero e para a possibilidade de reconstrução de identidades masculinas mais pluralizadas e menos hierarquicamente determinadas.

O autor indica que, ao pensarmos na masculinidade construída como um altar exuberante, não consideramos que sempre houve rupturas capazes de demonstrar que a masculinidade hegemônica, como forma única de expressão, não passa de uma grande ilusão criada para a manutenção do patriarcado. Para ele, a crise do masculino busca historicizar as formas de expressão da masculinidade hegemônica, e apresenta a vida de Lampião como exemplo: o cangaceiro, criado por mulheres em sua família, carregava outras nuances na forma de ser homem. Estas nuances são referidas na letra da canção “Mulher rendeira<sup>11</sup>” composta por Lampião aos treze anos de idade, que, posteriormente, integrará um cangaço predominantemente masculino, com presença, em seu grupo, de figuras lidas como femininas. Assim descreve Trevisan (2021, p. 21):

De 1922 até 1929, constavam apenas homens nos acampamentos do cangaço. Eles dormiam juntos, para poder se mobilizar rapidamente caso a polícia chegasse. Mas também dançavam juntos. Entre eles havia até um cozinheiro efeminado de nome Baliza. De início, a figura feminina no bando foi mal recebida pelos cangaceiros.

Nos acampamentos do cangaço entre 1922 e 1929, predominava a presença exclusiva de homens, organizados de modo a garantir mobilidade e vigilância constante frente à polícia. Essa configuração não apenas refletia exigências práticas, mas também estabelecia um espaço de sociabilidade intensa, em que dormir e dançar juntos revelava formas de intimidade que iam além dos estereótipos convencionais de masculinidade. A figura de Baliza, o cozinheiro efeminado, evidencia que mesmo em um ambiente rígido e hierarquizado havia expressões de gênero fora da norma, embora a recepção inicialmente hostil às mulheres no bando mostrasse os limites e resistências do grupo frente à inclusão feminina. Esse contexto permite observar como as normas de gênero são construídas, mantidas e, ocasionalmente, tensionadas, mesmo em situações extremas de organização social masculina.

---

<sup>11</sup> Olê, mulé rendera/Olê, mulé renda/Tu me ensina a fazê renda/Que eu te ensino a namorá/(Tu me ensina a fazê renda)/(Que eu te ensino a namorá)/Lampião desceu a serra/Foi dançá em Cajazeira/Encontrou Maria Bonita/Que virou mulé rendera/Encontrou Maria Bonita/Que virou mulé rendera/Olê, mulé rendera/Olê, mulé renda/Tu me ensina a fazê renda/Que eu te ensino a namorá/(Tu me ensina a fazê renda)/(Que eu te ensino a namorá)/As moça de Vila Rica/Hoje têm ocupação/Gosta de ver Maria Bonita/Namorando Lampião/Gosta de vê Maria Bonita/Namorando Lampião/Olê, mulé rendera/Olê, mulé renda/Tu me ensina a fazê renda/Que eu te ensino a namorá/(Tu me ensina a fazê renda)/(Que eu te ensino a namorá)/Lampião desceu a serra/Foi dançá em Cajazeira/Encontrou Maria Bonita/Que virou mulé rendera/Encontrou Maria Bonita/Que virou mulé rendera/Olê, mulé rendera/Olê, mulé renda/Tu me ensina a fazê renda/Eu te ensino a namorá/(Tu me ensina a fazê renda)/(Que eu te ensino a namorá). Mulher Rendeira - Trio Nordestino, “Mulher Rendeira” é uma canção tradicional nordestina, atribuída pela tradição oral a Virgulino Ferreira da Silva (Lampião), que a teria composto entre 1921 e 1922, em homenagem à sua avó Dona Maria Jocosa Vieira Lopes. O xaxado foi popularizado nacionalmente por Zé do Norte no filme *O Cangaceiro* (1953).

No relato de figuras históricas, Trevisan nos leva a refletir sobre a possibilidade de reformular o imaginário coletivo do homem, frequentemente representado como agressivo e dominante. Essa agressividade constitui um traço central da masculinidade hegemônica, que se define pela capacidade de exercer poder sobre o outro — sejam mulheres, pessoas negras ou pessoas LGBTQIAPN+<sup>12</sup>, por meio de comportamentos coercitivos e violadores de direitos. Essa forma de masculinidade se materializa na misoginia, na LGBTfobia e em outras manifestações de ódio direcionadas a corpos e identidades que desafiam o padrão normativo, evidenciando como a violência simbólica e física sustenta estruturas de dominação históricas e culturalmente enraizadas.

Ao refletirmos sobre modelos masculinos a serem seguidos, percebemos que eles se sustentam por uma combinação de expectativas e limites que moldam comportamentos e identidades. O caso de Baliza, um homem efeminado, ilustra essa dinâmica: seu nome, que remete a uma linha divisória ou fronteira, simboliza a separação entre o masculino e aquilo que socialmente é associado ao feminino, como tarefas domésticas ou cuidados considerados “naturais” para mulheres. A aceitação de Baliza pelo grupo, portanto, não representa necessariamente uma abertura para a diversidade de expressões de gênero, mas pode ser compreendida como uma reiteração das necessidades do masculino hegemônico de se diferenciar e se proteger das características ou funções socialmente atribuídas ao feminino, mantendo intactos os limites do que é socialmente permitido ao homem.

Em Trevisan (2021) vemos que o mito do masculino foi construído a partir de idealizações de figuras e de ações ressaltadas por elas, contadas por outros e difundidas ao longo do tempo, porém as transformações históricas representadas por lutas constantes acabam por localizar fraturas, estas capazes de trazer novas interpretações do que é a masculinidade, uma série de lutas consideradas minoritárias tem trazido gritos de libertação de um modelo opressor.

Nas últimas décadas, uma série de lutas historicamente marginalizadas tem se intensificado, ecoando reivindicações de libertação e reconhecimento contra modelos sociais e culturais que por muito tempo excluíram ou invisibilizaram grupos diversos. Essas mobilizações abrangem questões de gênero, sexualidade, raça, classe social, deficiência e outras marcadas por desigualdade estrutural, e se expressam de maneiras

---

<sup>12</sup> LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pan, Não-binárias e mais. Disponível em: [https://www.anamatra.org.br/images/LGBTQIA/CARTILHAS/Cartilha\\_Comiss%C3%A3o\\_LGBTQIAPN.pdf](https://www.anamatra.org.br/images/LGBTQIA/CARTILHAS/Cartilha_Comiss%C3%A3o_LGBTQIAPN.pdf). Acesso em: 15 fev. 2025.

variadas: desde protestos e ocupações, passando pela organização de movimentos sociais e campanhas de conscientização, até a criação de redes de apoio, coletivos e espaços de solidariedade. Mais do que manifestações pontuais, essas ações configuram estratégias de contestação e transformação social, questionando normas hegemônicas, problematizando relações de poder e abrindo espaço para a construção de novas formas de pertencimento, identidade e reconhecimento social.<sup>13</sup>

A construção social do masculino também se manifesta por meio da ideia de um “homem verdadeiro”, associada a padrões rígidos de comportamento e expressão. Expectativas sobre como se deve ser, falar e agir como homem, desde o tom da voz até gestos e posturas, são continuamente reforçadas, criando um conjunto de normas internalizadas que orientam a performance da masculinidade. Frases como “fale como homem, aja como homem” ilustram como essas prescrições se estendem do simbólico ao corporal, demonstrando que o tornar-se homem é uma prática socialmente regulada, reiterada e legitimada ao longo do tempo, e que permanece influente nas formas contemporâneas de viver e expressar a masculinidade.

Ao refletirmos sobre as masculinidades, torna-se evidente que não existe um único modo de ser homem; diferentes formas de experimentar e expressar o masculino coexistem e se produzem historicamente. Nesse sentido, tornar-se homem não é um processo natural ou fixo, mas um ato contínuo de construção social, marcado por normas, expectativas e práticas culturais que orientam comportamentos e identidades. Tal processo ocorre em diálogo com instituições sociais, como família, escola e grupos de pares, e com discursos normativos que definem o que é considerado aceitável para o masculino. Como observa Butler, se o gênero se constitui como efeito de uma compulsão cultural, tornar-se homem implica também assumir, reinterpretar e, por vezes, subverter estas imposições, mostrando que a masculinidade é dinâmica, plural e passível de transformação.

A perspectiva binária de gênero está profundamente enraizada na forma como tanto homens quanto mulheres percebem e internalizam o mundo social, condicionando

---

<sup>13</sup> Contribuições para a contextualização:

- CRENSHAW, Kimberlé Williams. Discussão e desenvolvimento do conceito de interseccionalidade. *TIME*, 2020. Disponível em: <https://time.com/5786710/kimberle-crenshaw-intersectionality/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

- STONEWALL UPRISING. *LGBTQ+* rights movements history. *TIME*, 2019. Disponível em: <https://time.com/5579971/christopher-st-stonewall-history/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

- DISABILITY RIGHTS MOVEMENT. *Section 504 sit-in and disability activism*. Salem State University Pressbook, 2025. Disponível em: <https://pressbooks.salemstate.edu/disabilitysocialwork/chapter/chapter-14-disability-civil-rights-movements/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

comportamentos, expectativas e autoimagem. Essa lógica de oposição, masculino/feminino, homem/mulher, é sustentada por dinâmicas de poder que reproduzem desigualdades de gênero, uma vez que definições normativas de feminilidade e masculinidade frequentemente legitimam discriminações, violências e exclusões. Os estudos de gênero, feministas e sobre masculinidades oferecem ferramentas para compreender como os discursos operam na manutenção dessas estruturas de poder, abrindo caminhos para a construção de identidades mais plurais e questionadoras dos padrões estabelecidos.

As transformações no masculino dialogam diretamente com o questionamento das normas rígidas e das expectativas socialmente prescritas para os homens discutidas anteriormente. Se a masculinidade tradicional se apoiava em padrões de comportamento, dominação e hierarquização, reforçados por discursos históricos e instituições sociais, essas mudanças evidenciam a fragilidade dessas construções e abrem espaço para possibilidades mais plurais. Alterações sociais, culturais e econômicas recentes, assim como as lutas históricas e contemporâneas por igualdade e reconhecimento, funcionam como catalisadores para que homens e mulheres revisitem, desconstruam e reinventem as identidades masculinas. Nesse sentido, o processo em curso não representa apenas o colapso de padrões antigos, mas também uma oportunidade de repensar o masculino de forma mais inclusiva, crítica e reflexiva, abrindo espaço para novas formas de ser, agir e se relacionar socialmente. Como observa Trevisan:

A “desintegração” do masculino tem a ver com transformações históricas que começam a inviabilizar a manutenção do mito. Para tanto, não se podem esquecer as conquistas das mulheres nos últimos séculos, que vieram redefinindo seu papel social por meio de duras lutas e resistência cotidiana (Trevisan, 2021, p. 23).

Uma das principais formas para essa “desintegração” do masculino é a atuação contínua de movimentos pela busca de igualdade e equidade de gênero, que questionam estereótipos e normas rígidas sobre o que significa ser homem. Entre essas lutas estão o movimento feminista, que historicamente combateu a exclusão das mulheres e a imposição de papéis rígidos de gênero; o movimento LGBTQIA+, que desafia normas heteronormativas e amplia as possibilidades de expressão de masculinidades e feminilidades; o Ni Una Menos, que denuncia a violência de gênero e os feminicídios; os levantes de Stonewall, que impulsionaram a luta por direitos civis de pessoas queer; e

coletivos como o Combahee River Collective, que articulam gênero, raça e classe na crítica às estruturas de opressão<sup>14</sup>.

A masculinidade tradicional, historicamente vinculada à força, à agressividade e à dominação, elementos que hoje caracterizamos como aspectos da masculinidade tóxica<sup>15</sup>, vem sendo alvo de reavaliação crítica. Este processo de revisão social e cultural evidencia os impactos prejudiciais dessas normas não apenas sobre os homens, mas também sobre as mulheres, ao perpetuar desigualdades e limitar possibilidades de expressão emocional e relacional. A ampliação do espaço para a vulnerabilidade, a sensibilidade e a empatia inauguram perspectivas de masculinidades mais plurais, inclusivas e reflexivas, alinhadas às transformações culturais e às demandas contemporâneas por justiça e equidade de gênero.

No cotidiano, observamos que muitos homens reproduzem práticas e comportamentos tradicionalmente associados ao masculino sem questionamento, incorporando padrões de competitividade exacerbada, controle, repressão emocional e valorização da força física. Esses hábitos, aprendidos desde a infância por meio da socialização familiar, da educação formal e das representações midiáticas, tornam-se naturalizados, interiorizados e, muitas vezes, automatizados. Tal reprodução cultural demonstra como o masculino é estruturado de forma normativa, condicionando comportamentos e percepções de maneira sutil, mas persistente, na vida social.

---

<sup>14</sup> Podemos ver mais sobre os movimentos sociais e conteúdos ligados ao tema em:

- FEMINISMO HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO GUIA DO ESTUDANTE. *Gênero: avanços e lutas das mulheres por seus direitos*. Abril Educação, 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/cursos-enem/genero-avancos-e-lutas-das-mulheres-por-seus-direitos/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

- MOVIMENTO LGBTQIA+ STONEWALL UPRISING. *LGBTQ+ rights movements history*. Wikipédia, 2019. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Gay\\_liberation](https://en.wikipedia.org/wiki/Gay_liberation). Acesso em: 28 jan. 2026.

- NI UNA MENOS. WIKIPÉDIA. *Ni Una Menos*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ni\\_una\\_menos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ni_una_menos). Acesso em: 28 jan. 2026.

- COMBAHEE RIVER COLLECTIVE. COMBAHEE RIVER COLLECTIVE. *A Black Feminist Statement*. 1977. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Combahee\\_River\\_Collective](https://en.wikipedia.org/wiki/Combahee_River_Collective). Acesso em: 28 jan. 2026.

- BRASIL. Movimento LGBTI+ brasileiro e principais marcos históricos. *Notícias UOL*, 28 jun. 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2024/06/28/conheca-alguns-dos-principais-marcos-do-movimento-lgbti-brasileiro.htm>. Acesso em: 28 jan. 2026.

- BRASIL. Legislação e proteção à população LGBTQIA+. *Portal AL-PI Notícias*, 2025. Disponível em: <https://www.al.pi.leg.br/tv/noticias-tv-1/conheca-alguns-dos-principais-marcos-do-movimento-lgbti-brasileiro>. Acesso em: 28 jan. 2026.

- MOVIMENTO LGBTQIA+. *1ª Marcha Nacional Contra a Homofobia*. Universidade Livre Feminista Antirracista, 2011. Disponível em: <https://ulfa.org.br/1o-marcha-nacional-contra-a-homofobia/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

- PARADA DO ORGULHO LGBTQIA+. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Parada do Orgulho LGBT em São Paulo*. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/2013/junho>. Acesso em: 28 jan. 2026.

<sup>15</sup> A expressão “masculinidade tóxica” refere-se às normas e comportamentos tradicionalmente masculinos que se manifestam de forma prejudicial, como agressividade, repressão emocional e dominação, e que perpetuam desigualdades de gênero. O conceito problematiza essas práticas, abrindo espaço para masculinidades mais saudáveis, inclusivas e reflexivas.

Diante do reconhecimento progressivo da diversidade de identidades de gênero e de orientações sexuais, as formas tradicionais de compreender o masculino passam a ser profundamente tensionadas, tornando visíveis os processos sociais, culturais e institucionais que regulam sua produção e legitimação. Conforme problematiza Guacira Lopes Louro, as identidades não se constituem de modo natural ou fixo, mas são historicamente produzidas no interior de relações de poder, discursos e práticas sociais. Nessa direção, a autora afirma que:

[...] no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais (todas elas e não apenas as identidades sexuais e de gênero, mas também as identidades de raça, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpretados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. [...] (Louro, 2013, p. 12).

À luz dessa compreensão, as masculinidades contemporâneas configuram-se como experiências múltiplas, situadas e em permanente construção, distanciando-se de concepções essencialistas e universalizantes. Diferentes movimentos sociais e iniciativas coletivas contribuem para tensionar padrões normativos e ampliar os limites do reconhecimento social do masculino, evidenciando-o como um campo de disputas simbólicas, políticas e pedagógicas. Diante dos argumentos desenvolvidos ao longo deste capítulo, torna-se possível afirmar que pensar as masculinidades a partir da diferença implica reconhecer seu caráter relacional, histórico e atravessado por relações de poder, bem como compreender os efeitos dessas construções nas instituições sociais. No campo educacional, em particular, tais normas são continuamente reiteradas ou contestadas, o que reforça a centralidade da escola como espaço privilegiado de produção, negociação e ressignificação das identidades de gênero. Assim, este capítulo evidencia que a problematização do masculino não apenas amplia as possibilidades de reconhecimento e pertencimento, mas também fundamenta a construção de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e comprometidas com a justiça social, articulando os pressupostos teóricos aqui discutidos aos objetivos mais amplos desta pesquisa.

#### **4. REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE MASCULINIDADES E O MASCULINO**

*“A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo”.*

Félix Guattari (1992, p. 33)

A produção de subjetividade constitui um eixo estruturante para a análise das práticas humanas, sobretudo no que se refere às dimensões sociais, culturais e educacionais. A afirmação de Guattari desloca o enfoque das ações humanas de finalidades meramente instrumentais ou utilitaristas para processos contínuos de constituição do sujeito, nos quais a experiência, a reflexão crítica e a ética do cuidado consigo emergem como elementos centrais.

Entendida como dinâmica e histórica, a subjetividade não se apresenta como uma instância fixa ou predeterminada, mas como um campo de transformações contínuas, atravessado por relações de poder, práticas sociais e sistemas de saber que estruturam e regulam modos de perceber, conhecer e interagir com o mundo. Nesse contexto, instituições como a escola, a família e os espaços de cuidado constituem territórios privilegiados para a análise da formação e da organização da subjetividade, bem como da construção de identidades de gênero. Nesse processo, a masculinidade<sup>16</sup> não constitui uma essência natural, mas configura-se como uma categoria social e culturalmente produzida, atravessada por normas, expectativas e relações de poder, o que torna incompleta qualquer análise do sujeito que desconsidere a maneira como essas construções de gênero moldam experiências, comportamentos e processos de autocompreensão.

A perspectiva de Guattari, (1992, p. 33) enfatiza, ainda, a dimensão ética e política do agir humano, ao propor que cada prática cotidiana, educativa, social ou afetiva pode ser compreendida como produtora de modos de experiência, reflexão e transformação da realidade. Considerar a produção de subjetividade como finalidade das atividades humanas implica, portanto, reconhecer a capacidade intrínseca das práticas de gerar condições de autocompreensão, de cuidado de si e de engajamento crítico com o mundo. Nesse quadro, a análise das masculinidades contemporâneas<sup>17</sup> torna-se central para compreender como normas sociais e culturais moldam identidades, afetando

---

<sup>16</sup> A masculinidade é compreendida como um constructo social e cultural historicamente situado; Connell propõe a noção de masculinidades múltiplas e hierarquizadas. Cf. CONNELL, R. W. *Masculinities*. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2005.

<sup>17</sup> As masculinidades contemporâneas constituem um campo plural e historicamente situado, no qual diferentes formas de ser homem são produzidas de modo relacional e hierarquizado, com destaque para a masculinidade hegemônica (CONNELL, R. W. *Masculinities*. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2005) e para os processos de subjetivação articulados a saberes e relações de poder (FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988).

simultaneamente relações interpessoais, experiências de poder e o desenvolvimento de subjetividades mais plurais e éticas.

Refletir e revisar conceitos revela-se fundamental para compreender como se chegou às concepções atuais sobre determinado tema. Não se trata de definir um ponto de partida absoluto, mas de situar as ideias dentro de uma trajetória histórica marcada por significados, disputas e transformações. É necessário organizar essas ideias em articulação com a temática central, de modo que possam ser problematizadas e plenamente compreendidas. Nesse sentido, o presente capítulo propõe explorar o percurso histórico das discussões sobre gênero, o masculino, masculinidade e ciências, examinando o que foi explicitamente afirmado e o que permaneceu implícito, bem como as inter-relações entre esses elementos. O objetivo é questionar a ordem simbólica estabelecida, analisar os significados e os símbolos que sustentam essa ordem e confrontá-los com as interpretações contemporâneas, abrindo espaço para uma compreensão crítica e contextualizada do tema.

Assim, aquilo que se reconhece como masculino, bem como a masculinidade enquanto prática social, constitui-se como um processo histórico e relacional, produzido simultaneamente nas dimensões individual e coletiva e inscrito em uma ordem social e simbólica de materialização. Nesse viés, a masculinidade não se apresenta como dado natural ou essência, mas como efeito de práticas socialmente situadas, uma vez que, como afirma Connell, “as masculinidades são configurações de práticas que se realizam na ação social” (Connell, 2005, p. 71, tradução nossa). Trata-se, portanto, de uma produção de sentido que opera na articulação entre discursos, normas culturais e experiências vividas, regulando corpos e condutas e participando da constituição da subjetividade masculina.

Podemos notar, então, que a produção de sentido pertence à ordem simbólica, de modo que gestos, expressões corporais, desenhos ou narrativas orais constituem manifestações simbólicas, regidas pelo significante<sup>18</sup>, e não existem formas “pré-verbais” ou “não-verbais” no campo do simbólico. Para Luciano Elia:

Toda produção do campo do sentido é da ordem simbólica, seja ela falada ou não. Um gesto, uma expressão do rosto, do corpo, uma dança, um desenho, tanto quanto uma narrativa oral, serão produções simbólicas, regidas pelo significante, e assim, ditas verbais, por estarem

---

<sup>18</sup> Na tradição linguística inaugurada por Saussure, o signo é constituído pela articulação entre significante, entendido como a forma material (sonora ou gráfica), e significado, compreendido como o conceito a ele associado, cuja relação é arbitrária e relacional. Na releitura psicanalítica, especialmente em Lacan, o significante assume primazia e passa a operar como elemento estruturante da subjetividade, produzindo efeitos de sentido. Em Derrida, por sua vez, a distinção entre significante e significado é radicalmente problematizada, uma vez que o significado nunca se apresenta como presença plena, mas permanece em contínuo deslocamento na cadeia dos significantes, marcada pela *différance*.

na dependência do verbo significante, e não por serem expressas por via oral. Não existirá, portanto, o “não-verbal” no campo simbólico, e menos ainda o “pré-verbal”. O domínio do verbal não é uma conquista do desenvolvimento cognitivo ou simbólico, mas uma condição inerente ao falante como tal (Elia, 2004, p. 18).

A análise das produções simbólicas revela a complexidade das formas pelas quais os sujeitos constroem sentido e se expressam no mundo. Nesse horizonte, o corpo não se apresenta como instância pré-discursiva ou meramente biológica, mas como superfície de inscrição simbólica: gestos, expressões faciais, posturas, práticas corporais, como a dança, e produções visuais configuram-se como formas de linguagem, assim como a narrativa oral. Tais produções participam da constituição dos sujeitos e das identidades de gênero, na medida em que reiteram, deslocam ou tensionam os regimes normativos que organizam o sentido, evidenciando que o gênero se produz performativamente na articulação entre linguagem, corpo e simbolização.

Essa perspectiva evidencia que não existem formas “pré-verbais” ou “não-verbais” no campo simbólico, deslocando a ideia de que o verbal seria fruto apenas do desenvolvimento cognitivo e ressaltando-o como condição estrutural do sujeito falante.

Ao nos inserirmos em uma determinada realidade material, somos atravessados por um conjunto de significantes que orientam ações, modos de ser e percepções, participando continuamente da constituição da subjetividade. No contexto de uma escola de Educação Infantil, tais significantes operam nos discursos pedagógicos, curriculares e institucionais, incidindo diretamente na produção da masculinidade ao definir quais formas de “ser homem” tornam-se inteligíveis, legítimas ou desejáveis no espaço escolar. À luz das leituras foucaultianas, esses significantes integram práticas discursivas que produzem efeitos de poder e de verdade, regulando condutas, corpos e afetos, na medida em que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta” (Foucault, 1996, p. 10). Em diálogo com o pensamento de Jacques Derrida, o significante não remete a um significado fixo de masculinidade, mas inscreve-se em uma cadeia diferencial e instável, na qual os sentidos de “ser homem” encontram-se em permanente deslocamento, uma vez que vemos em Derrida (1973) que o significado está sempre já em posição de significante. Desse modo, a masculinidade pode ser compreendida como um efeito histórico e discursivo, produzido no entrecruzamento entre práticas educativas, linguagem e relações de poder, afastando-se de qualquer concepção essencialista ou biologizante.

Por conseguinte, toda experiência humana se inscreve no campo simbólico, no qual gestos, práticas, enunciados e instituições não apenas representam a realidade, mas produzem modos de existência. Conforme destaca Elia, o sujeito constitui-se como efeito da linguagem, uma vez que “o sujeito é efeito do significante” (Elia, 2004, p. 18). A escola, enquanto aparato cultural estruturante, opera como espaço privilegiado de inscrição desses significantes, veiculando normas e proposições de gênero que atravessam os indivíduos e participam da constituição do ser masculino, bem como da produção de modelos específicos e historicamente situados de masculinidade.

No universo simbólico de uma instituição de educação, papéis e profissões são hierarquizados e naturalizados socialmente, de modo que a predominância histórica de mulheres no magistério da Educação Infantil reflete a articulação entre normas culturais, expectativas sociais e regimes de poder que definem o que se entende por feminino e masculino. Tal articulação participa ativamente da produção da masculinidade, ao estabelecer limites simbólicos e institucionais para a presença de homens nesse campo profissional, regulando quais formas de ser homem tornam-se inteligíveis, legítimas ou passíveis de suspeição. Desse modo, a subjetivação masculina pode ser compreendida como um fenômeno plural, relacional e atravessado por hierarquias, já que não há uma única forma de masculinidade, mas múltiplas configurações que se constituem em práticas situadas historicamente. Nessa perspectiva, as masculinidades se materializam nas dinâmicas da vida social, sendo continuamente produzidas e atualizadas nas interações. Isso implica reconhecer que tais formas não se distribuem de maneira homogênea, mas são atravessadas por marcadores como classe, raça, sexualidade e geração, que organizam relações de poder. Assim, a masculinidade não deve ser entendida como algo fixo ou essencial, e sim como um processo em constante construção e regulação no interior de regimes de gênero historicamente determinados.

Esta perspectiva conecta-se à concepção do sujeito enquanto categoria central na filosofia, psicologia e ciências sociais, pois evidencia que a experiência individual e a interpretação pessoal do mundo não são neutras, mas atravessadas por dimensões simbólicas e culturais. Cada indivíduo desenvolve uma perspectiva única, mediada por vivências, emoções, valores e contextos sociais, o que reforça que não existe uma única verdade ou realidade objetiva, mas múltiplas realidades que coexistem e se inter-relacionam. Nesse processo, o binarismo de gênero, a divisão social e simbólica entre masculino e feminino, atua como uma matriz estruturante, moldando expectativas, normas e práticas que orientam comportamentos e legitima certas formas de ser e agir.

Assim, a constituição do sujeito, suas práticas de gênero e suas experiências no mundo escolar devem ser compreendidas como resultados dinâmicos da interação entre normas sociais, produção simbólica e trajetórias individuais, destacando a complexidade das formas de subjetivação e das masculinidades em contextos educativos e culturais.

Nota-se que a construção binária de masculino e feminino é marcada por relações de oposição, operando pela exclusão de uma gama de possibilidades de ser, sentir, pensar e perceber. Os modos de subjetivação e de manifestação das masculinidades e feminilidades são, portanto, estruturados por normas sociais, culturais e institucionais, que moldam o campo simbólico em que o sujeito se insere. Este processo inicia-se mesmo antes do nascimento, quando expectativas externas sobre o sexo da criança, entendido aqui biologicamente, como masculino ou feminino, já começam a delimitar possibilidades de existência social. A popularização de práticas como o “chá de revelação” do sexo do bebê ilustra de maneira emblemática como a sociedade projeta, desde os primeiros momentos da vida, expectativas e prescrições sobre o que significa ser homem ou mulher; significante e significado operam nesta ordem para que se consolide uma ideia que reforce tais preconceções.

A análise do sujeito e das relações de gênero revela que a constituição da identidade transcende escolhas individuais, configurando-se como efeito de normatividades históricas e sociais que atravessam a experiência de vida desde a gestação ou mesmo antes dela. Tais normatividades estruturam um repertório simbólico capaz de orientar percepções, práticas e oportunidades, instaurando mecanismos de inclusão e exclusão que se entrelaçam com processos de poder. A compreensão dessas mediações é imprescindível para problematizar as limitações decorrentes das dicotomias de gênero e para ampliar o reconhecimento da multiplicidade de formas de subjetivação e de expressão identitária, articulando uma abordagem que valorize a complexidade das trajetórias individuais e coletivas.

As expectativas socialmente construídas sobre o que significa ser homem ou mulher revelam uma concepção cultural sobre os corpos, na qual normas, símbolos e até mesmo as cores funcionam como marcadores de gênero desde os primeiros momentos da vida. No caso da masculinidade, por exemplo, o azul é associado ao menino, o rosa à menina, estabelecendo categorias aparentemente delimitadas, mas que operam como conjuntos complexos de regras, condutas e hierarquias simbólicas. O sujeito, ainda sem plena consciência, é lançado nesse sistema, em que cada significante depende do anterior e do posterior para produzir sentido, reiterando normas de gênero. A proposição binária

que divide sexo e gênero, considerando o sexo como dado biológico e o gênero como construção social, assim como argumenta Jacques Derrida (1973) ao destacar que não há significantes com sentido fixo ou definitivo, uma vez que o significado se constitui relacionalmente, no jogo de diferenças e adiamentos entre os próprios significantes.

Nessa perspectiva, categorias como “homem” e “mulher” não são essências preexistentes, mas posições simbólicas produzidas por um sistema discursivo que se sustenta pela repetição e pelo poder dos significantes. Como argumenta Jacques Derrida, não há um ponto exterior ao jogo dos significantes, de modo que a distinção entre significado e significante não se sustenta como oposição estável, uma vez que ambos se constituem no mesmo movimento diferencial da linguagem, evidenciando que os significantes podem ser mobilizados para reiterar relações de poder. Esse entendimento dialoga com Connell (2005, p.77), que afirma: “a masculinidade hegemônica<sup>19</sup> é a configuração cultural que garante a posição de domínio dos homens sobre as mulheres e legitima a subordinação de outras formas de masculinidade”.

Assim, a análise contemporânea da masculinidade e do gênero deve considerar não apenas sua dimensão histórica e social, mas também os mecanismos discursivos e simbólicos que organizam significados, normas e expectativas, estruturando e reforçando hierarquias de poder. Esses mecanismos atuam simultaneamente no plano da linguagem, orientando o que pode ser dito, como e por quem, e no plano simbólico, através de signos, práticas e convenções culturais que naturalizam determinadas relações de gênero. Ao mesmo tempo, permanecem passíveis de desconstrução, permitindo que as normas e identidades de gênero sejam questionadas, ressignificadas e transformadas.

No que se refere à identidade dos profissionais que atuam em uma escola de Educação Infantil, incluindo educadores infantis, professores, analistas pedagógicos e diretores, é possível identificar diversas influências que moldam suas experiências, bem como as nuances dos outros sujeitos envolvidos, tanto expressas quanto implícitas. Esses sentidos podem ser observados nos relatos, palavras, expressões e narrativas dos próprios profissionais, revelando camadas que se encontram por trás do “ser”<sup>20</sup>. Ao focalizar a identidade masculina do sujeito, é possível analisar como sua linguagem se manifesta no

---

<sup>19</sup> O conceito de *masculinidade hegemônica* foi formulado por Raewyn Connell para designar um modelo normativo de práticas de gênero que legitima o patriarcado e organiza hierarquias entre homens, em diálogo com a noção gramsciana de hegemonia (Connell, 2005).

<sup>20</sup> O termo “ser” não indica uma essência fixa, mas a construção contínua da identidade do sujeito, mediada pela linguagem, relações sociais e mecanismos simbólicos e discursivos. Ele revela tanto como o indivíduo se posiciona socialmente quanto sua percepção de si mesmo, mostrando que a identidade, incluindo a masculinidade, é um processo em constante negociação e performatividade, conforme visto em Derrida (1996b).

cotidiano escolar, como a autopercepção e a percepção alheia conferem sentido e importância à sua presença, e de que forma determinadas performances masculinas são produzidas ou reiteradas nesse espaço. Derrida (1996b, p. 43) nos lembra que “uma identidade nunca é dada, recebida ou alcançada, não, apenas existe o processo interminável, indefinidamente fantasmático<sup>21</sup>, da identificação”, ressaltando o caráter sempre em construção da identidade. Nesse contexto, o uso da linguagem é intencional e está imbricado à performance da sexualidade, demarcando significados e normas que perpetuam ou contestam o binarismo de gênero. Para além da simples manifestação de masculinidade, há uma dimensão de regulação simbólica do espaço, em que a linguagem e as práticas sociais indicam e reproduzem expectativas naturalizadas sobre o que se considera ser homem ou mulher.

A proposição apresentada convoca uma reflexão crítica acerca da autopercepção e das expectativas socialmente construídas sobre os sujeitos, especialmente no que se refere à formação da identidade masculina. Evidencia-se, assim, a tensão entre as normas e exigências impostas socialmente e a experiência vivida pelo indivíduo. Esse processo de análise pressupõe a desconstrução das convenções sociais e culturais que regulam comportamentos, atitudes e performances associadas à masculinidade, permitindo compreender como essas normas são internalizadas, negociadas ou contestadas.

No contexto de uma escola de Educação Infantil, os profissionais, educadores infantis, professores, analistas pedagógicos e diretores constroem suas identidades em interação com outros sujeitos e normas sociais, em um processo contínuo de negociação e percepção mútua. As falas, entendidas como unidades discursivas<sup>22</sup> que estruturam relações sociais, influenciam a constituição do sujeito e qualificam o interlocutor, carregando significados, normas culturais e expectativas de gênero que produzem efeitos sobre si mesmos e sobre os outros. A identidade masculina, em particular, manifesta-se na linguagem, nas práticas cotidianas e nas performances que reiteram ou desafiam as normas de gênero, imprimindo sentido e valor à presença do sujeito no espaço escolar.

A compreensão contemporânea das dinâmicas de masculinidade e gênero deve considerar não apenas sua dimensão histórica e social, mas também os “mecanismos discursivos e simbólicos” que organizam significados, normas e hierarquias de poder.

---

<sup>21</sup> Em Derrida (1996b), o termo “indefinidamente fantasmático” descreve a identidade como nunca finalizada, sempre em produção e mediada por linguagem, significantes e relações sociais, marcada por ausência, projeção e dimensões imaginárias, de modo que nunca pode ser plenamente fixada ou concluída.

<sup>22</sup> Unidades discursivas são elementos mínimos de sentido — como enunciados, conceitos e categorias — que, articulados em uma formação discursiva, produzem significados e regulam o que pode ser dito, pensado e praticado em determinado contexto histórico (Foucault, 2008).

Esses mecanismos operam simultaneamente no plano da linguagem, determinando quem pode falar, como falar e quais comportamentos são legitimados, e, no plano simbólico, funcionam por meio de signos, gestos, cores e convenções culturais que naturalizam determinadas normas. Nesse contexto, a autopercepção configura-se como um processo complexo, no qual o indivíduo nem sempre reconhece plenamente as influências externas que moldam suas ações, pensamentos e emoções.

Os marcos normativos e as expectativas patriarcais, compreendidos como um conjunto de regras, valores e padrões socialmente instituídos, delimitam o que é considerado legítimo para os homens em termos de comportamento, afetividade, expressão emocional e formas de relação. Como assinala Pierre Bourdieu, o patriarcado<sup>23</sup> impõe aos homens um regime permanente de prova e autocontrole, uma vez que “o privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade” (Bourdieu, 2017, p. 64).

Tais exigências normativas tendem a produzir tensões entre a experiência subjetiva e o papel social desempenhado, gerando dissociações entre desejos, identificações e performances socialmente esperadas. Nesse sentido, Derrida contribui ao indicar que a identidade é “indefinidamente fantasmática”, jamais plenamente estabilizada, constituindo-se no jogo dos significantes, da linguagem e das relações sociais (Derrida, 2001). O descompasso entre norma e experiência revela, assim, que a masculinidade não se configura como essência fixa, mas como um processo relacional e performativo, atravessado por contradições, negociações e reconfigurações contínuas no interior de contextos socioculturais específicos.

Ao abordar as questões relacionadas à masculinidade, a proposição convida a uma análise crítica da autopercepção masculina e das formas pelas quais os homens experienciam e interpretam suas vivências. Como observa Connell (2005, p. 71), “masculinidades são configuradas historicamente, culturalmente e socialmente, e nunca existem isoladamente, mas em relações de poder que definem quais formas de ser homem são legitimadas”. Essa perspectiva desafia a concepção tradicional de masculinidade como homogênea ou conformista, problematizando normas culturais e sociais que estabelecem padrões rígidos de comportamento, sentimentos e expressão emocional.

---

<sup>23</sup> Nas ciências sociais e nos estudos feministas, o conceito de patriarcado designa um sistema histórico de dominação masculina no qual os homens, enquanto grupo social, ocupam posições privilegiadas de poder e autoridade, produzindo e legitimando hierarquias de gênero institucionalizadas (Millet, 1970; Walby, 1990; Bourdieu, 2017).

Neste contexto, a desconstrução da identidade masculina não se limita a uma crítica abstrata, mas envolve a reflexão sobre os processos de subjetivação, evidenciando como expectativas externas, autoimagem e experiências vividas se entrelaçam na constituição de significados individuais e coletivos sobre o que significa “ser homem”, uma vez que “[a] masculinidade é uma construção social que deve ser compreendida em relação às relações de poder e às normas culturais que a sustentam” (Kimmel, 2000, p. 28).

A problematização dos padrões normativos cria oportunidades para o desenvolvimento de práticas de identidade mais reflexivas e plurais, permitindo que os sujeitos se engajem em modos de ser que reconheçam a diversidade das experiências masculinas. Connell e Messerschmidt (2005, p. 834) afirmam que “a masculinidade hegemônica funciona como um padrão cultural que legitima certas formas de ser homem, mas que também está sujeita a negociações e resistências cotidianas”. Esse movimento não apenas favorece o autoconhecimento, mas também amplia a compreensão das implicações sociais e interpessoais da masculinidade, evidenciando como as performances de gênero moldam relações, reproduzem ou contestam hierarquias e contribuem para a construção de significados culturais mais flexíveis e inclusivos. Dessa maneira, a análise crítica da masculinidade torna-se essencial para compreender a complexidade da experiência masculina, suas contradições internas e os efeitos das normas sociais sobre a vida individual e coletiva.

Retomando a crítica derridiana à metafísica da presença<sup>24</sup>, torna-se possível problematizar a oposição binária sexo/gênero como uma operação conceitual que pressupõe a existência de um fundamento originário estável. Para Jacques Derrida, o significado não pode ser concebido como uma essência plena e anterior à linguagem, mas como algo que se constitui sempre no interior de um sistema de diferenças. Nessa perspectiva, desloca-se a compreensão do sexo como um dado natural pré-discursivo, uma vez que aquilo que se apresenta como “biológico” já se encontra atravessado por regimes de significação.

No âmbito de um capítulo dedicado às masculinidades, a distinção entre sexo e gênero deve ser compreendida como parte de uma lógica mais ampla de hierarquização simbólica própria da tradição metafísica ocidental. Essa lógica se estrutura a partir de

---

<sup>24</sup> A expressão metafísica da presença, em Jacques Derrida, designa a tradição filosófica que privilegia a presença plena e a origem como fundamento do sentido, pressuposto criticado pelo autor ao demonstrar que a significação se produz no jogo das diferenças (*différance*), e não a partir de um significado plenamente dado (Derrida, 1991).

oposições binárias nas quais um dos termos é investido do estatuto de origem e exerce domínio sobre o outro, conforme assinala Derrida ao afirmar que “em uma oposição binária, um dos termos governa o outro” (Derrida, 1971, p. 41). No campo das relações de gênero, tal hierarquização opera pela constituição da masculinidade como referência normativa e não marcada, associada aos polos da universalidade, da racionalidade e da neutralidade corporal. Essa operação simbólica sustenta o que Connell denomina masculinidade hegemônica, definida como “a configuração de práticas de gênero que incorpora a resposta atualmente aceita para o problema da legitimidade do patriarcado, garantindo (ou tomando por garantida) a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres” (Connell, 2005, p. 77). Ao posicionar o sexo como fundamento natural e o gênero como construção derivada, reforça-se a ilusão de uma essência masculina anterior à linguagem, convertendo o corpo masculino em padrão ontológico e epistêmico<sup>25</sup>. Tal naturalização articula-se diretamente ao que Bourdieu descreve como violência simbólica, uma forma de dominação que se exerce de modo invisível e naturalizado, pois “se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante” (Bourdieu, 2012, p. 54). Desse modo, a masculinidade hegemônica não se reduz a um conjunto de práticas sociais observáveis, mas constitui um princípio estruturante da ordem simbólica, cuja eficácia depende da reprodução contínua de binarismos e hierarquias que a desconstrução torna passíveis de deslocamento crítico.

A partir de um deslocamento teórico, Judith Butler pode ser compreendida como uma autora que aprofunda e reconfigura a desconstrução derridiana no campo das teorias do corpo e do gênero, ao sustentar que o sexo não se situa fora das redes de normatividade discursiva que o tornam inteligível. Para a autora: “[...]o sexo não é a única norma pela qual os corpos se tornam materializados, e não está claro se o “sexo” pode operar como uma norma separadamente de outras exigências normativas sobre os corpos.” (Butler, 1993, p. 2), o que implica recusar a ideia de um corpo pré-discursivo que serviria de fundamento ontológico às identidades. Nesse sentido, o corpo não precede as normas que o constituem, mas emerge como efeito reiterativo de práticas significantes historicamente situadas.

Tal formulação pode ser compreendida em continuidade crítica com a perspectiva derridiana de que não há acesso à realidade fora dos sistemas de significação, o que não implica negar a materialidade, mas reconhecê-la como sempre mediada por processos

---

<sup>25</sup>Ontológico refere-se à natureza ou essência de algo, perguntando “o que é?”, enquanto epistêmico se relaciona às condições e métodos do conhecimento, perguntando “como sabemos?” (Santos, 2010).

discursivos. Nessa direção, em Butler, a materialidade do corpo não se dissolve na linguagem; ao contrário, constitui-se como um campo de inscrição normativa, no qual o sexo se estabiliza provisoriamente por meio da repetição regulada de normas, ao mesmo tempo em que mantém abertas possibilidades de deslocamento e subversão.

Desse modo, a dicotomia sexo/gênero não se sustenta como distinção ontológica<sup>26</sup>, mas como efeito de uma economia de significação que estabiliza provisoriamente sentidos e corpos. O sexo, assim como o significado, apresenta-se sempre diferido, nunca plenamente presente, sendo continuamente produzido no entrecruzamento entre linguagem, norma e materialidade. A materialidade do corpo, nesse quadro, não constitui um substrato neutro ou pré-discursivo, mas um campo de inscrição normativa no qual certas formas corporais se tornam inteligíveis e socialmente reconhecíveis. Conforme sustenta Butler, o sexo não designa um dado natural anterior à cultura, mas uma norma reguladora que materializa o corpo por meio da repetição de práticas discursivas, uma vez que “o sexo não é simplesmente aquilo que alguém tem, mas uma das normas pelas quais o ‘alguém’ se torna viável” (Butler, 1993, p. 2).

No campo das masculinidades, essa materialização normativa incide de modo particular sobre os corpos masculinos, ao reiterar disposições corporais, afetivas e comportamentais que se apresentam como expressão legítima do masculino. Como argumenta Connell, a masculinidade deve ser compreendida como uma “configuração de práticas de gênero” historicamente situada (Connell, 2005, p. 71), na qual o corpo ocupa lugar central enquanto suporte e efeito das relações de poder. A masculinidade hegemônica, nesse sentido, não se funda em uma materialidade corporal originária, mas se consolida por meio da repetição regulada de práticas que produzem corpos masculinos reconhecíveis como normais, fortes ou racionais, ao mesmo tempo em que subordinam ou desqualificam outras corporalidades e masculinidades. Assim, a aparente fixidez do sexo masculino e das masculinidades resulta de processos históricos de materialização normativa, que permanecem abertos a deslocamentos e rearticulações críticas.

À luz da crítica derridiana à estabilidade do significado, a dicotomia tradicional entre sexo e gênero revela-se insustentável, sobretudo quando aplicada à análise das masculinidades. Para Derrida, os significantes não remetem a significados fixos ou originários, mas constituem-se em um campo relacional marcado pelo adiamento e pela diferença, uma vez que o significado nunca está presente em si mesmo, numa presença

---

<sup>26</sup> *Ontológico* deriva do grego *ón* (ente) e *lógos* (estudo), referindo-se ao campo da ontologia, entendido como a investigação do ser enquanto ser e de seus fundamentos (Abbagnano, 2007).

plena, fora de um sistema de diferenças. Essa perspectiva desfaz a pretensa evidência do sexo como dado estritamente biológico, anterior à linguagem e à cultura, desafiando leituras que naturalizam o corpo masculino como fundamento ontológico da identidade. Butler reforça esse deslocamento ao afirmar que:

[o] gênero não é para a cultura como o sexo é para a natureza; o gênero também é o meio discursivo e cultural pelo qual a ‘natureza sexuada’ ou um ‘sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’. Em outras palavras, aquilo que se apresenta como ‘sexo natural’ não precede a linguagem ou a normatividade social, mas é constantemente constituído e reiterado através de práticas e normas discursivas que tornam certos corpos e identidades socialmente reconhecíveis e outros marginalizados [...] (Butler, 2012, p. 9).

Tal formulação evidencia que o que se invoca como natural ou biológico constitui-se, na realidade, como um efeito normativo de práticas discursivas que produzem e regulam corpos masculinos considerados viáveis. A leitura biológica tradicional, que insiste na existência de um sexo fixo e pré-discursivo, simplifica e obscurece uma realidade mais complexa: os corpos masculinos são atravessados por saberes científicos, normas culturais e práticas sociais que definem, classificam e hierarquizam as masculinidades. Nesse sentido, a categoria de “sexo masculino” não é estável ou universal, mas assume significados distintos conforme contextos históricos e sociais específicos, funcionando como instrumento simbólico que legitima determinadas formas de masculinidade em detrimento de outras. Ao deslocar a ideia de um fundamento natural, essa abordagem pós-estruturalista demonstra que a masculinidade se produz simultaneamente no corpo e na linguagem, sendo tanto efeito de normas quanto campo de disputa, abertura e subversão das próprias normas que a sustentam.

Nesta direção, a abordagem foucaultiana complementa e aprofunda a crítica derridiana e pós-estruturalista à dicotomia sexo/gênero. Michel Foucault contribui para a compreensão do sexo e do gênero como efeitos de relações de poder historicamente situadas, demonstrando que o sexo não é simplesmente um dado biológico pré-discursivo, mas um objeto produzido e regulado por práticas e saberes sociais. Ao analisar os dispositivos de sexualidade, o autor afirma que “[o] sexo não se julga apenas, administra-se” (Foucault, 1988, p. 31), indicando que os corpos e identidades não apenas se materializam, mas são continuamente constituídos por normas, instituições e discursos que definem o que é socialmente reconhecível ou marginal. Tal perspectiva reforça o argumento de Butler de que aquilo que se invoca como “sexo natural” é também efeito

de produção discursiva: o corpo masculino, assim como o sexo masculino, não precede as normas, mas se constitui no interior delas, sendo reiteradamente materializado e regulado em práticas históricas de poder. Em termos de masculinidade, essa leitura permite compreender que os corpos e comportamentos masculinos se tornam legitimamente reconhecíveis ou subordinados de acordo com a reprodução de normas sociais e culturais, configurando a masculinidade como efeito histórico e relacional, longe de qualquer essência estável ou universal.

Derrida chama a atenção para o que denomina *différance*<sup>27</sup>, conceito que expressa o fato de que o significado não se apresenta como uma presença plena, mas se produz no adiamento e na diferença dentro de um sistema relacional. Dessa forma, com o pensamento do autor, inferimos que o significado nunca está presente em si mesmo, numa presença plena, fora de um sistema de diferenças. Tal perspectiva desconstrói a noção de que categorias como sexo e gênero teriam definições fixas ou estáveis, mostrando que elas se constituem historicamente e variam conforme contextos sociais e culturais. Essa crítica epistemológica encontra ressonância nos estudos que realizei para a minha dissertação de mestrado, em que analiso o estranhamento (estranho, incomum) em relação à figura do gênero masculino no magistério da Educação Infantil como efeito de normas historicamente sedimentadas que regulam expectativas e significações em torno dos corpos masculino e feminino, evidenciando como certos modos de ser homem se tornam inesperados ou deslocados em espaços sociais específicos. Butler (2012) argumenta que aquilo que costuma ser entendido como “sexo natural” não é dado previamente, mas construído e estabilizado por meio de normas discursivas que determinam quais corpos e identidades se tornam socialmente inteligíveis. Nessa perspectiva, o que se apresenta como natural resulta de processos culturais e linguísticos que produzem, organizam e legitimam determinadas formas de existência, ao mesmo tempo em que marginalizam outras.

Este deslocamento torna visível que a materialidade do corpo, inclusive a do corpo masculino, não escapa à normatividade cultural e discursiva, mas se constitui no interior de práticas que reiteram hierarquias e regras sociais. Em consonância, Foucault observa que “[n]a verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. ” (Foucault, 2014, p. 189), indicando que as categorias de sexo e gênero emergem de dispositivos de saber-poder que os configuram como objetos de

---

<sup>27</sup> *Différance* (Derrida, 1991) combina as ideias de “adiar” e “diferir”, indicando que o significado nunca se apresenta plenamente, mas se produz continuamente nas diferenças entre os significantes.

conhecimento e intervenção. No campo das masculinidades, essa perspectiva relacional permite compreender que determinadas formas de ser homem são legitimadas como normativas, o que Connell denomina masculinidade hegemônica, enquanto outras são construídas como desviantes ou subordinadas, evidenciando a plasticidade histórica, cultural e discursiva das identidades de gênero (Connell, 2005).

Ao afastar-se de noções ontológicas de essência, a abordagem pós-estruturalista evidencia que tanto sexo quanto gênero, incluindo as diversas formas de masculinidade, constituem construções sociais contingentes, sujeitas a deslocamentos e reconfigurações. Essa compreensão revela que as categorias de identidade não são universais nem imutáveis, mas produtos de práticas históricas, discursivas e normativas que estruturam corpos, comportamentos e relações de poder. No campo das masculinidades, determinadas formas de ser homem consolidam-se como normativas e legitimadas, enquanto outras assumem caráter marginal ou são percebidas como desviantes, expondo a complexidade das hierarquias sociais e das práticas de dominação. Ao destacar a historicidade, a variabilidade e a pluralidade das identidades, essa perspectiva desconstrói concepções fixistas de sexo, gênero e masculinidade e abre espaço para novas interpretações e possibilidades de subjetividade, ampliando o debate acadêmico e fornecendo instrumentos analíticos para examinar as relações sociais, as normas culturais e as práticas que moldam a vida cotidiana.

No horizonte da tradição metafísica<sup>28</sup> que estrutura a oposição entre o sensível e o inteligível, a constituição do sujeito é atravessada por uma tensão irreduzível entre a experiência vivida e os dispositivos conceituais que pretendem capturá-la sob a forma de categorias estáveis. Tal tensão manifesta-se de modo particularmente intenso no campo das normas de gênero, que operam como regimes de inteligibilidade responsáveis por regular e fixar experiências corporais e identitárias marcadas pela diferença e pela historicidade. À luz da desconstrução derridiana, essas normas não podem ser compreendidas como expressões de verdades originárias, mas como efeitos de uma economia de significação fundada no adiamento do sentido (*différance*). A desconstrução, nesse sentido, não apenas desestabiliza as categorias que sustentam a inteligibilidade do gênero, mas também instaura a possibilidade de deslocamento das normas, abrindo espaço para modos de existência que escapam às formas hegemônicas de subjetivação.

---

<sup>28</sup> Por *tradição metafísica* entende-se o conjunto de pressupostos do pensamento filosófico ocidental que privilegia a busca por fundamentos, essências e verdades estáveis, operando por meio de oposições binárias hierarquizadas. Essa perspectiva é criticada por Derrida ao evidenciar o caráter histórico e discursivo desses fundamentos (Derrida, 1997).

Bourdieu acrescenta que a dominação masculina se reproduz por meio de práticas simbólicas e culturais muitas vezes invisíveis, tornando o masculino normativo e quase incontestável, ao afirmar que “a dominação masculina se perpetua em grande parte por processos de inculcação simbólica que passam despercebidos pelos dominados” (Bourdieu, 2012, p. 54). Connell complementa essa perspectiva ao afirmar que “a masculinidade hegemônica incorpora atualmente a resposta aceita ao problema da legitimidade do patriarcado, garantindo a posição dominante dos homens e a subordinação das mulheres” (Connell, 2005, p. 77), destacando que certas formas de ser homem consolidam-se como normativas, enquanto outras são marginalizadas ou estigmatizadas, evidenciando hierarquias entre masculinidades.

Desse modo, os limites entre os gêneros não derivam de uma essência biológica, mas de discursos e práticas socialmente produzidos e reiterados. O corpo masculino e a masculinidade assumem sentido dentro de uma ordem simbólica que se naturaliza, tornando invisível o processo histórico e cultural que lhes dá forma. Ao revelar a historicidade, a variabilidade e a pluralidade das identidades, essa perspectiva desconstrói concepções fixistas de sexo, gênero e masculinidade, mostrando que o masculino não é uma essência preexistente, mas um efeito contingente das normas, discursos e relações de poder que estruturam a sociedade.

As categorias sociais e culturais que organizam a percepção do corpo e das identidades frequentemente se apresentam como naturais, como se fossem evidências preexistentes da realidade. Nesse sentido, Bourdieu aponta que certos esquemas de pensamento funcionam como dispositivos de naturalização, conferindo aos traços distintivos, inclusive corporais, uma aparência de inevitabilidade e universalidade. Esses esquemas não apenas descrevem diferenças, mas também contribuem para produzi-las, reforçando a ilusão de que tais distinções possuem um fundamento objetivo e imutável. Como observa o autor:

Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na objetividade, das variações e dos traços distintivos (por exemplo em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as ‘naturalizam’, inscrevendo-se em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência; de modo que as previsões que elas engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos. (Bourdieu, 2017, p. 16).

Tal análise evidencia que a percepção do masculino, do feminino e de quaisquer características associadas aos corpos não é neutra nem universal, mas moldada por práticas simbólicas e cognitivas que legitimam certas hierarquias e padrões de normalidade, reforçando a necessidade de problematizar a naturalização do corpo e das identidades de gênero.

Desse modo, as masculinidades podem ser compreendidas como “mutáveis, contingentes e pluralizadas”, em constante negociação entre normas sociais, expectativas culturais e significados simbólicos. Essa perspectiva evidencia que o masculino não é uma essência preexistente, mas um efeito histórico e social, reforçando a necessidade de problematizar a naturalização do corpo e das identidades de gênero e reconhecendo a diversidade e a complexidade das experiências corporais e identitárias ao longo do tempo.

Ao transpor as reflexões desenvolvidas até aqui para o contexto desta tese, observa-se que a experiência de um homem atuando em uma escola de Educação Infantil evidencia, de modo concreto, o caráter mutável, contingente e plural das masculinidades, reafirmando que o “ser homem” não se constitui como uma essência fixa ou universal. O cotidiano desse professor envolve a organização de rotinas pedagógicas, o acompanhamento das brincadeiras, a mediação de conflitos entre as crianças, os cuidados com a higiene, a alimentação e o acolhimento afetivo, bem como a comunicação constante com famílias e equipes pedagógicas. Tais práticas demandam a incorporação de comportamentos historicamente associados ao feminino, tensionando expectativas normativas sobre o masculino no espaço escolar. Conforme assinala Connell, as masculinidades se transformam em resposta às condições históricas e sociais, ajustando-se às normas dominantes e às exigências de legitimidade (Connell, 2005), o que permite compreender essas experiências cotidianas como expressão dos processos contínuos de reconfiguração do masculino, produzidos na articulação entre práticas educativas, relações de poder e regimes de gênero.

Essa experiência é também contingente, pois depende do contexto institucional, das expectativas culturais e das normas pedagógicas vigentes. Ela é pluralizada, na medida em que não se limita a um único modelo de masculinidade: coexistem formas “subordinadas, complicitárias ou marginalizadas”, em tensão com a masculinidade hegemônica, que a masculinidade hegemônica sustenta a posição dominante de determinados homens, ao mesmo tempo em que outras formas — subordinadas, cúmplices e marginalizadas — coexistem em relações hierárquicas (Connell, 2005). O cotidiano desse profissional evidencia, assim, que as masculinidades se reconfiguram

continuamente, ampliando os limites do masculino tradicional e revelando a diversidade e complexidade das práticas de gênero na vida social.

#### 4.1 O masculino

*“Quando eu estava pra nascer / Eu ouvia a mãe dizer: ‘Ai, meu Deus, como eu queria / que esse cabra fosse homem, cabra macho pra danar...’”.*

Ney Matogrosso (*Homem com H* – Letra de Antonio Barros)

Ao ler/ouvir este trecho da música *Homem com H*, interpretado com o tom irônico e provocador de Ney Matogrosso, fica evidenciada a função normativa da linguagem na construção e regulação da masculinidade, ao mesmo tempo em que permite uma leitura crítica da historicidade dessas normas. As palavras da mãe não se restringem a expressar desejos individuais; elas inscrevem expectativas sociais rígidas acerca do que se entende por ser homem, reforçando atributos tradicionalmente valorizados, como força, coragem e dureza. A interpretação musical de Matogrosso sinaliza que tais expectativas constituem construções sociais situadas e historicamente produzidas, revelando a arbitrariedade das normas de gênero. Nesse contexto, a fala atua como instrumento de poder, na medida em que produz saberes sobre corpos, comportamentos e identidades de gênero, organiza práticas sociais e legitima hierarquias. Ao mesmo tempo, o tom provocador da performance evidencia a possibilidade de questionamento e subversão dessas normas, abrindo espaço para uma compreensão plural, contingente e histórica das masculinidades, capaz de reconhecer experiências diversas e modos alternativos de ser homem na sociedade contemporânea.

O termo masculino, empregado como subtítulo, no cotidiano, é frequentemente entendido de maneira restrita e normatizada, sendo associado de forma direta à figura do homem e aos atributos tradicionalmente considerados próprios do sexo masculino. Tal compreensão não se limita a descrever características biológicas, mas envolve percepções e expectativas socialmente construídas sobre o que significa ser homem, consolidando um conjunto de significados que orientam comportamentos, atitudes e papéis sociais.

Nesse contexto, o sentido de “masculino” ainda tende a privilegiar o ponto de vista do homem cisgênero, naturalizando sua posição e marginalizando outras formas de expressão de gênero. Essa sobreposição entre gênero humano e masculino reforça padrões normativos que definem o que é considerado comportamento adequado ou legítimo para

homens, conferindo visibilidade e valorização apenas às identidades que se aproximam do modelo hegemônico. Em contrapartida, experiências e identidades que se distanciam desse padrão frequentemente permanecem invisibilizadas, deslegitimadas ou estigmatizadas. A perspectiva contemporânea sobre masculinidades reconhece, entretanto, que tais normas não são universais nem imutáveis; elas se configuram como construções sociais contingentes e historicamente situadas, sujeitas a transformação e pluralização, abrindo espaço para múltiplas formas de viver e expressar o masculino em diferentes contextos sociais e culturais.

Esta configuração evidencia a importância da linguagem como instrumento de poder e de produção de saber, capaz de instaurar categorias normativas e hierarquias sociais. Conforme Foucault (1987, p. 48), “[o] discurso é algo inteiramente diferente do lugar em que vêm se depositar e se superpor, como em uma simples superfície de inscrição, objetos que teriam sido instaurados anteriormente”, mostrando que os significados atribuídos a termos como “masculino” não são neutros nem estáveis, mas atravessados por práticas sociais, instituições e relações de poder. Assim, a análise crítica do significado de “masculino” exige compreender como a linguagem constrói e perpetua normas, legitimando privilégios e reproduzindo desigualdades entre gêneros, ao mesmo tempo em que possibilita refletir sobre formas mais inclusivas e pluralizadas de expressão de identidade.

Ao que nos parece, a associação predominante do termo “masculino” à ideia de macho/homem contribuiu historicamente para que certas instâncias de poder se mantivessem e definissem trajetórias sociais tanto para homens quanto para mulheres. Ao ler Bourdieu (2017, p. 16), pode-se questionar se, de fato, houve avanços no decorrer da história em relação às expectativas atribuídas aos gêneros masculino e feminino. Evidencia-se que, ao longo da história, determinados papéis sociais se institucionalizaram de forma a garantir a prevalência de grupos específicos de homens sobre mulheres, criando e reproduzindo hierarquias de gênero. No campo da educação, por exemplo, a tarefa de cuidar e educar crianças pequenas foi historicamente atribuída às mulheres, sustentada pela percepção social de que seriam naturalmente mais adequadas a essas funções. Tal atribuição não se limita ao cuidado físico, estendendo-se ao desenvolvimento moral, emocional e educacional das crianças, consolidando uma divisão simbólica entre o que se espera do feminino e do masculino. Dessa forma, a masculinidade legitima-se como esfera de autoridade e decisão, enquanto a feminilidade associa-se a funções de

serviço, cuidado e suporte, reforçando padrões de dominação simbólica e delimitando possibilidades de atuação de diferentes corpos.

No caso da masculinidade, os ritos e práticas sociais legitimam certas formas de ser homem ao mesmo tempo em que deslegitimam comportamentos que não se alinham ao padrão hegemônico. Como observa Bourdieu, “as práticas corporificam as estruturas sociais; por meio delas, as disposições adquiridas reproduzem o mundo social” (Bourdieu, 2017, p. 36), indicando que hábitos, gestos e comportamentos não são neutros, mas instrumentos de reprodução simbólica da masculinidade normativa. Aspectos como sensibilidade, cuidado infantil ou expressões afetivas frequentemente são percebidos como incompatíveis com o modelo masculino dominante, enquanto assertividade, autoridade e competitividade são reforçadas e valorizadas. Essa operação simbólica não se limita à constituição do masculino; ela também organiza a feminilidade, hierarquizando papéis e consolidando relações de poder entre homens e mulheres.

Assim, a análise realizada com base em Bourdieu conecta-se aos estudos contemporâneos sobre gênero e masculinidades, ao mostrar que as identidades de gênero são construções sociais, historicamente situadas e continuamente reafirmadas por práticas institucionais e normas culturais. A naturalização do masculino e do feminino não ocorre espontaneamente, mas resulta de processos simbólicos que produzem, perpetuam e legitimam desigualdades sociais, oferecendo um ponto de partida crítico para refletir sobre masculinidade hegemônica e possibilidades de subversão em contextos educacionais, familiares e institucionais. Nesse contexto, os ritos e práticas sociais desempenham papel central, pois legitimam determinadas formas de ser homem enquanto deslegitimam comportamentos que não se alinham ao padrão hegemônico. Como observa Bourdieu, tais práticas visam destacar “os signos exteriores mais imediatamente conformes à definição social de sua distinção sexual” (Bourdieu, 2017, p. 35), reforçando padrões de autoridade, assertividade e competitividade, enquanto comportamentos associados à sensibilidade ou ao cuidado infantil são frequentemente percebidos como incompatíveis com o modelo dominante. Essa operação simbólica não se limita à constituição do masculino; ela também organiza a feminilidade, hierarquizando papéis e consolidando relações de poder entre homens e mulheres, demonstrando como a construção social de gênero estrutura práticas, normas e expectativas em diferentes espaços da vida social.

É possível inferir que a perspectiva de Bourdieu não conflita com o conceito de masculinidade hegemônica de Raewyn W. Connell. Segundo a autora, “a hegemonia

masculina refere-se à configuração cultural [...] que legitimamente detém posição dominante, caracterizada por força, controle, agressividade e autoridade” (Connell, 2005, p. 77). Ambas as abordagens convergem ao demonstrar que a masculinidade não se reduz a uma essência natural, mas se constitui em práticas sociais e simbólicas que legitimam hierarquias e desigualdades de gênero.

Sob a perspectiva de Bourdieu, as identidades de gênero podem ser entendidas como construções sociais historicamente situadas, produzidas e reiteradas por práticas institucionais e por normas culturais que se apresentam, muitas vezes, de forma naturalizada. A naturalização do masculino e do feminino resulta de processos simbólicos que produzem e legitimam desigualdades, oferecendo um ponto de partida crítico para refletir sobre masculinidade hegemônica e suas possibilidades de subversão. Ritos e práticas sociais legitimam certas formas de ser homem e deslegitimam comportamentos que não se alinham ao padrão dominante. Como observa Bourdieu, “os corpos são instrumentos e sinais de distinção social; através das disposições incorporadas, o mundo social se reproduz” (Bourdieu, 2017, p. 36), indicando que hábitos, gestos e modos de agir não são neutros, mas meios pelos quais a masculinidade normativa se reafirma no cotidiano. Traços associados à atenção afetiva e ao cuidado com crianças tendem a ser desvalorizados ou considerados inadequados em relação ao padrão hegemônico, ao passo que comportamentos ligados à firmeza e ao exercício da autoridade são continuamente legitimados. Esse mecanismo simbólico atua igualmente na conformação da feminilidade, ordenando expectativas sociais, hierarquizando funções e sustentando assimetrias de poder entre homens e mulheres.

Nesse contexto, um estudo inicial permitiu delimitar a noção de masculinidade hegemônica como aquela que se impõe como referência dominante, sendo legitimada e sustentada por instituições sociais, culturais e políticas. Em articulação com os processos simbólicos descritos por Bourdieu, torna-se possível compreender como práticas institucionais e discursos cotidianos contribuem para a consolidação de hierarquias de gênero, nas quais determinadas formas de masculinidade são naturalizadas como normativas, enquanto outras são desqualificadas ou marginalizadas. Ao mesmo tempo, essa dinâmica não se apresenta como estática, abrindo espaço para a emergência de masculinidades alternativas que tensionam o modelo hegemônico e afirmam a diversidade e a equidade nas relações de gênero.

Cabe pensar e repensar sobre a construção deste conceito e sobre, no que, e como ele contribuiu para que estudos posteriores pudessem ser feitos a respeito da

masculinidade ou masculinidades, afinal, um estudo inicial pôs à prova ou comprovou que, em determinados grupos, havia homens que produziam ruptura com o padrão esperado. A respeito do conceito masculinidade hegemônica, Connell e Messerschmidt (2005) assim escrevem:

O conceito de masculinidade hegemônica foi primeiro proposto em relatórios de um estudo de campo sobre desigualdade social nas escolas australianas; em uma discussão conceitual relacionada à construção das masculinidades e à experiência dos corpos de homens; e em um debate sobre o papel dos homens na política sindical australianas. O projeto nas escolas forneceu a evidência empírica de múltiplas hierarquias - de gênero e ao mesmo tempo de classe - entrelaçadas com projetos ativos de construção do gênero. Os estudos pioneiros foram sistematizados no artigo “Towards a New Sociology of Masculinity”, que criticou extensivamente a literatura sobre o “papel sexual masculino” e propôs um modelo de masculinidades em múltiplas relações de poder. Por sua vez, o modelo foi sistematicamente integrado a uma teoria de gênero sociológica. As seis páginas resultantes em Gender and Power sobre “masculinidade hegemônica e feminilidade enfatizada” se tornaram a fonte mais citada para o conceito de masculinidade hegemônica (Connell; Messerschmidt, 2005, p. 832).

O conceito de masculinidade hegemônica, como proposto por Connell e sistematizado com Messerschmidt (2005), emerge de uma combinação de pesquisa empírica e reflexão teórica sobre as relações de poder entre homens e mulheres em contextos sociais específicos. Originalmente, a ideia foi articulada em estudos de campo realizados em escolas australianas, nos quais se observou que os processos de construção do gênero não se limitam a uma dicotomia homem/mulher, mas se manifestam em hierarquias múltiplas e entrelaçadas, envolvendo gênero, classe e posições institucionais. Nessas escolas, a experiência dos corpos masculinos revelou que a masculinidade não é uma característica homogênea ou fixa, mas um conjunto de práticas socialmente validadas e continuamente reproduzidas que conferem legitimidade a certas formas de ser homem enquanto marginalizam outras.

A articulação conceitual realizada nos estudos pioneiros, especialmente no artigo “*Towards a New Sociology of Masculinity*”, criticou a literatura tradicional centrada no “papel sexual masculino” e propôs um modelo de masculinidades em relação às estruturas de poder e às normas culturais. Connell e Messerschmidt (2005, p. 242) destacam que, a partir desse enfoque, a masculinidade hegemônica se define como o padrão culturalmente dominante, que exerce influência normativa sobre outras masculinidades e sobre a

feminilidade, consolidando desigualdades de gênero e legitimando relações de dominação.

Esta análise evidencia que a masculinidade hegemônica não representa todas as formas de masculinidade, mas atua como um ponto de referência normativo que organiza expectativas sociais e institucionais sobre os corpos masculinos, legitimando práticas de poder que reforçam desigualdades de gênero. Ao mesmo tempo, o conceito permite compreender como essas normas podem ser contestadas e renegociadas, abrindo espaço para o surgimento de masculinidades alternativas, plurais e socialmente mais equitativas. Connell (2005) enfatiza que as masculinidades não hegemônicas podem interagir com o padrão dominante, gerando mutação, um processo de transformação contínua que resulta do hibridismo entre masculinidade hegemônica e formas periféricas ou não legitimadas, produzindo novas maneiras de ser homem.

As mutações da masculinidade revelam que ser homem não é um estado fixo ou universal, mas uma construção social dinâmica, histórica e relacional. Connell (2005) destaca que, embora exista uma masculinidade hegemônica que organiza normas, práticas e expectativas sociais, as formas periféricas ou não legitimadas de masculinidade interagem com esse modelo, produzindo hibridismos que resultam em novas maneiras de ser homem. No contexto da Educação Infantil, tradicionalmente ocupada por mulheres, essas mutações são particularmente visíveis: homens que atuam nesse espaço precisam negociar comportamentos considerados adequados, equilibrando assertividade, autoridade e competitividade com expressões de cuidado, sensibilidade e afetividade. Este processo evidencia que as masculinidades não apenas reproduzem hierarquias e normas de gênero, mas também podem transformá-las, abrindo espaço para formas alternativas de masculinidade mais inclusivas, plurais e sensíveis às diversidades de gênero, demonstrando a plasticidade histórica, cultural e simbólica das identidades masculinas.

Desta forma, compreende-se que não existe uma única expressão de masculinidade, mas múltiplas formas que coexistem em diferentes posições de poder e prestígio social. As masculinidades dissidentes, aquelas que se afastam do padrão hegemônico ao não reproduzirem normas de autoridade, competitividade ou heteronormatividade, embora muitas vezes marginalizadas ou desvalorizadas, permanecem em tensão com a masculinidade dominante, evidenciando suas limitações e abrindo espaço para novas maneiras de ser homem.

Ao considerar essas masculinidades dissidentes e híbridas, torna-se claro que a masculinidade é uma construção social dinâmica, histórica e simbólica, sujeita a transformação, contestação e mutação. Formas alternativas desafiam normas rígidas de gênero, questionam expectativas patriarcais e propõem modos de ser mais inclusivos, afetivos e sensíveis às diversidades de gênero. A análise das masculinidades dissidentes, portanto, evidencia tanto os mecanismos de reprodução da masculinidade hegemônica quanto as possibilidades de reconfiguração social, mostrando a plasticidade histórica, cultural e discursiva das identidades de gênero em contextos educativos, familiares e institucionais.

O espaço da Educação Infantil evidencia desafios singulares para a construção e negociação da masculinidade. Homens que atuam nesse ambiente precisam lidar com normas sociais, práticas pedagógicas e experiências pessoais, equilibrando comportamentos tradicionalmente associados à autoridade, à assertividade e à competitividade com expressões de cuidado, sensibilidade e afetividade. Louro (2012) ressalta que as identidades de gênero são construídas historicamente, atravessam instituições e relações sociais e são continuamente negociadas pelos sujeitos, evidenciando que o masculino não é neutro nem homogêneo. Nesse sentido, a masculinidade hegemônica legitima determinadas práticas e padrões de comportamento, enquanto formas alternativas, periféricas ou dissidentes podem ser marginalizadas ou desvalorizadas.

Connell (2005) contribui para a compreensão dessas dinâmicas ao destacar que existem múltiplas masculinidades hierarquizadas, sendo a hegemônica aquela legitimada social e institucionalmente. Ao mesmo tempo, formas periféricas ou não legitimadas podem interagir com o padrão dominante, gerando mutações e hibridismos, processos que produzem novas maneiras de ser homem e evidenciam a plasticidade histórica, cultural e simbólica da masculinidade. Essa perspectiva é reforçada por Siqueira Silva e Queiroz Silva (2020), que analisam a produção acadêmica sobre masculinidades no contexto escolar e mostram que, embora a hegemonia masculina e a heterossexualidade compulsória ainda sejam predominantes, práticas que contestam essas normas surgem, abrindo espaço para formas alternativas e híbridas de masculinidade. Além disso, as autoras destacam lacunas importantes na literatura, especialmente no que diz respeito à articulação entre masculinidades e práticas curriculares, indicando a necessidade de estudos que considerem o cotidiano pedagógico como espaço de produção e transformação das identidades de gênero.

Dessa forma, a atuação masculina na Educação Infantil evidencia que a masculinidade é uma construção social dinâmica, histórica e relacional, atravessada por normas, práticas, expectativas institucionais e experiências individuais. O contexto educacional permite não apenas a reprodução da masculinidade hegemônica, mas também a emergência de formas alternativas, plurais e mais inclusivas, capazes de desafiar normas rígidas de gênero, ampliar o engajamento afetivo e promover práticas pedagógicas sensíveis às diversidades de gênero.

A análise das masculinidades evidencia que elas constituem uma construção social dinâmica e relacional, atravessada por processos simbólicos, experiências individuais e estruturas institucionais, sendo constantemente objeto de resistência, contestação e transformação. No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva permite identificar não apenas os desafios enfrentados pelos homens, mas também oportunidades para repensar práticas pedagógicas, ampliar o engajamento afetivo e promover formas mais inclusivas de masculinidade, reconhecendo a pluralidade de expressões masculinas e a necessidade de superar normas rígidas de gênero. As relações que constituem as masculinidades se estabelecem tanto no interior quanto nas bordas de diferentes instituições, processos econômicos, performances e comportamentos, conduzindo a constantes mudanças e transformações nas formas de ser homem.

Ao considerar a regularidade com que se aplicam mecanismos para assegurar determinadas maneiras de se tornar mulher ou homem, evidencia-se que o estatuto social que funda essas maneiras de agir está sempre articulado a contextos históricos e culturais específicos. Os estudos de masculinidade, especialmente a partir da década de 1990, marcaram um giro significativo nos estudos de gênero, conforme vemos em Siqueira Silva e Queiroz Silva (2020). Nesse sentido, Benedito Medrado e Jorge Lyra (2018) ressaltam que esse movimento não apenas ampliou o escopo das investigações de gênero, mas também permitiu uma reflexão crítica sobre as expectativas sociais que circunscrevem a masculinidade, evidenciando que sua construção não é estática, mas uma performance mediada por fatores como raça, classe, sexualidade e contexto histórico.

A tensão social percebida na aplicação dos mecanismos em torno do masculino nas instituições revela transformações significativas nas relações de gênero e na constituição das identidades masculinas, mostrando que o masculino não é um dado natural, mas uma construção histórica e socialmente mediada. Nesse processo, as práticas institucionais, culturais e simbólicas estabelecem normas, expectativas e hierarquias que orientam comportamentos e moldam possibilidades de ação dos sujeitos. Como observa

Louro (2013, p. 15), “É fácil concluir que nesses processos de reconhecimento de identidades inscreve-se, ao mesmo tempo, a atribuição de diferenças. Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estritamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade”. Essa perspectiva evidencia que a masculinidade se constrói em tensão com relações de poder, desigualdades estruturais e expectativas sociais, sendo simultaneamente mediadora e produto das práticas institucionais, das interações cotidianas e dos contextos históricos e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Esta perspectiva revela que o masculino não é um dado natural ou homogêneo, mas resultado de processos sociais, históricos e culturais que atravessam instituições, práticas pedagógicas, relações familiares e espaços de sociabilidade. A pressão por conformidade às normas de gênero produz tensões entre a identidade interna do sujeito e os papéis socialmente esperados, destacando o caráter relacional e histórico da masculinidade.

Nesse contexto, os estudos feministas e os sobre masculinidades desempenham papel central ao evidenciar desigualdades estruturais e ao problematizar a hegemonia masculina, estimulando reflexões sobre como homens podem assumir responsabilidades éticas e sociais mais equitativas. Ao desafiar padrões tradicionalmente dominantes, esses estudos apontam possibilidades de construção de masculinidades alternativas, plurais e inclusivas, que valorizem o cuidado, a sensibilidade e o engajamento afetivo, sem se limitar a estereótipos de autoridade e de competitividade. No campo da Educação Infantil, tais reflexões são particularmente relevantes, uma vez que a atuação masculina se dá em contextos historicamente feminilizados, nos quais as práticas pedagógicas, as relações com crianças e famílias e as expectativas institucionais impõem negociações constantes sobre o que significa ser homem.

Portanto, compreender o masculino como uma construção social dinâmica possibilita identificar não apenas os desafios enfrentados pelos homens, mas também as oportunidades de transformação, resistência e inovação pedagógica. Tal abordagem evidencia que as masculinidades são mutáveis e atravessadas por tensões entre hegemonia e dissidência, de modo que o reconhecimento de sua pluralidade se configura como condição fundamental para a promoção de ambientes educacionais mais inclusivos, equitativos e sensíveis às diversidades de gênero. No contexto da Educação Infantil, a escola é frequentemente concebida como uma extensão do espaço doméstico, uma vez que envolve práticas de cuidado, acolhimento e atenção cotidiana às crianças,

historicamente associadas ao universo do privado e ao feminino. Como assinala Louro, “é preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico, como o ‘verdadeiro’ universo da mulher [...]” (Louro, 2012, p. 21), o que contribui para a naturalização de determinadas expectativas de gênero e para a produção de estranhamentos quando homens ocupam espaços institucionais, tensionando normas historicamente consolidadas no campo educacional.

Corroborando essa perspectiva, Santos *et al.* (2024) demonstram, no campo dos estudos institucionais, como o reconhecimento das dinâmicas comuns às burocracias e aos ambientes de trabalho evidencia os processos de institucionalização das masculinidades hegemônicas. Conforme apontam os autores, “observações etnográficas e diálogos traçaram a institucionalização das masculinidades hegemônicas em contextos específicos e seu papel nos métodos organizacionais de tomada de decisões” (Santos *et al.*, 2024, p. 2057), o que revela como tais modelos se reproduzem e se naturalizam nas práticas cotidianas. Diante desse cenário, torna-se fundamental problematizar e desconstruir padrões tradicionais de masculinidade e feminilidade, de modo a abrir espaço para formas mais inclusivas e plurais de expressão identitária. A promoção de diálogos críticos e o questionamento das normas que regulam essas categorias constituem passos centrais para a construção de relações de gênero mais equitativas e saudáveis, indicando que a transformação social passa, necessariamente, pela revisão e ampliação dos modos pelos quais as identidades e as diferenças são compreendidas e vivenciadas.

Nesse sentido, a análise das masculinidades no interior das instituições evidencia que tais configurações não se sustentam apenas por imposições explícitas, mas por práticas rotineiras, normas implícitas e expectativas socialmente compartilhadas. A naturalização desses modelos contribui para a reprodução de hierarquias de gênero que limitam as possibilidades de ação e reconhecimento dos sujeitos, reforçando padrões que tendem a silenciar experiências dissidentes e a desvalorizar formas alternativas de expressão do masculino e do feminino.

Ao deslocar o olhar para a dimensão histórica e relacional das identidades de gênero, torna-se possível compreender que masculinidades e feminilidades se constituem em permanente negociação com os contextos sociais, culturais e institucionais nos quais se inserem. Esse entendimento permite romper com leituras essencialistas e abre espaço para a construção de práticas sociais e educativas que reconheçam a pluralidade das experiências de gênero, favorecendo relações mais justas e menos hierarquizadas.

Assim, ao reconhecer o caráter construído, dinâmico e atravessado por relações de poder das identidades de gênero, reafirma-se a importância de ações que promovam a reflexão crítica e a transformação institucional. A revisão dos modelos normativos de masculinidade e feminilidade configura-se como um passo fundamental para a promoção da equidade, da inclusão e do respeito às diferenças, indicando que a mudança social se efetiva a partir da ampliação dos modos de compreender, viver e educar para a diversidade.

## 4.2 O masculino e a ciência

Pensemos no debate sobre masculinidade/gênero e em sua relação com a ciência como sendo uma questão contemporânea, algo que possui marcas de um tempo atual com as já descritas sombras do passado projetadas no presente, que explora como as construções sociais voltadas para o sexo biológico influenciam as questões relacionadas ao tema que vivenciamos hoje, assim como as implicações que essas interações têm para consolidar que compreendemos sobre o que é o masculino e o feminino.

A ciência pode ser compreendida como um campo que historicamente se encarregou de marcar, pela sua prática discursiva dada às observações físico-biológicas, alguns pontos que presumem o que é determinado para os sexos.

A conformação dos sexos biológicos tendo em vista as suas constituições inicialmente tem sido utilizada para justificar o que é adequado para homens e mulheres; esta não é apenas uma representação material, mas, em face da sua utilização, pode representar um apagamento de outras representações, como a das mulheres e de pessoas não-binárias<sup>29</sup>.

Thomas Laqueur (2001), ao discutir a construção histórica das identidades de gênero, aponta que o que entendemos por masculinidade e feminilidade não é fixo, mas sim uma construção social e histórica. Essa produção de subjetividades é moldada por práticas culturais, normas sociais e discursos que definem o que significa ser homem ou mulher em contextos específicos. A partir dessa perspectiva, a masculinidade não é uma essência, mas uma identidade em constante fluxo, influenciada por relações de poder e pelo cuidado que se tem de si e do outro.

---

<sup>29</sup> O termo não-binário refere-se às pessoas que não se percebem como pertencentes a um gênero exclusivamente. Isso significa que sua **identidade de gênero e expressão de gênero não são limitadas ao masculino e feminino**. Disponível em: <https://www.significados.com.br/nao-binario/>. Acesso em: 29 jan. 2025.

O autor reflete por meio da história da medicina a construção dos sexos e propõe que, ao conhecermos a constituição social sexo/gênero, verificamos que no passado esta proposição se passava de forma diferente da atual:

O gênero – homem e mulher – era muito importante e fazia parte da ordem das coisas; o sexo era convencional, embora a terminologia moderna torne essa reordenação sem sentido. Pelo menos, o que nós chamamos de sexo e gênero existia em um “modelo de sexo único” explicitamente ligados em um círculo de significados; escapar daí para um suposto substrato biológico – a estratégia do iluminismo – era impossível. Foi no mundo do sexo único que se falou mais diretamente sobre a biologia de dois sexos, que era mais arraigada no conceito de gênero, na cultura (Laqueur, 2001, p. 19).

O historiador, ao explorar questões biológicas, faz com que desafie as noções fixas da identidade masculina, o que sugere que as identidades são construídas em processos sociais dinâmicos, permeados por relações de poder e práticas culturais. Uma análise que nos permite ver que a masculinidade não é um dado natural, mas uma construção social que pode variar em diferentes contextos e épocas.

O determinismo biológico, ao tratar o sexo como uma categoria fixa e imutável, não só empobreceu o debate sobre gênero, mas também perpetuou estereótipos que resultaram em discriminação e desigualdade social. Esse clima teórico-prático criou uma armadilha na qual as identidades de gênero foram/são vistas como predeterminadas, restringindo a fluidez e a complexidade das experiências humanas.

Portanto, reconhecer que tanto o sexo quanto o gênero são construções sociais, culturais, históricas, dinâmicas e multifacetadas desafia o binarismo e o essencialismo<sup>30</sup>, abre espaço para as diversas experiências de gênero e sexualidade, e fornece pistas para entendermos o passado e o presente.

Vemos em Laqueur (2001) que os sexos biologicamente instituídos se fazem presentes na história da ciência. O autor afirma que o poder da cultura é representado nos corpos, e ela “forja-os como uma bigorna no formato necessário”. Para ele, não há, em termos históricos, nenhuma diferenciação sexual a partir do conhecimento de fatos sobre os corpos, pois o masculino e o feminino são construções históricas, implicadas em todos os processos envolvidos nas discussões sobre sexo e gênero. Desse modo, a construção da ideia da existência de trabalho de homem e de mulher também foi/é forjada e

---

<sup>30</sup> O essencialismo foi definido pela primeira vez por Platão e Aristóteles, na Grécia Antiga. Ambos defendiam que todas as coisas existentes tinham uma essência, responsável por determinar o que elas eram. O principal objetivo do conceito era entender e explicar as ações humanas perante a sociedade. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/essencialismo/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

construída ao longo da história, revelando o modo como comportamentos e modos de existir são atravessados pela questão do gênero.

Em face ao exposto, é necessário compreender em que instância a ciência participa da discussão posta em tese. A ciência biomédica, como sistema de conhecimento construído a partir da observação, experimentação e análise crítica da realidade, que tenta compreender fenômenos naturais e sociais, formular teorias e promover avanços tecnológicos que transformam a vida cotidiana, também participa da produção de corpos, de gêneros e de sexualidades, definindo quais expressões valem e são admissíveis:

Assim como uma visão puramente especulativa não se sustenta hoje, é também verdadeiro que as descrições advindas das ciências não são suficientes por si só. Desse modo o naturalismo implica que a filosofia deve abrir-se para um diálogo com as ciências. Isso não significa necessariamente sujeição, mas o estabelecimento de uma relação, em que cooperação ocorre através da confluência da reflexão filosófica, conceitual e das informações oriundas das ciências empíricas sobre as entidades reais do mundo natural (Chediak, 2008, p. 9).

Observamos, na escrita da pesquisadora Karla Chediak, que a compreensão de fenômenos naturais é dada com uma base filosófica, estando na filosofia da biologia a relação entre bases filosóficas e científicas, que buscam abordar a vida de modo a compreender suas questões e seus conceitos; desse modo, as ciências empíricas fornecem informações que são tratadas filosoficamente a partir de sua materialidade. Nesta perspectiva, Laqueur (2001) assinala que a prática científica é guiada por métodos rigorosos e a busca pela objetividade, mas também é influenciada por contextos culturais, históricos e sociais. Dessa maneira, podemos afirmar que um dos discursos mais reiterados desde a invenção da ideia de diferença sexual é o da reiteração da noção biológica de masculino e feminino ligada aos saberes da anatomia, da fisiologia, da endocrinologia e da genética. Além disso, ainda é recorrente o uso e a associação do masculino à biologia; a força e a violência que sustentam a expressão da masculinidade padrão foram e ainda são conectadas à natureza, à biologia.

Ao analisar o tema sob a perspectiva de Connell, compreendem-se as masculinidades como construções sociais múltiplas, historicamente situadas e atravessadas por relações de poder, o que desloca a compreensão da ciência como um campo neutro e universal. Como afirma a autora, “há ampla evidência de que as masculinidades são múltiplas, com complexidades internas e até mesmo contradições; também de que as masculinidades mudam ao longo da história e de que as mulheres têm

um papel considerável em sua formação, em interação com meninos e homens” (Connell, 2005, p. 71). Essa abordagem evidencia que o campo científico também é organizado por normas de gênero que legitimam determinadas formas de masculinidade, ao mesmo tempo em que marginalizam outras experiências e saberes, abrindo espaço para uma leitura crítica sobre os processos de produção do conhecimento.

A intersecção entre ciência e masculinidade é um campo fértil para investigação. Por um lado, a ciência tradicionalmente tem sido dominada por uma perspectiva masculina, o que pode influenciar a forma como as pesquisas são conduzidas e interpretadas. Por outro lado, a ciência também pode ser uma ferramenta poderosa para questionar e desconstruir estereótipos de gênero, desafiando noções tradicionais de masculinidade e promovendo uma compreensão plural e diversa.

Notamos que de forma recorrente há uma associação, com relação ao sexo biológico, a uma “ordem das coisas” como se fosse natural a diferenciação entre o que é ser homem ou mulher, objetivamente; a diferenciação de objetos e corpos está posta como algo imutável, e por vezes esquecemos que, na ordem natural, o humano abriga campos de ideias tramadas que se utilizam de uma ordem natural biológica prévia para que os usos de suas atribuições sejam realizados de acordo com sua vontade. Para Bourdieu (2017):

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo mundo social e, em estado incorporado (Bourdieu, 2017, p. 17).

O excerto de Bourdieu evidencia como a divisão sexual não se sustenta apenas por normas explícitas ou por discursos formalizados, mas se naturaliza ao ser inscrita simultaneamente nos objetos, nos espaços e nos corpos. Ao afirmar que a divisão entre os sexos parece “estar na ordem das coisas”, o autor chama atenção para o caráter profundamente naturalizado das hierarquias de gênero, que passam a ser percebidas como evidentes, normais e inevitáveis. Essa naturalização opera de modo tão eficaz que apaga seu caráter histórico e socialmente construído, fazendo com que relações de dominação sejam vividas como se fossem decorrências espontâneas da própria realidade.

A noção de que os espaços são “sexuados”, como no exemplo da casa, revela que a organização material do mundo social participa ativamente da produção e da reprodução

das diferenças de gênero. Não se trata apenas de uma separação simbólica abstrata, mas de uma distribuição concreta de lugares, funções e expectativas, que atribui valores distintos ao masculino e ao feminino. Essa espacialização da diferença contribui para legitimar determinadas práticas e interditar outras, delimitando o que é considerado apropriado para homens e mulheres desde a infância.

Ao mesmo tempo, Bourdieu destaca que essa divisão opera de forma incorporada, ou seja, é internalizada pelos sujeitos por meio de disposições duráveis, afetando gestos, posturas, percepções e modos de sentir. O corpo torna-se, assim, um dos principais lugares de inscrição da dominação simbólica, reproduzindo, muitas vezes de forma inconsciente, as estruturas que organizam o mundo social. Essa análise é particularmente potente para compreender como as normas de gênero se perpetuam mesmo na ausência de coerção direta, uma vez que passam a orientar práticas cotidianas e formas de autoentendimento.

Desta forma, pode-se compreender que a eficácia da dominação de gênero reside precisamente na articulação entre o objetivado, o social e o incorporado. É nessa convergência que a divisão sexual se torna durável e resistente à mudança, exigindo, portanto, processos de desnaturalização que tornem visíveis os mecanismos simbólicos que a sustentam. Tal leitura oferece uma chave fundamental para problematizar instituições como a família e a escola, onde a organização dos espaços, dos tempos e das práticas pedagógicas continua a operar como um dispositivo central na produção e reprodução das diferenças de gênero.

Seria essa uma pista inicial de que se pode investigar a questão do espaço escolar como um local de objetificação das coisas de forma sexuada? Notamos que a escola enquanto instituição abriga formas de pensar e agir que reproduzem aquilo que se apresenta nas demais instituições sociais, propondo as funções pressupostas como naturais, de ordem imutável, como algo estabelecido antes do nascimento, biológico e instintivo, o que pode ser aceitável pelo não conhecimento dos mecanismos que impõem estas e outras questões.

Em síntese, a reflexão proposta evidencia que as diferenciações de gênero não emergem de determinações naturais, mas resultam de arranjos sociais que se reiteram por meio de estruturas materiais, disposições subjetivas e convenções culturais amplamente compartilhadas. A aparente evidência dessas distinções decorre de processos de sedimentação simbólica que tornam hierarquias históricas quase imperceptíveis no cotidiano. Desvelar tais engrenagens implica reconhecer o caráter contingente dessas

classificações e afirmar a possibilidade de reorganizar práticas, espaços e relações, abrindo caminhos para formas mais críticas, reflexivas e emancipatórias de viver o gênero no âmbito social e educacional.

## **5. PERCURSO AUTOETNOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DO EDUCADOR INFANTIL À DIREÇÃO ESCOLAR**

*“Arte não tem pensa:  
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo”.*

Manoel de Barros (2010, p. 350)

No campo teórico em que esta pesquisa se inscreve, o pesquisador é compreendido como parte constitutiva do próprio processo investigativo, reconhecendo-se a implicação do sujeito na produção do conhecimento. Tal posicionamento epistemológico tem origem em minha trajetória acadêmica, iniciada na dissertação de mestrado, quando passei a refletir criticamente sobre as relações de gênero no contexto educacional. Desde então, tanto no mestrado quanto no desenvolvimento desta tese, venho problematizando a negação e a invisibilização da presença masculina em funções e cargos na Educação Infantil, compreendendo esse fenômeno como socialmente construído e atravessado por discursos normativos. Nesse movimento, a epígrafe de Manoel de Barros funciona como chave interpretativa do percurso investigativo aqui assumido: ver aquilo que está dado, revisitar experiências vividas e, sobretudo, “transver” o que foi historicamente naturalizado ou silenciado no cotidiano educacional. Assim, esta seção dá continuidade a esse percurso reflexivo, articulando experiência, teoria e análise crítica com o objetivo de aprofundar a compreensão das masculinidades no campo da Educação Infantil.

Neste trabalho, convido o leitor a acompanhar minha trajetória atravessada por múltiplos espaços e tempos: as salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os corredores da direção e da supervisão escolar, os anos de experiência cotidiana na docência e os movimentos de formação acadêmica que se seguiram. Ao longo dessa jornada, construí reflexões sobre gênero, masculinidade e sexualidade, mediadas pela prática e pelo contato direto com crianças, colegas e estruturas hierárquicas da escola. Essa trajetória não se restringe ao cotidiano escolar: ela se expande para o campo da pesquisa acadêmica, passando pelo mestrado na Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa Ciências e Matemática, e posteriormente pelo doutorado

na mesma linha de pesquisa, em que minhas experiências práticas se articulam com leituras críticas e investigações teóricas. O que será lido a seguir é, portanto, um relato que entrelaça memória, observação e análise, apresentando o percurso de formação, docência e pesquisa como uma sequência de vivências que ilumina as tensões, desafios e possibilidades de ser homem e educador em um espaço feminino simbolicamente construído.

Desde o início da minha inserção na Educação Infantil, compreendi que minha atuação não se limitava ao cumprimento de funções técnicas ou rotinas institucionais. Ao longo do percurso profissional e formativo, passei a desenvolver um exercício contínuo de reflexão teórica acerca das posições que ocupo e das formas pelas quais elas se vinculam a dinâmicas sociais, históricas e simbólicas mais amplas. No âmbito desta tese, parto da compreensão de que o conhecimento não emerge de um ponto neutro, mas é produzido a partir de perspectivas socialmente situadas, marcadas por relações de poder que incidem sobre os modos de enunciar e de legitimar saberes. Tornar explícito esse posicionamento não corresponde a um movimento de autorreferencialidade, entendida aqui como uma escrita centrada exclusivamente no eu, descolada da análise crítica e das mediações teóricas, mas a uma escolha ética e epistemológica que sustenta a análise aqui empreendida. Tal compreensão encontra ressonância em Djamila Ribeiro (2017)<sup>31</sup>, quando afirma que “pensar o lugar de fala é romper com a lógica de que apenas determinados sujeitos são autorizados a produzir conhecimento legitimado” (Ribeiro, 2017, p. 64), evidenciando como as desigualdades estruturais organizam as possibilidades de expressão e reconhecimento no campo acadêmico.

No campo da Educação Infantil, esse debate adquire contornos específicos, uma vez que se trata de um espaço considerado simbolicamente feminino em relação ao cuidado e à docência. As práticas pedagógicas, os modos de organização institucional e as expectativas em torno do trabalho com crianças pequenas são atravessados por normas de gênero que associam o cuidado, a afetividade e a docência ao feminino. Nesse cenário, determinadas presenças, especialmente aquelas que tensionam tais associações, passam a ocupar posições ambíguas, frequentemente marcadas pelo estranhamento, pela vigilância e pela desconfiança.

---

<sup>31</sup> O conceito de *lugar de fala* refere-se à compreensão de que todo sujeito produz conhecimento a partir de uma posição social específica, marcada por relações históricas de poder, gênero, raça, classe e outras categorias estruturantes. Não se trata de interditar a fala de determinados sujeitos, mas de reconhecer que as experiências sociais situadas influenciam perspectivas, interpretações e legitimidades discursivas. Conforme argumenta Djamila Ribeiro, discutir lugar de fala é evidenciar como certos grupos foram historicamente autorizados a falar como universais, enquanto outros tiveram suas vozes silenciadas ou deslegitimadas (Ribeiro, 2017).

A contribuição de Gayatri Chakravorty Spivak é central para compreender esses processos. Ao problematizar a condição do subalterno, a autora evidencia que o silenciamento não ocorre apenas pela negação direta da fala, mas pela ausência de condições reais de reconhecimento dessa enunciação. Quando Spivak afirma que “o subalterno não pode falar” (2010), aponta para o modo como determinadas vozes são sistematicamente mediadas, reinterpretadas ou desautorizadas por estruturas hegemônicas de poder. Transposta para o contexto da Educação Infantil, essa reflexão ajuda a compreender como experiências que escapam às normativas de gênero tendem a ser enquadradas como inadequadas ou desviantes.

Dessa forma, ao assumir meu lugar de fala, compreendo que minha análise não pretende representar outras experiências, mas evidenciar como uma posição social específica permite perceber mecanismos cotidianos de regulação de gênero no interior das instituições educativas. Essa postura impede generalizações indevidas e contribui para tensionar a ideia de neutralidade científica, aproximando-se da concepção de gênero proposta por Scott (1995), para quem o gênero constitui um elemento central na organização das relações sociais e de poder. As dinâmicas observadas no cotidiano da Educação Infantil revelam como masculinidades são continuamente avaliadas, reguladas e hierarquizadas.

Assim, o conceito de lugar de fala opera, neste trabalho, como uma ferramenta analítica que possibilita problematizar a naturalização feminina da docência e os silenciamentos que recaem sobre presenças dissidentes nesse campo. Ao tornar explícito meu posicionamento, busco contribuir para uma produção de conhecimento comprometida com a visibilização das relações de poder que atravessam a Educação Infantil e com a construção de análises críticas sobre gênero e masculinidades no contexto educacional.

Durante este percurso, tornou-se evidente o quanto a ausência de debates sobre a formação e a atuação de homens na Educação Infantil, tanto no currículo do curso de Pedagogia quanto nos espaços de formação continuada, contribui para a invisibilização de situações de exclusão e/ou impedimento da atuação masculina em todas as funções dessa etapa da escolarização e para a manutenção e permanência de marcadores sociais e culturais referentes ao masculino. Ao silenciar tais discussões, explicita-se uma ordem de gênero que delimita quem pode e quem deve assumir o cuidado e a educação de crianças pequenas.

Desde o início, portanto, minha atitude de pesquisa constituiu-se como um exercício permanente de observação crítica da minha própria presença e das presenças que me cercam: um olhar que, mesmo inserido no trabalho cotidiano, busca pensá-lo de forma reflexiva em aspectos críticos tanto da formação inicial quanto do exercício docente e de seus atravessamentos pelas relações de gênero.

Nesse contexto, assumir uma postura de constante auto-observação, um sujeito que se olha, se examina e se ausculta como se estivesse, em certa medida, fora de si, configura-se como uma estratégia de sobrevivência em um ambiente que se mostra, muitas vezes, hostil à sua presença. Esse movimento reflexivo produz um estado permanente de vigilância de si, mobilizado por um corpo que não performa aquilo que é socialmente esperado para quem atua como profissional da Educação Infantil. Tal deslocamento implica a avaliação contínua de gestos, falas e posturas à luz de normas implícitas que regulam quem pertence, quem pode permanecer e quem é considerado legítimo nesse espaço. Essa condição evidencia que a presença masculina na Educação Infantil não é apenas atravessada por estranhamentos individuais, mas por dispositivos simbólicos e institucionais que delimitam fronteiras de pertencimento e exclusão.

É nesse horizonte que a autoetnografia se apresenta como escolha metodológica e política desta pesquisa, ao possibilitar o tratamento analítico de uma questão que se faz presente em minha trajetória desde o ingresso no universo do trabalho na Educação Infantil. Em vez de respostas maniqueístas ou previamente racionalizadas, as estratégias mobilizadas para enfrentar os estranhamentos e as interdições foram, em grande medida, construídas de forma instintiva e situada, permitindo a permanência e a existência desse corpo em um espaço marcado por expectativas normativas. Assim, a autoetnografia não se limita ao relato da experiência, mas se constitui como um dispositivo crítico capaz de revelar os modos pelos quais determinados corpos são autorizados ou interditados na creche<sup>32</sup> e na escola, lançando luz sobre as relações de gênero que estruturam práticas, discursos e formas de reconhecimento no cotidiano da Educação Infantil.

As leituras e auto-observações que faço sobre a minha presença na Educação Infantil não surgem de forma espontânea ou meramente introspectiva. Elas se constroem a partir de um modo de pensar que fui elaborando ao longo da minha trajetória formativa

---

<sup>32</sup> A creche atende aos bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e às crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), isto consta na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no item 3 - A etapa da Educação Infantil e no item 3.2 - Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, que delimitam a faixa etária creche. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>. Acesso em: 05 fev. 2026.

e profissional, ancorado em referenciais teóricos que me ajudam a dar sentido às experiências vividas. Esse movimento começa ainda no meu ingresso no curso de Pedagogia, quando as primeiras inquietações relacionadas às relações de gênero e à docência começaram a emergir, mesmo que de maneira inicial e pouco sistematizada. Ao longo da graduação, os estudos acadêmicos e as reflexões teóricas passaram a evidenciar expectativas silenciosas sobre quem deveria ocupar determinados espaços educativos, provocando questionamentos que, naquele momento, eu ainda não conseguia nomear plenamente.

Foi com o meu ingresso na Educação Infantil que essas inquietações se tornaram mais nítidas e passaram a fazer parte do cotidiano. A presença do meu corpo nesse espaço passou a ser constantemente observada, questionada e, por vezes, estranhada, o que me levou a olhar para mim mesmo e para o contexto de trabalho de forma mais atenta e crítica. Esses estranhamentos não se restringiam a relações individuais, mas denunciavam a existência de dispositivos simbólicos e institucionais que regulam quem pode ou não atuar na Educação Infantil. Diante disso, a auto-observação deixou de ser apenas uma atitude intuitiva e passou a se constituir como um exercício reflexivo contínuo, no qual articulei memórias da formação inicial, experiências profissionais e leituras teóricas. É a partir dessa trajetória, que se inicia na Pedagogia e se aprofunda no exercício docente na Educação Infantil, que organizo as reflexões desenvolvidas nesta seção.

Com o passar do tempo, as situações que me eram imputadas pelo ambiente em que atuo passaram a ser compreendidas de modo mais amplo, a partir da análise das minhas vivências articuladas às teorias que permitem evidenciar como se constroem formas coletivas de pensar os gêneros e suas proposições. Ao revisitar essas experiências à luz do referencial teórico, fui reconhecendo que muitos dos estranhamentos dirigidos à minha presença não eram fortuitos ou individuais, mas resultavam da repetição de discursos que, ao serem reiterados no cotidiano institucional, se consolidam como verdades naturalizadas. Nesse processo, os papéis de gênero assumem centralidade, operando como dispositivos que organizam expectativas, delimitam funções e regulam quem pode ocupar determinados lugares na Educação Infantil, produzindo efeitos concretos sobre corpos, práticas e modos de pertencimento.

Os sentidos e os atravessamentos das minhas vivências, que serão autoetnografadas ao longo desta seção, serão retomados e analisados, considerando as pontuações teóricas e críticas apresentadas nas seções anteriores. Ao rememorar essas experiências, não me proponho apenas a descrevê-las, mas a interrogá-las criticamente,

compreendendo-as como parte de processos mais amplos que atravessam a constituição da minha identidade profissional. Trata-se de reconhecer que aquilo que vivi no cotidiano da Educação Infantil não se explica apenas por trajetórias individuais, mas se articula a normas, discursos e expectativas socialmente produzidas. Assim, essas vivências constituem a base analítica a partir da qual busco compreender não apenas minha trajetória, mas também os modos coletivos de ser, estar e atuar que se produzem no campo da Educação Infantil, evidenciando como as relações de gênero incidem sobre práticas, pertencimentos e formas de reconhecimento profissional.

Para compreender o estranhamento social e institucional que recai sobre a presença do profissional do sexo masculino na Educação Infantil, torna-se necessário apresentar, a seguir, uma breve contextualização histórica acerca da constituição da Educação Infantil no município de Uberlândia-MG. Esse resgate histórico possibilita evidenciar como as formas iniciais de organização do atendimento às crianças pequenas foram atravessadas por concepções sociais e simbólicas que associaram o cuidado e a educação da infância a atributos tradicionalmente femininos, contribuindo para a naturalização de uma docência marcada por recortes de gênero.

Nesse sentido, ao destacar o caráter assistencialista das primeiras creches comunitárias e a posterior emergência dos jardins de infância e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) com propostas pedagógicas mais sistematizadas, evidencia-se como a docência na Educação Infantil foi se constituindo sob expectativas morais, afetivas e comportamentais específicas. Essas expectativas contribuíram para a consolidação de uma cultura escolar que tende a produzir desconfiança, vigilância e resistência diante da atuação masculina nesse espaço. Assim, uma contextualização histórica da Educação Infantil em Uberlândia, ainda que breve, permite problematizar não apenas a evolução institucional e pedagógica do atendimento à infância, mas também os efeitos dessas heranças históricas na produção do estranhamento vivido por homens que atuam, ou buscam atuar, profissionalmente na Educação Infantil.

### **5.1. Contextualização histórica da constituição da Educação Infantil**

*“Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente ‘fabricam’ os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas [...]”.*

Guacira Lopes Louro (2012, p. 92)

A epígrafe que inaugura esta seção orienta minha compreensão de que as instituições educacionais não apenas refletem a sociedade, mas atuam de forma decisiva na produção de sujeitos, identidades e diferenças. Ao reconhecer que o gênero atravessa e constitui as práticas institucionais, torna-se possível compreender a Educação Infantil como um espaço historicamente generificado, no qual expectativas, normas e valores são continuamente produzidos e reproduzidos. Essa perspectiva permite problematizar os modos de ser e atuar no contexto educativo atual, incluindo o estranhamento que recai sobre a presença masculina, entendendo-o como resultado de processos sociais e históricos que estruturam as relações de gênero no interior das instituições escolares.

Tendo como princípio norteador que os processos históricos, advindos de experiências vividas no passado, possibilitam novos olhares sobre as estruturas que conformam a realidade contemporânea, torna-se possível compreender o estranhamento vivido por homens que atuam, ou buscam atuar, profissionalmente na Educação Infantil. A sociedade atual ainda se organiza, em grande medida, a partir de modelos econômicos, políticos e sociais pautados em relações sociais remotas, nas quais o cuidado e a educação das crianças pequenas foram historicamente associados ao feminino, produzindo expectativas e normas que seguem orientando práticas institucionais e percepções sociais.

Nesse contexto, tais heranças históricas contribuem para a construção de uma cultura escolar que tende a problematizar, vigiar ou mesmo questionar a legitimidade da presença masculina na Educação Infantil. O estranhamento dirigido a esses profissionais não se constitui de forma isolada, mas é resultado de estruturas simbólicas e sociais sedimentadas ao longo do tempo, que associam masculinidades a determinados lugares e funções sociais. Assim, revisitar os processos históricos que moldaram essas relações permite evidenciar como o passado incide sobre o presente, produzindo tensões, resistências e desafios à inserção e permanência de homens nos espaços educativos coletivos da primeira infância.

Desta maneira, na revisitação histórica da Educação Infantil em âmbito nacional e local, conforme analisado por Vanessa de Souza Ferreira (2010) em sua dissertação *Creches comunitárias e democracia participativa: novas perspectivas à infância uberlandense (1983–1988)*, evidencia-se que, nos anos que antecederam a década de 1980, o atendimento às crianças pequenas em situação de vulnerabilidade social em Uberlândia ainda não se constituía como uma política pública sistematizada. Nesse período, tal atendimento era realizado predominantemente por iniciativas de cunho

religioso, filantrópico e privado, sem a presença de profissionais efetivos ou contratados pelo poder público. Essa configuração institucional repercutia diretamente na organização do trabalho educativo, marcado pela predominância feminina, em que mulheres, muitas vezes, eram compreendidas como colaboradoras que “ajudavam” nas atividades cotidianas das instituições, reforçando a associação entre o cuidado infantil e papéis de gênero historicamente atribuídos ao feminino.

Conforme analisa Ferreira (2010), a partir de 1981 observa-se uma inflexão mais consistente nesse cenário, associada ao fortalecimento das mobilizações sociais em torno da reivindicação por creches comunitárias. Essas demandas passaram a encontrar maior acolhimento no âmbito do poder público local com a posse da gestão municipal vinculada ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em 1982, o que implicou uma reconfiguração significativa das formas de conceber e estruturar o atendimento à infância no município de Uberlândia. Esse movimento não pode ser compreendido de maneira isolada, uma vez que se insere em um contexto político mais amplo, marcado pelo progressivo esgotamento do regime militar e por sua derrocada formal em 1985. Tal conjuntura favoreceu o avanço dos processos de democratização da educação, criando condições institucionais e políticas para a formulação de ações educacionais orientadas por princípios de participação social, ampliação de direitos e reconhecimento da educação como dimensão fundamental da cidadania.

As creches comunitárias passaram a se constituir como espaços fundamentais de cuidado e atendimento às crianças pequenas, especialmente em razão da crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, respondendo às demandas de famílias residentes em regiões periféricas historicamente marcadas pela precarização de serviços públicos. A ampliação da participação feminina no mundo do trabalho tensionou os arranjos tradicionais de cuidado infantil, historicamente atribuídos às mulheres no espaço doméstico, evidenciando a necessidade de instituições coletivas que compartilhassem essa responsabilidade. Nesse sentido, ainda que a pressão social por vagas em creches tenha se intensificado posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 já reconhecia a educação da primeira infância como parte do sistema educacional, ao afirmar que “Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância (revogado)” (Brasil, 1961). Este reconhecimento legal pode ser compreendido como um movimento inicial, ainda limitado, de resposta às transformações nas relações de gênero, na medida em que desloca, parcialmente, o cuidado infantil do âmbito exclusivamente privado para

o espaço institucional, sinalizando uma reorganização social do trabalho de cuidado que, embora não rompesse com a familização desse trabalho, passava a redefinir suas formas de realização e legitimidade social.

Em consonância com esse movimento de institucionalização do cuidado e da educação da infância, a Constituição Federal de 1988 representou um marco decisivo ao afirmar a responsabilidade do Estado na garantia do atendimento educacional às crianças pequenas. Ao assegurar o direito à creche e à pré-escola para crianças de zero a seis anos, o texto constitucional consolidou o reconhecimento da Educação Infantil como etapa constitutiva do sistema educacional brasileiro. Tal diretriz atribui ao poder público, nas esferas federal, estadual e municipal, o dever de promover, organizar e assegurar a oferta desses serviços, reafirmando o caráter público, educativo e universal do atendimento à primeira infância e aprofundando o deslocamento do cuidado infantil do âmbito privado para a responsabilidade coletiva do Estado.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consolidou a Educação Infantil como um direito social da criança e um dever do Estado, ao estabelecer, em seu Artigo 208, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)<sup>33</sup> (Brasil, 1988).

Este reconhecimento jurídico representou um avanço significativo ao deslocar o atendimento à infância do campo da assistência para o âmbito do direito educacional. Contudo, ao institucionalizar o cuidado e a educação das crianças pequenas como responsabilidade estatal, o texto constitucional acabou por incorporar práticas historicamente associadas ao trabalho feminino, contribuindo para a permanência do simbólico feminino na Educação Infantil. Assim, embora a Constituição tenha ampliado o acesso e fortalecido a dimensão pública da Educação Infantil, manteve-se a associação simbólica entre cuidado, docência na primeira infância e atributos socialmente atribuídos às mulheres, reforçando a presença majoritária feminina nesse campo profissional.

No entanto, conforme problematizam Rosemberg (1989) e Kramer (1995), a forma como a Educação Infantil foi historicamente incorporada às políticas públicas evidencia tensões persistentes entre assistência e educação. Em Uberlândia, esse

---

<sup>33</sup> A redação original de 1988 mencionava "zero a seis anos", mas a alteração para "até 5 anos" adequou o texto à faixa etária da Educação Infantil à obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos 6 anos. Legislação Informatizada - Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html>. Acesso em: 29 jan. 2026.

tensionamento manifesta-se no fato de que, até o ano de 2000, as instituições de Educação Infantil permaneceram vinculadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, o que indica a prevalência de uma lógica assistencial no atendimento às crianças pequenas. Essa configuração institucional contribuiu para a desvalorização simbólica do trabalho na primeira infância, uma vez que as práticas educativas passaram a ser compreendidas como extensões do cuidado doméstico e da maternagem<sup>34</sup>, entendida aqui como um conjunto de saberes, afetos e práticas historicamente associadas ao papel materno e naturalizadas como atributos femininos. Ao serem interpretadas como expressões “naturais” do feminino, essas práticas deixaram de ser reconhecidas como trabalho pedagógico qualificado, repercutindo na baixa valorização profissional, na invisibilização das competências docentes e na manutenção da atuação majoritariamente feminina na Educação Infantil, reforçando hierarquias de gênero e a posição historicamente subalternizada desse campo no sistema educacional.

Em uma linha temporal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, consolidou a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado, ampliando o acesso e promovendo avanços na qualidade do atendimento a crianças de zero a seis anos. Ao definir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a legislação estabeleceu diretrizes para a formação docente, a organização das instituições e a oferta de tempo integral, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade.

Mesmo diante dessas mudanças, é possível tensionar a historicidade do cuidado infantil, historicamente associado ao feminino, uma vez que as instituições educacionais não apenas refletem a sociedade, mas também constituem sujeitos, identidades e diferenças. Sobre como uma escola se constitui a partir dessas diferenças, Louro afirma:

Concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, ‘garantir’ – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos (Louro, 2012, p. 61).

---

<sup>34</sup> O termo *maternagem*, derivado do latim *mater* (mãe), refere-se ao conjunto de práticas de cuidado e afeto direcionadas à criança. Inicialmente fundamentado na psicanálise de Donald Winnicott, que enfatizou a importância do cuidado materno para o desenvolvimento infantil (Winnicott, 1975), o conceito foi posteriormente problematizado por autoras como Elisabeth Badinter (1985) e Fúlvvia Rosenberg (1989), que destacam sua dimensão social e histórica, associada à feminização e à desvalorização simbólica do trabalho na Educação Infantil.

Essa análise evidencia como a formalização da Educação Infantil, embora tenha consolidado direitos e promovido avanços legais, tensionou práticas historicamente associadas ao gênero feminino. Por um lado, observa-se a familização do trabalho docente, ou seja, a presença majoritária de mulheres na Educação Infantil, resultado de um processo histórico, estrutural e cultural que associou o cuidado infantil ao papel feminino. Por outro, verifica-se a familização das práticas pedagógicas, quando atividades, atitudes e valores, como cuidado, afetividade e atenção individualizada, são socialmente construídos como sendo parte do feminino, independentemente da presença real de mulheres. Assim, mesmo com a profissionalização e a ampliação do acesso, as instituições educacionais continuam a reproduzir e produzir diferenças de gênero, reforçando hierarquias históricas e normativas, conforme destacado por Louro (2012), que aponta que as escolas participam ativamente da constituição de sujeitos, identidades e desigualdades.

No contexto local, a história das EMEIs em Uberlândia se insere na criação legal das creches comunitárias durante a gestão do prefeito Zaire Rezende<sup>35</sup>, no período da democracia participativa (1983–1988). Segundo Ferreira (2010), a descentralização das decisões públicas estimulou a organização comunitária e a articulação com o poder municipal, mediada pela Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social (SMTAS). As associações comunitárias surgiram, em grande parte, por iniciativa dos próprios moradores, muitas vezes incentivadas pela prefeitura, permitindo a construção de creches em bairros periféricos carentes. Esse modelo possibilitou o acesso de segmentos populares à Educação Infantil e à ampliação de direitos sociais, ainda que o atendimento mantivesse práticas historicamente vinculadas ao cuidado feminino, reforçando a familização do trabalho docente nesse campo.

A institucionalização da Educação Infantil no Brasil, consolidada pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, representou avanços significativos na garantia do direito à educação de crianças de zero a seis anos, ampliando o acesso, a qualidade do atendimento e a profissionalização do trabalho docente. No entanto, essas mudanças não eliminaram a permanência de práticas associadas ao gênero feminino, expressas na predominância de mulheres na docência e na naturalização do cuidado, da afetividade e da atenção individualizada como características inerentes ao feminino. Como enfatiza

---

<sup>35</sup> Zaire Rezende († 31/05/2022) foi prefeito de Uberlândia-MG por dois períodos principais: de 1983 a 1988 e de 2001 a 2004. Além de prefeito, atuou como deputado federal por três mandatos (1991-1995, 1995-1999 e 1999-2000), renunciando ao último para assumir a prefeitura. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/74769/biografia>. Acesso em: 29 jan. 2026.

Louro (2012, p. 61), as instituições educacionais não apenas refletem a sociedade, mas produzem sujeitos, identidades e desigualdades, evidência que se manifesta no contexto local de Uberlândia, onde as creches comunitárias, articuladas à participação popular e às políticas municipais da democracia participativa, ampliaram o acesso à Educação Infantil sem alterar substancialmente a configuração de gênero do trabalho docente. Dessa forma, a consolidação legal e institucional da Educação Infantil constitui simultaneamente um avanço no reconhecimento de direitos e um espaço em que persistem desigualdades históricas de gênero, apontando para a necessidade de reflexões críticas sobre a reorganização do cuidado e da docência na primeira infância.

## **5.2 Do ingresso na graduação em Pedagogia ao trabalho em uma escola de Educação Infantil**

*“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.*

Paulo Freire (1981, p. 79)

Esta subseção parte da compreensão de que a formação se constitui como um processo relacional, histórico e permanentemente “mediado pelo mundo”. Nessa direção, analiso minha trajetória educacional não como um percurso isolado, mas como um caminho tecido no entrelaçamento entre experiências pessoais, percursos institucionais e contextos sociais mais amplos. Ao rememorar o ingresso tardio na graduação, as escolhas realizadas, os processos seletivos e as vivências ao longo do curso, examino essas experiências para além de um encadeamento cronológico ou autobiográfico, compreendendo-as como processos atravessados por construções sociais de gênero. Em especial, considero as masculinidades que foram sendo produzidas, tensionadas e ressignificadas ao longo desse percurso, entendidas como configurações históricas, relacionais e situadas, constituídas nas interações com outros sujeitos, nas práticas educativas e nas condições institucionais que atravessam a docência e a formação em Educação Infantil.

A decisão de narrar esta trajetória não se fundamenta em um exercício de autorreferência, mas em uma perspectiva que enxerga a experiência como ferramenta de análise. Ao revisitar escolhas, períodos e deslocamentos, busco mostrar como vivências individuais se conectam a processos coletivos, possibilitando compreender a formação como um fenômeno situado em contextos específicos. Nesse sentido, acontecimentos

geralmente naturalizados, como o primeiro dia de aula, passam a ser entendidos como eventos formativos, onde se condensam expectativas, estranhamentos e sentidos de pertencimento. Cada fase do curso pode, assim, ser interpretada como um espaço de reconfiguração, em que certezas iniciais dão lugar a questionamentos mais elaborados, demonstrando que a formação não se constrói pelo simples acúmulo linear de conteúdos, mas por movimentos contínuos de deslocamento e reconstrução de significados.

Ao optar por escrever em primeira pessoa, reconheço tanto os limites quanto as possibilidades dessa perspectiva. A intenção da narrativa não é generalizar a experiência vivida, mas situá-la, tornando explícitas as condições históricas, institucionais e sociais que a moldaram. Ao integrar memória, análise e contexto, este exercício reflexivo constitui um procedimento metodológico para uma leitura crítica da formação, permitindo compreendê-la em suas dimensões histórica, social e subjetivamente situada.

Contextualizando o início, meu ingresso na graduação não se deu imediatamente após a conclusão do Ensino Médio, então denominado Colegial, mas foi sendo sucessivamente adiado por tentativas interrompidas de acesso à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sempre marcadas por limites materiais muito concretos. À época, a ausência de suporte financeiro familiar e o baixo salário que eu recebia tornavam a permanência e a própria preparação para o ingresso no ensino superior desafios constantes, impondo escolhas difíceis entre trabalho, subsistência e projeto formativo.

Sendo assim, apenas em 2005, aos 25 anos de idade, consegui retomar de modo mais consistente o projeto de ingresso ao ensino superior, prestando vestibular para o curso de Pedagogia noturno, ao mesmo tempo em que participava de um processo seletivo para o curso técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde da UFU (ESTES). Ao ser aprovado em ambos, vi-me diante de uma escolha que não se deu em condições ideais, mas sob a exigência cotidiana de garantir minha própria subsistência por meio do trabalho durante o dia. Somava-se a isso um conhecimento ainda incipiente sobre o curso de Pedagogia em sua complexidade formativa e em seus fundamentos teóricos mais amplos; a escolha se apoiava, sobretudo, na compreensão de que se tratava de uma formação voltada à atuação em escolas, com possibilidades diversas de exercício profissional em seu interior. Reconheço, hoje, que tanto o ingresso tardio quanto a opção pela Pedagogia foram profundamente marcados por essa condição: a necessidade de conciliar trabalho e estudo orientou a decisão pelo curso noturno e delimitou, de forma objetiva, o conjunto de possibilidades acadêmicas ao meu alcance, evidenciando como as condições

socioeconômicas atravessam, de maneira significativa, as trajetórias de sujeitos que conciliam trabalho e estudo ao longo do processo formativo.

Foi nesse contexto que fiz a opção pela Pedagogia e, ainda com limitada familiaridade com o campo e seus fundamentos teóricos mais amplos, iniciei a frequência às aulas. O primeiro contato com a vida universitária foi marcado por práticas então naturalizadas no cotidiano acadêmico, como o chamado trote dirigido aos calouros. No caso de minha turma, essas recepções assumiram a forma de brincadeiras e troças conduzidas por estudantes veteranos, culminando em uma atividade coletiva em que fomos levados a uma avenida da cidade para pedir moedas aos motoristas que passavam. Ao longo daquela primeira semana, passei a observar com maior atenção o ambiente da graduação, as salas, os blocos e, sobretudo, as relações que ali se produziam, compreendendo gradualmente que a universidade se constituía menos por seus espaços físicos e mais pelas formas de interação que os atravessavam.

Com o avançar dos dias, como tradição, as troças dirigidas aos calouros persistiam e uma situação específica tornou-se especialmente significativa. Um estudante de outro curso entrou em nossa sala durante a ausência de um(a) professor(a), adotando uma postura marcada por deboche e por insinuações de caráter sexual. O episódio chamou minha atenção não apenas pelo gesto em si, mas pelo modo como aquele corpo se colocava no espaço: seguro de si, autorizado a falar, a circular e a interpelar, sobretudo diante de um grupo majoritariamente composto por mulheres. Naquele momento, ainda de forma não sistematizada, comecei a perceber que determinadas formas de ser homem se afirmavam pela exposição pública, pela ocupação do espaço e pela transformação do outro em objeto de riso ou constrangimento, mesmo em contextos institucionais que se pretendiam formativos.

Essa percepção ressoava em experiências anteriores. Desde a infância, ao me reconhecer como um “garoto gay”, já havia vivenciado situações nas quais comportamentos semelhantes se repetiam, direcionados não apenas às mulheres, mas também a crianças, adolescentes e adultos identificados por traços associados ao feminino. Essas práticas, frequentemente justificadas como brincadeiras, funcionavam como atos reiterados que produziam pertencimentos e exclusões, delimitando quem podia falar, ocupar o espaço e ser reconhecido sem sofrer interpelações. O episódio vivido nos primeiros dias de graduação, assim, passou a integrar um conjunto mais amplo de experiências que começaram a tensionar minhas compreensões sobre gênero, formação e relações de poder no espaço universitário; vi então que ali era percebido como um “curso

para mulheres”, logo, o universo das marcações das diferenças de gêneros estava presente nele.

Sinto a necessidade de registrar, ainda que pela escrita, a dor que atravessa essas experiências, ciente de que se trata de uma vivência que não pode ser plenamente compartilhada ou sentida por outro, pois cada sujeito elabora o sofrimento a partir de sua própria história. Essa dor não emerge de um episódio isolado, mas se inscreve na continuidade de uma existência marcada menos por escolhas deliberadas e mais pelas não escolhas que estruturam as possibilidades de ser e de estar no mundo. A expressão da sexualidade e seus alinhamentos com o gênero, longe de se constituírem como decisões individuais, configuram-se como processos atravessados por múltiplos fatores sociais, culturais e históricos, que produzem pertencimentos, limites e vulnerabilidades. Ao explicitar essa dimensão, não busco a exposição do sofrimento em si, mas situá-lo como parte constitutiva das relações de poder que atravessam os corpos, os afetos e as trajetórias formativas, inclusive no espaço universitário.

Retomo, nesse ponto, algumas cenas da minha experiência na graduação que aprofundam as percepções anteriormente descritas, especialmente no que se refere à composição do curso e às dinâmicas de gênero que o permeavam. Desde o ingresso no curso de Pedagogia da FAGED/UFU, em 2005, tornou-se evidente a predominância feminina naquele espaço, aspecto amplamente reiterado no imaginário social brasileiro, no qual a Pedagogia é frequentemente associada a um campo de formação e atuação destinado às mulheres. Essa representação se materializava de forma concreta na configuração da turma: entre 40 estudantes matriculados, éramos 37 mulheres e apenas três homens, dentre os quais eu me incluía. Tal condição não se apresentava como um dado neutro, mas produzia efeitos sobre as formas de pertencimento, visibilidade e estranhamento vivenciadas no cotidiano acadêmico.

Nesse contexto, as trajetórias dos outros dois colegas homens também se distinguiam da minha. Ambos relataram ter ingressado no curso como estratégia para progressão na carreira policial, sem demonstrar, ao menos naquele momento, interesse em atuar na educação escolar nas etapas contempladas pela formação. Ao recorrer à memória, essa diferença de motivações reforçava minha percepção de deslocamento: eu me encontrava em um espaço majoritariamente feminino, sem compartilhar plenamente dos sentidos atribuídos ao curso por aqueles poucos homens que ali estavam, o que acentuava a sensação de não pertencimento já experimentada em outras esferas da vida social.

A baixa presença masculina não se restringia à minha turma, mas parecia constituir uma característica recorrente do curso. Lembro-me de que, em turmas anteriores e posteriores, a presença de homens era igualmente reduzida, a ponto de a existência de um estudante do sexo masculino em uma turma próxima à de 2004 ter me causado estranhamento. Essa percepção inicial, de que a Pedagogia era um espaço essencialmente feminino, não apenas se confirmava empiricamente, como também dialogava com as experiências anteriormente relatadas, nas quais determinados corpos e expressões de gênero se tornam mais visíveis, mais marcados e, por isso mesmo, mais expostos às dinâmicas sutis de diferenciação e regulação no interior da formação universitária.

Essa condição de minoria masculina não produzia apenas efeitos externos ou relacionais, mas atravessava de forma intensa minha experiência subjetiva ao longo da graduação. Progressivamente, fui incorporando modos de estar marcados pelo silêncio, pela autocensura e por uma vigilância constante de mim mesmo. Em sala de aula, media palavras, gestos e posicionamentos, atento às possíveis leituras que poderiam ser feitas sobre minha presença naquele espaço majoritariamente feminino. Muitas vezes, o receio de reforçar estereótipos ou de ser interpretado a partir de expectativas previamente atribuídas aos homens naquele contexto me levava a optar pela contenção, pelo recolhimento e pela observação atenta, mais do que pela exposição aberta de opiniões ou experiências.

Esse movimento interno de vigilância não era consciente em todos os momentos, mas se manifestava como um esforço contínuo de adequação, uma tentativa de reduzir ruídos e de tornar minha presença menos incômoda ou destoante. Ao mesmo tempo, essa postura produzia um desgaste subjetivo significativo, pois exigia que eu estivesse constantemente atento às normas não ditas que organizavam as relações naquele espaço formativo. Assim, o processo de formação docente não se restringia à aprendizagem dos conteúdos e práticas pedagógicas, mas envolvia também um aprendizado tácito sobre como ocupar legitimamente um lugar que, historicamente, não parecia ter sido pensado para corpos como o meu.

Essas experiências tiveram impacto direto nas escolhas que fui fazendo ao longo do curso. Minhas aproximações teóricas, meus interesses acadêmicos e mesmo minhas estratégias de participação passaram a ser atravessados por esse lugar de fronteira que eu ocupava. Em vez de uma adesão imediata e tranquila ao curso, minha trajetória foi sendo construída a partir de deslocamentos, questionamentos e tentativas de compreender as

razões pelas quais certos espaços, temas e práticas pareciam mais acessíveis ou mais interditados. O modo como me envolvi com determinadas discussões, estágios e campos de atuação foi, em grande medida, influenciado por essa vivência de diferença, que me levava a buscar sentidos para minha permanência e para minhas possibilidades de atuação futura.

Ao retomar essas cenas à luz das reflexões desenvolvidas anteriormente neste capítulo, percebo que tais vivências não se tratavam de experiências individuais isoladas, mas estavam profundamente imbricadas em formas socialmente produzidas de compreender os papéis, os corpos e os modos legítimos de existência nos espaços educativos. A sala de aula, o curso e a própria universidade operavam como territórios nos quais certas presenças eram naturalizadas, enquanto outras precisavam se justificar continuamente. Nesse sentido, minha formação foi atravessada por processos sutis, porém persistentes, de regulação e enquadramento, que ajudaram a moldar tanto minha trajetória acadêmica quanto minha forma de compreender as relações de gênero no interior da educação.

O primeiro ano do curso se abriu para mim como um tempo de turbulência, mas também de passagem. Era o momento em que comecei, ainda tardiamente, a aceitar e a afirmar a minha orientação sexual, não mais como algo a ser contido ou silenciado, mas como parte constitutiva de quem eu era. Decidi, então, viver aquilo que, para muitos, já havia sido possível em anos anteriores: afastar-me do convívio cotidiano da família, experimentar a autonomia e permitir-me existir sem a necessidade constante de explicações, justificativas ou defesas.

Ao morar com colegas de trabalho, trabalhar durante o dia e estudar à noite, fui construindo um cotidiano marcado pelo esforço, mas também por uma sensação inédita de liberdade. Nesse processo, passei a reconhecer minha masculinidade não como um modelo a ser rigidamente seguido, mas como um campo em disputa, que eu podia habitar à minha maneira, articulando desejo, afeto e responsabilidade. Não foi um período simples. Assumir escolhas implicou carregar seus pesos, lidar com incertezas e enfrentar, muitas vezes em silêncio, os riscos de ser quem se é em um mundo que nem sempre acolhe.

Ainda assim, foi nesse atravessamento que comecei a compreender que a formação não se restringe ao espaço institucional da universidade; é preciso viver a universidade em suas relações, silêncios e disputas cotidianas. Ao longo dos anos seguintes, as percepções iniciais acerca da Pedagogia como um espaço marcadamente

feminino foram se intensificando, não apenas pela composição majoritariamente de mulheres, mas pelas práticas, expectativas e modos de pertencimento que ali se produziam. Essa vivência foi aprofundando em mim a compreensão de que formar-se em Pedagogia implica também lidar com normas de gênero que atravessam a docência e interpelam, de maneira particular, os corpos e as masculinidades que ali se fazem presentes. Assim, a formação passou a se constituir quando me autorizei a existir com maior inteireza nesse espaço, assumindo minha trajetória, minha sexualidade e as formas possíveis, e por vezes tensionadas, de ser homem na Educação Infantil, mesmo quando isso exigiu coragem, ruptura e constante reinvenção de si.

Ano após ano, fui sendo atravessado por tudo aquilo que aqui venho narrando, como se a minha formação extrapolasse os conteúdos, as leituras e os currículos oficialmente prescritos, constituindo-se também nos intervalos, nos silêncios e nas expectativas que se acumulavam ao longo do percurso. À medida que avançava na graduação, tornava-se inevitável projetar o olhar para além da universidade, pois, como em qualquer processo formativo, as questões relativas ao trabalho passavam a se impor: onde atuar, como ingressar, que caminhos seriam possíveis e, sobretudo, que tipo de relações me aguardariam nos espaços profissionais que eu almejava ocupar. Nesse movimento de antecipação do futuro, o meu convívio relativamente natural com as mulheres emergia como um elemento estruturante da minha trajetória, diretamente atravessado pela minha condição de homem gay, uma vez que a aceitação de sujeitos homossexuais em espaços majoritariamente femininos tende a ser socialmente mais comum. Ainda assim, essa convivência nunca se deu de forma isenta de tensões, sendo marcada por restrições sutis, comentários velados ou risadinhas que expressavam a permanência de um machismo estrutural que, em determinados contextos, também era introjetado e reproduzido por algumas mulheres. Essas manifestações operavam como mecanismos de diminuição do homem gay, sustentadas por uma associação pejorativa com o feminino, historicamente desvalorizado, revelando que a depreciação do gay por meio da feminilização reproduz, simultaneamente, uma crítica indireta ao próprio feminino.

Diante desse cenário, fui construindo alianças pontuais com algumas colegas, duas ou três, de maneira mais constante, que, de certo modo, toleravam a minha presença e com quem eu conseguia estabelecer relações de convivência menos tensionadas. Essas alianças não significavam ausência de conflitos, mas representavam espaços possíveis de escuta, circulação e pertencimento parcial.

Entre elas, uma colega me marcou de forma mais profunda. Diferentemente da maioria, possuía um arcabouço de leitura que extrapolava aquilo que nos era oferecido na sala de graduação. Havia nela uma densidade intelectual e sensível que se expressava tanto em sua postura crítica quanto nas conversas que partilhávamos nos corredores e intervalos. Recordo-me de trocarmos livros literários, obras de Gabriel García Márquez, de Chico Buarque de Hollanda, entre outros, leituras que ampliavam nosso repertório e também nossas formas de compreender o mundo.

Sua postura enquanto mulher era sincera e posicionada: reconhecia as assimetrias de gênero presentes naquele contexto e se colocava criticamente diante delas, sem recorrer à ridicularização ou à diminuição da minha condição de homem gay. Seu acolhimento não se dava por condescendência, mas por consciência política e ética das relações de gênero que nos atravessavam, revelando que o gesto de estar junto também pode ser um gesto de elaboração intelectual e de compromisso com o outro.

Ao retomar essas experiências, compreendo que elas não apenas compõem a minha memória individual, mas constituem um material analítico fundamental para pensar a formação docente a partir de uma perspectiva autoetnográfica. Ao narrar essas vivências, procuro evidenciar como os afetos, as alianças, as tensões e os silenciamentos cotidianos também produzem saberes, configurando-se como elementos centrais na compreensão dos processos formativos, especialmente quando atravessados por gênero e sexualidade.

Essas indagações, no entanto, não se apresentavam de forma neutra. Elas vinham carregadas das experiências já vividas, dos estranhamentos acumulados e das marcas deixadas por ocupar um lugar que, desde o início, se revelou tensionado. Pensar o mercado de trabalho era, para mim, pensar também em quais ambientes admitiriam minha presença sem reservas, em quais contextos eu precisaria novamente medir palavras, gestos e posturas, e em quais espaços minha atuação seria lida a partir de expectativas previamente atribuídas ao meu corpo, à minha expressão e à forma como eu me colocava no mundo.

Assim, a reflexão sobre o futuro profissional não se limitava às possibilidades objetivas de inserção, mas envolvia uma leitura atenta das dinâmicas relacionais que estruturam o cotidiano das instituições educativas. Eu me perguntava, ainda que nem sempre de forma consciente, como seriam as relações com colegas, com equipes gestoras, com famílias e com as próprias crianças; que papéis me seriam espontaneamente oferecidos e quais precisariam ser continuamente negociados. Essas projeções iam, pouco

a pouco, orientando minhas escolhas dentro do curso, afinando interesses, deslocando expectativas e produzindo cautelas.

Ao revisitar essas experiências, chama-me a atenção o fato de que, naquele período formativo, a expressiva presença de mulheres nas turmas de Pedagogia, assim como o perfil majoritariamente feminino do corpo docente, não era objeto de problematização explícita, nem entre nós, estudantes, nem no interior das práticas pedagógicas do curso. Tal configuração parecia naturalizada, como se a associação entre docência, cuidado e feminino dispensasse qualquer leitura crítica sobre sua historicidade ou sobre os efeitos que produz na formação inicial. Esse silêncio analítico, hoje perceptível em minha memória, constituiu também parte do meu processo formativo, na medida em que adiou a elaboração consciente sobre as relações de gênero que caracterizam a história da educação escolar brasileira e, de modo particular, a formação em Pedagogia.

Desse modo, a formação se configurava como um processo que extrapolava o tempo presente da graduação e se estendia para o campo das antecipações, dos receios e das possibilidades imaginadas. Entre o que eu aprendia e o que eu temia, entre o desejo de pertencer e a necessidade de me proteger, fui construindo não apenas uma trajetória acadêmica, mas também uma forma particular de pensar o trabalho docente e de me situar, desde então, nos espaços educativos que eu viria a habitar.

No último ano do curso, eu me sentia profundamente insatisfeito com a escolha que havia feito, sobretudo porque já não conseguia construir expectativas positivas em relação à inserção no mercado de trabalho. Essa insatisfação era marcada, também, pelas minhas experiências e percepções em relação ao trabalho em empresas privadas, especialmente em áreas administrativas, espaços nos quais eu não me reconhecia e que reforçavam uma sensação de deslocamento e esvaziamento de sentido. Ao mesmo tempo, mesmo sem ainda ter ingressado formalmente em uma escola como profissional, eu já percebia que o curso que frequentava era socialmente pouco valorizado e oferecia baixas perspectivas de reconhecimento financeiro, o que me levava a questionar de forma mais ampla o que seria de mim no contexto escolar. Ao buscar compreender os porquês dessa desvalorização, tornou-se evidente para mim que ela não se dava de maneira aleatória, mas estava profundamente ancorada em relações sociais de gênero que hierarquizam saberes, funções e sujeitos.

Nesse sentido, as reflexões de Danièle Kergoat ajudam a iluminar essa percepção ao afirmar que “a divisão sexual do trabalho tem dois princípios organizadores: o

princípio da separação, há trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, e o princípio da hierarquização, um trabalho de homem ‘vale’ mais do que um trabalho de mulher” (Kergoat, 2009, p. 67). Fui compreendendo, assim, que tanto a minha rejeição aos espaços administrativos do setor privado quanto a desvalorização social da docência, especialmente nos níveis mais associados ao cuidado, não eram experiências isoladas, mas expressões de um mesmo sistema que naturaliza a inferiorização do trabalho feminizado. Como destaca Kergoat, essa hierarquização se reorganiza historicamente sem romper com sua lógica estrutural, mantendo a desigualdade como princípio organizador das relações de trabalho. Nesse cenário, a pergunta sobre o que seria de mim em uma escola deixava de ser apenas uma inquietação individual e passava a se constituir como um problema analítico, revelador das tensões entre identidade, gênero, trabalho e reconhecimento profissional.

Quando o dia da formatura chegou, antecedido pela colação de grau, eu percebi em mim um sentimento ambíguo, mais próximo do receio do que da celebração. Finalizar aquele curso não parecia algo amplamente comemorado, nem socialmente nem no âmbito mais íntimo. Apenas um membro da minha família esteve presente, o que reforçou a sensação de que aquele momento, que costuma ser vivido como prazeroso e honroso, se dava de forma contida e solitária. A ausência de um coletivo mais próximo, que de certa maneira também marcou a minha trajetória ao longo da graduação, fez com que eu optasse por não participar da festa de formatura, limitando-me à colação de grau e às fotografias para a posteridade. Coloquei-me, assim, um pouco à margem do ritual tradicional que encerra uma graduação, como se aquele fechamento também carregasse os deslocamentos que haviam atravessado todo o percurso. Ainda assim, eu havia concluído o curso. Recordo-me de ter sido um bom aluno: algumas disciplinas me animavam e despertavam interesse, outras nem tanto; alguns professores me inspiravam profundamente, enquanto outros passaram por mim de forma mais distante. Entre essas inspirações, destaco a Professora Dr<sup>a</sup> Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, que mais tarde se tornou minha orientadora tanto de mestrado quanto de doutorado, e cuja presença, marcada por um modo humano, sensível e atento, fazia diferença para mim, deixando uma marca que ultrapassava os conteúdos e se inscrevia na forma como eu me sentia naquele espaço.

Um ano se passou e, movido por uma mistura de inquietação, busca por sentido e necessidade de continuidade, resolvi ingressar em uma pós-graduação em Educação. Optei pela Psicopedagogia Institucional, na Faculdade Católica de Uberlândia, e foi nesse espaço que, pela primeira vez, pude elaborar com mais clareza um Trabalho de Conclusão

de Curso. Recordo-me de que o TCC foi construído a partir da escuta das crianças do Ensino Fundamental sobre as suas próprias dificuldades de aprendizagem, em um trabalho de natureza empírica realizado em uma escola pública. Esse processo, orientado pela Professora Dra. Gercina Santana Novais, marcou profundamente a minha trajetória, pois foi com ela que não apenas me aproximei da pesquisa acadêmica, mas também comecei a me reconhecer como alguém capaz de produzir conhecimento a partir da própria experiência. Foi nesse acompanhamento que passei a cogitar, pela primeira vez, a possibilidade de ingressar no mestrado acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia, vislumbrando um trabalho que articulasse uma perspectiva pessoal e autobiográfica com leituras críticas sobre gênero, sexualidade e educação. Além disso, foi a Professora Gercina quem inicialmente me provocou a pensar o estranhamento da figura masculina no magistério da Educação Infantil, questão que, à época, surgia de forma incipiente, mas que gradualmente se tornaria central nas minhas inquietações investigativas.

Naquele mesmo ano, de forma concomitante e nada planejada, fui demitido do meu último emprego em uma empresa privada, ainda não relacionada à educação. Lembro-me desse momento como um corte abrupto que, embora difícil, acabou abrindo espaço para outros deslocamentos. O meu ingresso na educação ocorreu de maneira quase casual, mediado por uma amiga que, durante uma caminhada no parque, comentou que a Prefeitura de Uberlândia havia aberto um processo seletivo para educador infantil<sup>36</sup>. Essa conversa, aparentemente simples e cotidiana, tornou-se um ponto de inflexão na minha trajetória, pois ali se anunciava, ainda de forma incerta, a possibilidade concreta de adentrar o espaço escolar e confrontar, na prática, muitas das questões que até então eu vinha elaborando sobretudo no plano das inquietações pessoais e das leituras críticas.

O meu primeiro contato com a Educação Infantil aconteceu envolto por uma combinação intensa de expectativa, insegurança e estranhamento. Após prestar o processo seletivo da Prefeitura de Uberlândia e ser aprovado, tive a possibilidade de escolher uma escola próxima à minha residência, o que, naquele momento, funcionou como um pequeno gesto de acolhimento diante de um cenário ainda incerto. Ainda assim, ao

---

<sup>36</sup> Educador Infantil, atualmente denominado de Profissional de Apoio Escolar, de mesmas atribuições de apoio pedagógico e de cuidados aos alunos, visto no CAPÍTULO IV DA ESTRUTURA DO PLANO DE CARREIRA DOS SERVIDORES DO QUADRO DA EDUCAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA, Art. 6º Os cargos do Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação (Redação dada pela Lei nº 13.908/2022) e ANEXO IV DESCRIÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-uberlandia-mg>. Acesso em: 03 fev. 2026.

atravessar os portões da escola pela primeira vez, eu sentia que carregava comigo não apenas o início de uma nova etapa profissional, mas também um corpo que destoava daquele espaço, majoritariamente ocupado por mulheres e historicamente associado ao cuidado, à afetividade e à maternagem. Os olhares atentos, os silêncios prolongados e as expectativas não verbalizadas produziam em mim a sensação de que minha presença precisava ser constantemente explicada e legitimada, mesmo antes de qualquer avaliação concreta do meu trabalho. Esse estranhamento se manifestava tanto nos gestos cotidianos quanto na distribuição implícita das tarefas, revelando limites simbólicos sobre o que eu podia ou não fazer enquanto educador infantil.

Foi justamente nesse cotidiano inicial, atravessado por afetos ambíguos e pequenas tensões, que comecei a reconhecer, de forma mais nítida, o potencial analítico da minha própria experiência. Aquilo que inicialmente se apresentava como desconforto pessoal passou a se configurar como uma questão investigativa: por que a presença masculina na Educação Infantil causa estranhamento? Que normas de gênero estão em jogo quando um homem ocupa um espaço considerado simbolicamente feminino? Ao perceber que essas inquietações emergiam diretamente do vivido, compreendi que o problema de pesquisa não estava apenas nos textos ou nas leituras, mas inscrito no meu próprio corpo em interação com a instituição escolar. Assim, esse primeiro contato com a Educação Infantil deixou de ser apenas um marco profissional e se constituiu como o ponto de partida para a formulação do problema que orienta esta pesquisa, ancorado na articulação entre experiência, gênero, sexualidade e educação.

### **5.3 Ingressar na Educação Infantil: tornar-se educador e professor na escola pública**

*“O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”.*

Judith P. Butler (2012, p. 59)

Ao afirmar que o gênero é uma “estilização repetida do corpo”, Judith Butler desloca o gênero do campo da essência para o campo da prática cotidiana, o que se articula diretamente com a forma como descrevo o meu ingresso na Educação Infantil. O estranhamento que vivenciei não se deu por algo que eu fizesse de modo explícito, mas pelo simples fato de eu estar ali, enquanto homem, em um espaço considerado

simbolicamente feminino. Essa compreensão ajuda a perceber que o desconforto não emergia de uma inadequação individual, mas do fato de que o meu corpo não repetia, de maneira esperada, os atos, gestos e disposições socialmente naturalizados como próprios da docência na Educação Infantil. Assim, o estranhamento vivido foi produzido por uma estrutura reguladora rígida que, ao longo do tempo, cristalizou a ideia de que cuidar, educar crianças pequenas e exercer a afetividade constituem uma espécie de “substância” feminina.

Ao chegar a uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), deparei-me imediatamente com o estranhamento da minha presença: eu era um homem naquele espaço. Esse dado, que poderia parecer simples ou meramente descritivo, impunha-se de maneira sensível no cotidiano, atravessando olhares, gestos contidos e silêncios que denunciavam que a minha presença ali não era neutra. Foi nesse contexto que a percepção da baixa presença de homens nos cursos de Pedagogia e, por consequência, nas escolas de Educação Infantil, deixou de ser apenas uma constatação estatística e passou a ser pensada por mim de forma situada e contextualizada. Eu passei a me perceber no espaço ao mesmo tempo em que observava os outros, reconhecendo-me como parte da cena e não como um observador externo.

Essa experiência foi disparada por uma curiosidade que rapidamente se transformou em inquietação: como pensar o meu gênero e o gênero das pessoas à minha volta naquele cotidiano escolar? O que motivava determinadas reações, aproximações, afastamentos ou cuidados excessivos diante da presença de um homem em uma escola de Educação Infantil? Ao me colocar essas perguntas, compreendi que o estranhamento não estava apenas no outro, mas também em mim, na forma como eu aprendia a ler o ambiente e a interpretar as relações que se estabeleciam. Nesse movimento, a experiência vivida passou a se constituir como campo de investigação, permitindo-me transformar o desconforto inicial em uma lente analítica para compreender as dinâmicas de gênero que atravessam a Educação Infantil.

Ao assumir o contrato de educador infantil que marcou o início da minha carreira, vivi aqueles primeiros dias com a expectativa comum a todo começo de ano letivo. Como de praxe, participei da reunião pedagógica e administrativa em que se discutiam os encaminhamentos, as rotinas e os desafios do trabalho ao longo do ano. No entanto, foi ali, naquele espaço coletivo aparentemente ordinário, que fui tomado por uma percepção inesperada e marcante: eu era minoria. Não apenas como homem, mas como homem homossexual em uma escola de Educação Infantil. Essa constatação, que surgiu quase

como um choque silencioso, despertou em mim sentimentos misturados de surpresa, estranhamento e deslocamento, fazendo com que eu passasse a olhar para aquele espaço, e para mim mesmo dentro dele, com uma atenção ainda mais sensível e inquieta.

Na sequência da reunião, deu-se a escolha das turmas para o exercício do trabalho dos educadores recém-chegados. Foi nesse momento que fui encaminhado para atuar como eventual, aquele profissional que substitui ausências, que circula, mas não permanece, que dificilmente constrói uma presença contínua em sala de aula com as crianças. À primeira vista, a decisão foi apresentada como algo prático, quase neutro. No entanto, logo vieram os comentários, ditos de forma aparentemente pouco cuidadosa, mas profundamente reveladores: *“é melhor assim, pois os pais podem questionar, ainda mais se for gay”*. Aquela frase ecoou em mim de maneira intensa. Passei a perceber que havia uma ordem prévia operando naquele espaço, uma organização silenciosa que me antecedia e me posicionava. Algo ali me atravessava de forma direta: afinal, um homem não poderia estar cotidianamente na presença de crianças em uma escola de Educação Infantil?

Naquele momento, a compreensão do que estava em jogo ainda não se encontrava plenamente elaborada. Eu não dispunha, à época, do acúmulo teórico nem do tempo de experiência necessários para nomear com precisão o que vivenciava. Ainda assim, soava evidente que se tratava de um preconceito, embora não explicitado, sustentado por argumentos de proteção, cautela e medo. Somente mais tarde pude compreender que tais posicionamentos não se limitavam a opiniões individuais, mas eram expressões de um sistema cultural e social mais amplo, no qual papéis de gênero rigidamente estabelecidos definem o que é considerado próprio do masculino e do feminino. Aquela experiência inicial, marcada pelo estranhamento e pela contenção da minha presença, passou a se constituir, mesmo sem que eu soubesse, como um dos primeiros disparadores do problema de pesquisa que viria a orientar minha trajetória acadêmica e profissional.

Em um momento aparentemente banal, durante uma conversa recreativa com colegas de trabalho no intervalo da escola em que iniciei minha atuação como educador infantil, fui interpelado por uma pergunta que, embora dita de forma casual, carregava um peso simbólico significativo. Uma colega, olhando-me com certa curiosidade, perguntou: *“Mas você é homem, o que está fazendo aqui?”*.

Naquele instante, optei por não responder com referências teóricas ou explicações elaboradas. Algo em mim me levou a devolver a pergunta, como forma de deslocar o estranhamento para quem o produzia. Perguntei, então: *“Bem, por que você acha que isso*

*é estranho? Por que aqui a maioria das pessoas que realiza o mesmo trabalho que o meu são mulheres? ”. Ela permaneceu em silêncio. Diante da ausência de resposta, seguiu elaborando em voz alta aquilo que também se organizava dentro de mim: “Veja, provavelmente existe uma ideia de que somente mulheres podem e devem executar esse tipo de trabalho”.*

Continuei, já percebendo o quanto aquela conversa simples revelava estruturas profundas: *“A minha presença aqui prova que é possível que um homem também o execute. Por que você acha que haveria um impedimento para isso? ”* O silêncio que se seguiu foi tão eloquente quanto a pergunta inicial. Para mim, aquele breve diálogo condensou de forma concreta o modo como normas de gênero operam no cotidiano escolar, produzindo estranhamentos, fronteiras e expectativas naturalizadas. Essa experiência, vivida no corpo e na palavra, passou a integrar meu exercício autoetnográfico de compreender como o masculino é percebido, regulado e, muitas vezes, tensionado no espaço da Educação Infantil.

Com a continuidade do exercício do meu trabalho, passei a perceber, de maneira cada vez mais sensível, nuances presentes nas falas, nos gestos e nas ações, algumas explícitas, outras cuidadosamente veladas, que atravessavam as noções de gênero no magistério, especialmente no contexto da Educação Infantil. Essas manifestações veladas começaram a me inquietar, pois revelavam aquilo que não era dito, mas que ainda assim orientava escolhas, decisões e posicionamentos dentro da escola. Passei a me perguntar o que estava por trás de determinadas falas e encaminhamentos: o que exatamente representava aquela observação feita em tom baixo? Por que certos afastamentos ou direcionamentos não eram explicitados de forma aberta?

Ao me dar conta dessas situações encobertas, compreendi que havia motivações intrínsecas que levavam os sujeitos a conduzirem os acontecimentos escolares de acordo com suas crenças e convicções, fossem elas pessoais ou partilhadas coletivamente por um grupo social ao qual pertenciam. Essas crenças, muitas vezes naturalizadas, operavam silenciosamente, regulando quem podia ocupar determinados espaços e de que forma. Nesse processo de observação e implicação, fui reconhecendo a existência de algo já constituído e constantemente reafirmado em relação à masculinidade, um conjunto de expectativas que afeta homens e mulheres, delimitando modos legítimos de ser, agir e se apresentar no mundo. Trata-se de um modelo que antecede a nossa própria existência, que nos interpela antes mesmo de termos consciência dele, e que se expressa, no cotidiano escolar, como norma, como limite e como tensão permanente.

Passei também a identificar os medos socialmente construídos em torno da presença de um homem na Educação Infantil. Esses receios não se anunciam de forma direta, mas circulam em discursos implícitos que associam o masculino ao risco, à ameaça ou à inadequação para o cuidado de crianças pequenas. O medo do abuso, da violência, da falta de sensibilidade ou mesmo da sexualização do cuidado emerge como pano de fundo dessas suspeitas, ainda que raramente seja verbalizado de maneira explícita. Como aponta Joan Scott (1995), o gênero opera como uma forma primária de dar significado às relações de poder, e é nesse registro que o corpo masculino passa a ser lido como potencialmente perigoso em espaços historicamente feminilizados.

Além disso, essa desconfiança se articula diretamente à divisão sexual do trabalho, conforme problematiza Danièle Kergoat (2009), na medida em que determinadas tarefas, especialmente aquelas relacionadas ao cuidado, à higiene, ao afeto e à proximidade corporal, são atribuídas às mulheres como se fossem extensões “naturais” de suas disposições de gênero. Aos homens, quando presentes, tendem a ser reservadas funções consideradas auxiliares, provisórias ou menos vinculadas ao cuidado direto, como forma de manter intacta a ordem simbólica que separa o que é entendido como trabalho feminino e masculino. Ao vivenciar essas dinâmicas no cotidiano escolar, percebi que meu corpo, antes mesmo de minhas práticas, era interpelado por normas que delimitavam onde eu podia estar, o que eu podia fazer e até que ponto minha presença seria tolerada. Essa experiência revelou, de maneira concreta, como a divisão sexual do trabalho não apenas organiza funções, mas produz hierarquias, medos e controles que percorrem o espaço da Educação Infantil e incidem diretamente sobre aqueles que, como eu, deslocam as expectativas normativas de gênero.

Ao olhar para minha própria trajetória na Educação Infantil, comecei a perceber que os incômodos, os silêncios e os estranhamentos que me atravessavam não eram apenas experiências individuais ou circunstanciais. Foi nesse movimento de retorno sobre mim mesmo que encontrei sentido na afirmação de Pierre Bourdieu, de que “a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça” (Bourdieu, 2017, p. 18). Inserido nessa engrenagem, compreendi que aquilo que eu vivenciava no cotidiano escolar era expressão concreta de uma ordem simbólica que distribui de forma rígida atividades, espaços e tempos entre homens e mulheres. Como aponta o autor, essa divisão social do trabalho atribui ao feminino o cuidado, a continuidade e a intimidade, enquanto reserva ao masculino a

exterioridade, a ruptura e o distanciamento, e foi justamente esse deslocamento que experimentei ao ocupar, como homem, um espaço historicamente associado ao feminino.

A presença do meu corpo naquele contexto produzia estranhamentos porque tensionava essa lógica profundamente enraizada, revelando que a divisão sexual do trabalho não apenas organiza funções, mas fabrica medos, controles e silêncios em torno do cuidado infantil. Ao infletir a leitura de Bourdieu sobre a minha própria trajetória, compreendi que o incômodo gerado pela minha atuação não se dirigia apenas a mim, mas àquilo que eu representava simbolicamente: a possibilidade de ruptura de uma ordem que define previamente quem pode cuidar de crianças pequenas. É nesse ponto que se constitui o problema de pesquisa que orienta este trabalho: compreender de que modo as normas de gênero e a divisão sexual do trabalho produziram e continuam produzindo o estranhamento da presença masculina na Educação Infantil, mesmo em diferentes cargos ou funções, e como essas regulações simbólicas atravessam práticas, discursos e relações no cotidiano escolar, incidindo diretamente sobre a constituição profissional e subjetiva de educadores, supervisores e mesmo diretores homens.

Nesse sentido, passei a voltar a olhar para a minha própria masculinidade, construída ao longo dos anos em meio a deslocamentos, tensões e escolhas que nem sempre corresponderam ao padrão hegemônico socialmente esperado. A opção por uma profissão historicamente considerada feminina evidenciou, para mim, que a masculinidade que me constitui não se ajusta facilmente aos modelos dominantes, sendo atravessada por experiências que explicitam como as profissões também são reguladas pela divisão sexual do trabalho. Ao viver o cotidiano da Educação Infantil, fui compreendendo que minha presença ali não apenas tensionava expectativas externas, mas também me colocava diante da pluralidade das masculinidades possíveis. Assim, afasto-me da ideia de uma masculinidade única e homogênea e passo a reconhecer a existência de múltiplas masculinidades, que se manifestam de formas diversas, situadas e relacionais, produzidas nos encontros, nos afetos e nas práticas pedagógicas. Na Educação Infantil, essas masculinidades se constroem na ambiência do cuidado, da escuta e da participação, revelando que o masculino hegemônico não é incompatível com educar crianças pequenas, mas, ao contrário, pode assumir sentidos outros quando deslocado dos modelos normativos que historicamente o enquadram. Conforme corrobora o seguinte entendimento:

Ao impor a sua presença em uma escola de educação infantil, exercida no campo da educação de uma forma diferente daquela hegemônica, a masculinidade deste indivíduo torna-se subalternizada, os sujeitos que assumem uma função dentro de uma escola de Educação Infantil, ou mesmo de Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), abarcam de certo modo aquilo que podemos compreender como não sendo padrão do gênero masculino, mas que, mesmo marginalizado, é compreendido e aceito como algo “natural” para as mulheres (Sousa, 2018, p. 48).

Ao ler o que escrevi na minha dissertação de mestrado, reconheço imediatamente a minha própria experiência na Educação Infantil. Ao ocupar esse espaço como homem, percebi que minha presença era constantemente tensionada por não corresponder ao modelo hegemônico de masculinidade. O exercício da docência, marcado pelo cuidado, pela afetividade e pela proximidade com as crianças, colocava minha masculinidade em uma posição subalternizada, ainda que essas mesmas práticas fossem vistas como “naturais” quando realizadas por mulheres. Essa assimetria evidenciou para mim como os papéis de gênero operam no cotidiano escolar, regulando quem pode cuidar, ensinar e pertencer, e reforçando que minha experiência não era individual, mas atravessada por estruturas sociais que produzem hierarquias e vigilâncias sobre os corpos masculinos na Educação Infantil.

No cotidiano da sala de Educação Infantil, a divisão de tarefas se organiza a partir de tempos rigidamente delimitados. Há o momento do café, do almoço, do jantar, os períodos destinados às atividades pedagógicas planejadas e aqueles voltados ao cuidado direto. Todos esses tempos são compreendidos como momentos de aprendizagem, especialmente por se tratar de crianças muito pequenas, na faixa etária entre seis meses e três anos. Nesse contexto, passei a perceber como a rotina escolar se estrutura de modo minucioso e exige presença constante, atenção ao corpo e disponibilidade afetiva. Em geral, a composição da equipe revela muito sobre essa organização: uma professora, curioso perceber como essa função é automaticamente enunciada no feminino, e cerca de dois ou três educadores infantis, atualmente denominados profissionais de apoio escolar.

Durante minha experiência na escola, percebi como a regulação dos corpos na escola se materializava em gestos cotidianos: ao levar as crianças ao banheiro, meninos e meninas eram conduzidos separadamente, e ao sair da sala formavam-se filas distintas. Mais do que uma organização funcional, essas práticas inscrevem normas de gênero, diferenciando tarefas e comportamentos segundo expectativas sociais que caracterizam o cuidado infantil. Minha presença enquanto homem nesses momentos evidenciava o

quanto o cuidado continuava socialmente associado ao feminino, tornando visível a tensão entre minha masculinidade e as funções historicamente atribuídas às mulheres. Imagino qual seria a alegação para que isso aconteça: crianças em uma creche ainda não são sexualizadas, seja por elas mesmas ou pelo entorno, ainda não performatizam o que é esperado para cada sexo, gestos e condutas; ainda assim, a instituição antecipa e regula suas ações, inscrevendo-as em normas de gênero que se reiteram desde cedo. Como Bourdieu (2017, p. 35) argumenta, ritos e práticas institucionais destacam signos de masculinidade e feminilidade, estimulando condutas “apropriadas” a cada sexo e desencorajando as impróprias; e, à luz de Butler, cada ação, minha, dos docentes ou das crianças, constitui uma performatividade de gênero, reiterando normas sociais por meio de gestos, palavras e decisões cotidianas. Assim, a organização das filas, a condução ao banheiro e o cuidado das crianças não são neutros: são práticas concretas que regulam corpos, reforçam fronteiras de gênero e delineiam os limites do que minha masculinidade podia expressar como supervisor, abrindo caminho para as situações específicas de mediação e tomada de decisão que passarei a relatar a seguir.

Nesse contexto, uma situação cotidiana tornou ainda mais evidente a vigilância que atravessava minha atuação. Antes de um momento de higienização das crianças, enquanto substituí uma educadora ausente em uma sala de Educação Infantil, uma colega se aproximou e disse: “*Vamos dividir os alunos para o banho, mas você vai fazer isso?*”. Respondi prontamente que sim. Em seguida, acrescentei, quase como uma justificativa antecipada: “*sim, isto é parte da minha atribuição, se não fizer inclusive pesa para os outros profissionais*”, como se eu tivesse que justificar algo que fazia parte das minhas atribuições, como se a vigilância permanente fosse impedimento para um possível abuso ou qualquer outra forma de agressão ao corpo infantil.

Após essa resposta, instalou-se um silêncio. Naquele instante, compreendi que a pergunta inicial carregava a expectativa de uma recusa ou, talvez, a necessidade de confirmar se eu ocuparia aquele lugar. O silêncio que se seguiu revelou mais do que qualquer palavra: indicava que, embora minha ação fosse possível e institucionalmente permitida, ela ainda estava sob observação. Mesmo ao assumir a tarefa, percebi que a vigilância persistia, não dirigida ao que eu fazia, mas a quem eu era. Essa experiência reforçou, de forma sensível, como a presença masculina no cuidado corporal de crianças pequenas permanece atravessada por suspeitas e controles sutis, tornando visível o modo como normas de gênero operam no cotidiano da Educação Infantil e incidem diretamente sobre a minha prática e sobre o meu corpo naquele espaço.

O que mais me chamou atenção ao longo dessa experiência não foi apenas a existência dos preconceitos, mas o modo como eles se manifestavam, quase sempre, pelo silêncio. Um silêncio que não significava ausência, neutralidade ou desconhecimento, mas que operava como resposta, uma resposta que, ao evitar o confronto direto, mantinha intactas as hierarquias e os desconfortos. Com o tempo, compreendi que o silêncio também fala: ele sinaliza limites, demarca posições e, muitas vezes, legitima aquilo que não se tem coragem ou disposição de enunciar explicitamente.

Raramente havia falas claras ou diretas sobre o motivo do estranhamento da minha presença na Educação Infantil; o que predominava eram olhares, pausas, perguntas atravessadas por cautela e decisões tomadas sem explicitação. Foi nesse silêncio que passei a perceber os preconceitos sociais de gênero e sexualidade que estruturam esse campo. Há, de um lado, a associação do homem ao risco, à violência ou ao abuso, que faz com que sua proximidade com o corpo da criança seja imediatamente suspeita. De outro, persiste a ideia de que homens, e, de forma ainda mais marcada, homens gays, seriam inadequados para o cuidado infantil, sustentada por uma leitura distorcida que confunde homossexualidade com ameaça. Soma-se a isso a crença de que o cuidado, o afeto e a paciência pertencem naturalmente às mulheres, enquanto aos homens caberiam a autoridade, a distância e o espaço público. Esses preconceitos, mesmo quando não verbalizados, me atravessaram de forma profunda, pois produziram uma vigilância constante sobre meu corpo e minhas práticas, exigindo que eu provasse repetidamente minha legitimidade naquele espaço. Dar nome a esses silêncios é, para mim, uma forma de tornar visível aquilo que regula o cotidiano da Educação Infantil sem nunca se anunciar plenamente.

Em outra escola, ainda como professor da Educação Infantil, voltei a perceber que minha presença não era lida como neutra ou indiferente. Logo no primeiro dia de trabalho, uma situação aparentemente banal confirmou a hipótese de que o estranhamento em torno do corpo masculino naquele espaço permanecia ativo. Enquanto organizava meus objetos pessoais, bolsa, papéis e alguns materiais necessários para entrar em sala e iniciar as atividades, dirigi-me à supervisora para perguntar se havia algum armário, o conhecido “escaninho”, disponível para guardar meus pertences. A resposta veio de forma seca e imediata: não havia. Ao insistir e apontar para alguns armários sem identificação, ouvi novamente, agora de modo ainda mais categórico, que todos estavam ocupados.

Diante daquela negativa, interrompi meu próprio movimento e passei a refletir sobre o que estava em jogo. Não seria esperado que a chegada de alguém novo fosse

acompanhada por algum gesto mínimo de acolhimento? O que, afinal, motivava aquela postura tão pouco empática? Naquele instante, compreendi que não se tratava apenas de uma dificuldade logística, mas de um modo de recepção marcado por desconfiança e reserva. De fato, havia mais de um armário vazio. Uma colega, ao perceber a cena, aproximou-se silenciosamente, indicou um dos escaninhos disponíveis e me convidou a utilizá-lo. Guardei meus objetos, mas o episódio já havia produzido seus efeitos: mais uma vez, meu ingresso no espaço escolar foi marcado não pelo pertencimento imediato, mas pela necessidade de negociar, desde o primeiro gesto, minha presença e meu lugar naquele contexto.

A recusa inicial em me indicar um escaninho fez emergir uma pergunta que, naquele momento, ultrapassava a necessidade prática de guardar objetos pessoais: este armário é meu? Ele me cabe? A ironia dessa cena não me escapou. Armário, aqui, e faço questão de marcar que os grifos são meus, é um termo historicamente associado a um lugar onde sujeitos gays são convocados a trancar desejos, gestos, trejeitos e manifestações espontâneas de existência. Para um homem gay, o armário não é apenas um móvel; é metáfora de clausura, de recolhimento e de silenciamento, um espaço simbólico do qual não se deveria sair, sob pena de tornar visível aquilo que o define como homossexual. Como afirma a teórica Eve Kosofsky Sedgwick (2007, p. 26), de forma contundente: “O armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX”.

Ao desenvolver a noção de epistemologia do armário, Sedgwick explicita que essa metáfora não se sustenta apenas como oposição simples entre dentro e fora, mas como uma estrutura profundamente enraizada nas formas modernas de produção da privacidade e do controle dos corpos. Conforme a autora destaca:

Pensadores gays do século XX, como veremos, nunca foram cegos para as danosas contradições dessa metáfora comprometida do dentro e fora do armário da privacidade. Mas suas origens na cultura europeia, como mostraram os escritos de Foucault, são tão ramificadas – e suas relações com as topologias ‘mais amplas’ (vale dizer, não relacionadas ao gay) da privacidade na cultura, como a figura de Foucault dramatizou, são tão críticas, tão envolventes, tão representacionais – que a simples vigência de uma metáfora alternativa nunca foi, de fato, uma possibilidade real (*Cadernos Pagu*, n. 28, 2007, p. 19-54).

À luz dessa leitura, compreendi que o signo linguístico “armário” não apenas nomeia um objeto, mas consolida um lugar possível, ou interdito, de existência. A palavra carrega em si a ambiguidade de um alojamento que pode ser aberto ou fechado

conforme o desejo de quem o utiliza ou de quem regula seu uso. No meu caso, aquele armário representou um não pertencimento institucionalizado, uma forma sutil de segregação que me negava a sensação de que aquele espaço, e aquilo que me acompanhava, tinha lugar legítimo naquela escola. Assim, mais do que a ausência de um escaninho, o que se produziu ali foi a reafirmação de que meu corpo, minha presença e minha trajetória permaneciam, mais uma vez, situados à margem. Para mim, naquele contexto, aquele armário não me pertenceu.

Nos anos que se seguiram, ainda nessa mesma escola de Educação Infantil, a preocupação em torno da minha presença voltou a se manifestar de forma mais explícita. Ao assumir a regência de uma turma de crianças de três anos, a tensão deixou de operar apenas no plano do implícito e ganhou contornos institucionais: um casal de pais procurou a direção escolar para questionar se ela considerava adequado que um homem fosse o professor de sua filha. Houve, por parte da gestão, uma tentativa de apaziguamento e de mediação da situação, o que pode ser lido como um certo avanço no enfrentamento dessas normativas. Ainda assim, mesmo após o encaminhamento formal do conflito, os olhares de desconfiança e reprovação permaneceram circulando no cotidiano, reiterando que a aceitação do meu corpo naquele espaço seguia sendo sempre condicional, vigiada e provisória.

Neste contexto é importante fazer o seguinte questionamento, como fui visto pelas crianças no exercício da função de educador infantil? Essa pergunta passou a me acompanhar de forma insistente no cotidiano da escola. Diferentemente dos adultos, percebi que os olhares das crianças pareciam menos atravessados pelos preconceitos que circulavam de maneira tão evidente entre os profissionais. Ainda assim, em alguns momentos, notei certo estranhamento, o que me levou a questionar se, no caso de determinadas crianças, esse desconforto não estaria relacionado a discursos previamente assimilados no ambiente familiar ou escolar.

De modo geral, as interações com as crianças revelavam algo significativo: muitas delas sequer operavam a distinção entre gênero e sexo. Em diversas ocasiões, fui chamado de “professora” em vez de “professor”, o que interpretei menos como erro e mais como reflexo do hábito de conviverem quase exclusivamente com mulheres em sala de aula. Esse dado, aparentemente simples, evidenciava como o gênero docente já estava naturalizado para elas antes mesmo de qualquer reflexão consciente.

Uma situação, em especial, marcou profundamente minha experiência. Durante uma brincadeira no pátio, um menino de aproximadamente quatro anos manipulava

bonecos e simulava beijos entre eles. Em determinado momento, ao colocar dois bonecos que representavam homens, interrompeu a ação e afirmou: “Homens não podem se beijar”. Aquela frase ecoou em mim. Não parecia fruto de uma elaboração espontânea da criança, mas de algo aprendido, informado anteriormente, seja no espaço doméstico, seja no próprio ambiente escolar. Esse episódio me fez perceber como normas de gênero e sexualidade começam a ser transmitidas muito cedo, pontuando as brincadeiras, os corpos e as imaginações infantis, e reforçou em mim a necessidade de pensar a Educação Infantil também como um espaço potente, e disputado, de produção e reprodução dessas normas.

O episódio no pátio tornou visível, para mim, como as crianças constroem suas percepções sobre o professor homem a partir de referências sociais previamente estabelecidas, muitas oriundas do ambiente familiar e do próprio contexto escolar. Percebi que, embora algumas crianças demonstrassem curiosidade e abertura diante da minha presença, outras reproduziam estereótipos de gênero que vinculam autoridade, força e determinadas tarefas ao masculino, enquanto associam cuidado, afeto e atenção cotidiana ao feminino, exatamente como descreve o estudo: “No contexto da educação infantil — espaço social estruturado pelo adulto para as crianças —, as representações de gênero colocam-se como dimensão estruturante das relações sociais.” (Santos, 2021, p. 8).

Naquele momento, ficou claro para mim que minha atuação e a forma como eu me relacionava com os alunos tensionavam essas normas, mostrando que a escola não apenas reflete preconceitos, mas também produz e reforça continuamente regras sobre quem pode cuidar e como deve agir. Além disso, percebi como as práticas e os discursos da professora influenciavam diretamente essas construções, reforçando padrões que eu, enquanto homem e educador, era convidado a negociar na rotina diária, tornando cada interação com as crianças um espaço de tensão, de aprendizado e de reflexão sobre masculinidades e cuidados.

Enquanto educador infantil, percebi de forma muito clara como a hierarquia se manifestava no cotidiano da escola. Frequentemente, eu me via em um cargo considerado inferior dentro da estrutura formal, situado abaixo da supervisora e da diretora, e isso me fazia refletir sobre minha posição não apenas na organização institucional, mas também em relação à minha própria masculinidade. Havia momentos em que minha presença como homem parecia não alterar a lógica do poder, conhecidamente marcada pelo machismo, mas, ao mesmo tempo, me colocava em uma posição de visibilidade atípica, como se meu gênero por si só fosse motivo de atenção e, às vezes, de avaliação silenciosa. As decisões, a distribuição de tarefas e as orientações eram conduzidas majoritariamente

pela supervisora e pela diretora, e eu aprendia a navegar nesse espaço observando, ouvindo e, muitas vezes, aguardando autorização ou direcionamento, o que reforçava a sensação de estar em um cargo hierarquicamente subordinado. Notei também que as mulheres naquele espaço se sentiam autoridades independentemente do cargo ou da função que ocupassem; sentiam-se totalmente legitimadas, algo que eu, enquanto homem e educador novato, raramente experimentava. Esse arranjo me fez sentir simultaneamente deslocado e desafiado: deslocado por ocupar uma posição minoritária como homem dentro das expectativas masculinas e, muitas vezes, como profissional ainda novato; desafiado por perceber que, mesmo à margem da hierarquia formal, minha atuação cotidiana tinha potencial de tensionar normas de gênero, cuidado e autoridade, revelando as sutilezas do poder em um espaço considerado simbolicamente feminino.

Anos mais tarde, dei um novo passo na minha trajetória: inscrevi-me e fui aprovado no processo seletivo aberto pela Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais para o preenchimento de uma vaga de Professor para a Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Uberlândia-MG. Assumi a vaga e mantive-me na função de educador infantil, mas logo percebi que o estranhamento em relação à minha presença não desapareceu. Mesmo ocupando um cargo formalmente superior, minha experiência enquanto homem em uma escola de Ensino Fundamental I continuava atravessada por olhares, expectativas e julgamentos sutis, reforçando que a hierarquia na escola não se limita apenas à posição no organograma, mas se entrelaça com normas de gênero e representações sociais sobre masculinidade. As mulheres que ocupavam cargos de supervisão e coordenação continuavam a se sentir plenamente legitimadas em suas funções, enquanto eu muitas vezes experimentava a sensação de precisar reafirmar minha autoridade e minha capacidade de cuidar e ensinar, lidando simultaneamente com a vulnerabilidade de uma masculinidade situada em um espaço considerado simbolicamente feminino.

Em tempos que se seguiram, dei o passo de ingressar como professor contratado na mesma escola em que iniciei minha carreira na Educação Infantil. Desde o primeiro momento, percebi que minha presença continuava a ser notada de maneira diferenciada: olhares controladores e formas implícitas de rejeição permaneciam, silenciosos, mas muito claros. Em sala de aula, minha função foi conduzida de maneira semelhante à de um professor eventual, ou seja, destinado a substituir colegas ausentes. Essa organização parecia reiterar a ideia de que, naquela etapa da educação, o cuidado e a educação cabem

naturalmente às mulheres, reforçando normas de gênero que limitam e qualificam quem pode assumir determinadas responsabilidades.

A situação tornou-se ainda mais evidente no momento da escolha de turma para o ano letivo: ouvi a coordenadora dizer: *“Estamos organizando o ano escolar, a escolha é para os que estão ingressando neste ano. Para o Amaury, ficará a função de professor eventual”*. Imediatamente, senti a tensão entre minha qualificação formal e a atribuição que me era imposta. Respondi, tentando afirmar minha capacidade: *“Mas minha qualificação é para qualquer função educacional de uma escola”*. Ainda assim, a sequência do dia se conduziu para que aquela decisão permanecesse como final, deixando evidente que, mesmo contratado, minha presença como homem continuava mediada por preconceitos implícitos e por uma estrutura hierárquica e simbólica que reforçava a centralidade feminina no cuidado e na docência da Educação Infantil.

Nesta mesma escola, já como professor concursado, era 2016, período de escolha de diretores para as escolas municipais, e a escola vivia um clima diferente nos dias que antecederam a eleição para a direção. Os corredores, que costumavam ser povoados pelo barulho das crianças, estavam tomados por conversas baixas, olhares trocados rapidamente e comentários interrompidos quando alguém se aproximava. No ar, havia uma mistura de expectativa e tensão. A consulta à comunidade escolar mobilizava servidores e famílias, e, na Educação Infantil, esse movimento parecia ainda mais carregado de sentidos, como se o futuro da escola estivesse sendo decidido não apenas por critérios administrativos, mas por valores profundamente arraigados.

Quando anunciei minha candidatura à vaga de diretor, senti o apoio de parte dos servidores se materializar em gestos simples: um sorriso encorajador, um “vai dar certo” sussurrado na sala dos professores, a confiança expressa em reuniões formais e informais. Ao mesmo tempo, o contato com os pais era marcado por um certo distanciamento, por perguntas que nunca eram feitas diretamente, mas que se faziam sentir no modo como eu era observado, avaliado, medido. Era como se, antes mesmo de qualquer análise sobre minha trajetória ou propostas, meu corpo já estivesse sendo lido como deslocado naquele lugar.

Lembro-me com nitidez de uma conversa nos corredores, dita quase como conselho, quase como advertência. Uma colega se aproximou e, em tom aparentemente casual, perguntou: *“Mas você está querendo o quê aqui na escola? Não seria melhor ser diretor de uma escola grande, de outra etapa da educação, lá do Ensino Fundamental?”*. A pergunta ecoou em mim com força. Ela não dizia respeito apenas ao cargo, mas ao

lugar que me era permitido ocupar. Respondi que meu interesse era genuíno, que eu podia exercer aquela função da mesma forma que uma mulher a exercia. Ainda assim, senti que minha resposta não confrontava apenas uma opinião individual, mas um imaginário coletivo que associava a Educação Infantil, e tudo o que ela representa em termos de cuidado, proximidade e afetividade, ao feminino.

No dia da votação, o ambiente estava silencioso demais. Os passos ecoavam mais altos no chão da escola, os cumprimentos eram breves, os olhares desviavam com facilidade. Ao final do processo, mesmo com o reconhecimento explícito de parte dos servidores, não obtive o aval dos pais para assumir a direção escolar. O resultado trouxe frustração, mas não surpresa. Naquele período, eu já estava imerso no mestrado, desenvolvendo a pesquisa *Narrativas de Mim, dos Gêneros e da Ciência na Docência da Educação Infantil*<sup>37</sup>, o que me permitiu compreender aquele episódio para além do plano pessoal. O que se decidiu ali não foi apenas uma eleição, mas a reafirmação de fronteiras de gênero que delimitam quem pode, quem deve e quem dificilmente será reconhecido como legítimo na Educação Infantil. Retomar essa cena hoje é reconhecer como o gênero operou de forma silenciosa, sensível e contundente naquele dia, inscrevendo-se no meu corpo e na minha trajetória docente.

Concomitantemente, atuava em outro turno no cargo de Professor de Apoio Escolar, função para a qual pretendia utilizar da formação adquirida na pós-graduação em Educação Especial e Inclusão Educacional, realizada na Universidade Federal de Uberlândia. A narrativa que se segue reforça e aprofunda o estranhamento vivido por mim ao ocupar uma função diretamente relacionada ao cuidado e à educação formal mais próxima, especialmente no acompanhamento de um aluno com deficiências múltiplas, cadeirante. Desde o início, percebi que a minha presença masculina nesse lugar acionava olhares, silêncios e expectativas que não eram ditas, mas se faziam sentir no cotidiano escolar.

Falar dessa marcação de gênero na Educação Infantil é reconhecer uma experiência que incidia sobre mim todos os dias, no modo como minha presença era observada e nas pausas carregadas de sentido quando eu assumia tarefas de cuidado. Com frequência, percebia vigilâncias excessivas, orientações não solicitadas e rearranjos quase imperceptíveis nas funções, sobretudo quando havia maior proximidade com as crianças.

---

<sup>37</sup> A leitura da minha dissertação de mestrado encontra-se disponível em: SOUSA, Amaury Lucatti. *Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da Educação Infantil*. Uberlândia. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1355>.

Ao estar no chão, nas rotinas e nos momentos de acolhimento, não era apenas minha prática pedagógica que parecia em avaliação, mas a própria legitimidade da minha presença enquanto homem. Historicamente associada ao feminino, a Educação Infantil se mostrava um espaço normatizado, onde expectativas eram previamente traçadas e onde minha atuação produzia estranhamentos silenciosos.

Nada era proibido explicitamente; eram pequenos deslocamentos e ajustes cotidianos que revelavam como a escola sustenta fronteiras de gênero mesmo quando afirma princípios de inclusão e igualdade.

Assim, em determinado momento, associei ao meu cargo docente o que chamamos de aumento de carga horária, atuando como professor de apoio no Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), função voltada ao acompanhamento de alunos com deficiência em sala de aula, com vistas à sua inclusão. Foi nesse contexto que passei a perceber com mais nitidez a divisão generificada das tarefas. As atividades de cuidado direto, como o banho e a higienização do aluno, eram sistematicamente atribuídas a mulheres que atuavam como apoio (Profissional de Apoio Escolar<sup>38</sup>) na escola, e não ao professor que permanecia a maior parte do tempo com o aluno, no caso, eu. Essas tarefas, frequentemente classificadas como “menores”, eram naturalizadas como responsabilidade feminina, revelando uma hierarquização do trabalho em que o cuidado corporal, embora indispensável, era desvalorizado e deslocado para mulheres, enquanto a docência formal permanecia associada a uma suposta neutralidade técnica. Essa vivência evidenciou, de forma sensível e concreta, como as relações de gênero atravessam a organização do trabalho escolar e produzem estranhamentos, silenciamentos e desigualdades que se sustentam na rotina, muito mais do que em discursos explícitos.

Continuei refletindo sobre os caminhos que minha carreira poderia tomar dentro da escola, tentando compreender onde eu poderia atuar e ser reconhecido, ou menos estranhado. Na minha turma de graduação, ao final do curso, tínhamos a possibilidade de escolher uma única modalidade especializada, além da habilitação para atuar no magistério da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental: Supervisão/Orientação Escolar ou Inspeção Escolar. Ao término, optei pela Inspeção Escolar, movido não apenas pela curiosidade sobre o funcionamento interno e externo da escola, mas também pelo desejo de criar novas oportunidades, de acessar novos espaços

---

<sup>38</sup> Profissional cujas algumas das atribuições são: acompanhar, orientar, estimular e executar a higiene pessoal dos alunos, observando as alterações em termos de saúde e nutrição; de acordo com a Lei Nº 11.967, de 29 de setembro de 2014. Dispõe Sobre o Plano De Carreira Dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá Outras Providências.

em que minha presença pudesse ser reconhecida e legitimada, mesmo diante de uma estrutura historicamente feminilizada.

Sentia que ainda precisava estudar mais, aprofundar meus conhecimentos, ampliar minha visão sobre as práticas educativas e os espaços de poder na escola. Por isso, me inscrevi em uma Especialização em Supervisão e Orientação Educacional. Cada aula e cada leitura me fizeram refletir sobre como normas de gênero e hierarquia influenciam a forma como homens e mulheres se posicionam na escola. Essa trajetória me permitiu disputar e ser aprovado em um novo processo seletivo, desta vez para o cargo de Supervisor Educacional no Ensino Fundamental, hoje chamado Analista Pedagógico na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia-MG.

Ao olhar para trás, percebo que minhas escolhas acadêmicas e profissionais sempre estiveram atravessadas pela experiência concreta da docência, pelos estranhamentos que vivi como homem em um espaço feminilizado e pela necessidade de compreender, de forma crítica, como se constroem relações de poder, cuidado e autoridade dentro da escola. Cada decisão, cada curso, cada processo seletivo foi também um exercício de posicionamento sobre minha própria masculinidade, uma tentativa de ocupar espaços e repensar limites, mostrando que é possível tensionar normas e abrir caminhos para outras formas de existir e atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

#### **5.4 Da contratação à efetivação: habitar a função de analista pedagógico na escola pública**

*“Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas regiões irreduzíveis”.*

Michael Foucault (1988, p. 107)

Ao escolher esta epígrafe, reconheço-me numa postura que desconfia das grandes rupturas espetaculares e das divisões binárias rígidas, homem x mulher, como únicas vias possíveis de transformação. Na minha trajetória no interior da escola, as mudanças de espaços, cargos e funções, tanto aquelas que vivi quanto as que observei, raramente se deram por cortes nítidos ou por posicionamentos radicalmente opostos. Elas aconteceram,

na maior parte das vezes, de forma sutil, instável e provisória, inscritas no cotidiano escolar, nos arranjos possíveis, nas negociações silenciosas e nas expectativas nem sempre verbalizadas.

Esses deslocamentos apareceram como pequenos gestos de resistência e de adaptação, especialmente quando minha presença masculina tensionava um espaço considerado simbolicamente feminino. Ao ocupar determinados lugares, fui sendo convocado ora a suavizar traços, ora a assumir posturas associadas a uma masculinidade legitimada, revelando como a escola não apenas organiza funções, mas regula corpos, afetos e performances de gênero. Ainda que discretos, esses movimentos produziram fissuras significativas nas normas e expectativas sociais que me atravessam e me constituem, mostrando que a transformação, nesse contexto, se dá menos por rupturas declaradas e mais por deslocamentos cotidianos, ambíguos e continuamente negociados.

Esses pontos de resistência, como tenho procurado mostrar, não se apresentam como lugares fixos ou definitivos. Eles se movem, deslocam o que parecia estável e me colocam em processos contínuos de recomposição, tanto nas relações que construo quanto na forma como passo a me reconhecer. Ao ocupar espaços socialmente percebidos como impróprios para o meu corpo e para a identidade que me é atribuída, vou compreendendo que essas “clivagens” não incidem apenas sobre o coletivo escolar, mas também me atravessam de maneira íntima. Desse modo, produzem pequenas fissuras internas que me conduzem a negociações constantes sobre quem sou, como me posiciono e de que forma existo nesses contextos, em um movimento cotidiano, discreto e inacabado de adaptação e reinvenção.

Sinto que essas resistências percorrem o meu próprio corpo e minhas emoções, recortando-me e remodelando-me. Não se trata apenas de um embate externo com normas de gênero ou expectativas institucionais, mas de um processo interno, por vezes doloroso, no qual sou atravessado por forças contraditórias. Nesse percurso, vou sendo constituído entre adequações e recusas, entre pertencimentos possíveis e estranhamentos persistentes.

Por fim, reconheço em mim aquilo que a epígrafe chama de “regiões irreduzíveis”. São zonas da minha experiência que não se deixam capturar completamente pelas normas, lugares de resistência silenciosa que permanecem mesmo diante das tentativas de enquadramento. É nesses espaços que encontro a possibilidade de existir de forma mais inteira, ainda que atravessada por conflitos, e de compreender minha trajetória como um processo inacabado, marcado por deslocamentos, recomposições e pela invenção contínua de mim mesmo.

Recordando, no ano seguinte aos relatos como professor da Educação Infantil, em 2017, ingressei no cargo de supervisor da Educação Infantil, experiência atravessada por falas ouvidas nos bastidores que questionavam como um homem poderia assumir uma função de supervisão nesse segmento. Essas vozes, muitas vezes sussurradas em corredores ou compartilhadas em conversas informais, não se dirigiam diretamente a mim, mas produziam um campo de suspeição que antecedia qualquer avaliação do meu trabalho. No cotidiano da escola, fui compreendendo que tais questionamentos não diziam respeito apenas ao cargo que eu ocupava, mas ao modo como diferentes masculinidades eram acionadas, hierarquizadas e negociadas naquele espaço. A partir das contribuições de Raewyn Connell, passei a reconhecer que a masculinidade que eu encarnava não correspondia à masculinidade hegemônica, tradicionalmente associada à autoridade incontestável e ao distanciamento do cuidado, mas era frequentemente deslocada para posições subordinadas ou tolerada de forma cúmplice.

No primeiro ano de atuação, nos dias em que precisei lidar com pais e mães considerados “difíceis”, essa dinâmica tornou-se ainda mais evidente e, de certo modo, mais incômoda para mim. Quando surgiam situações de conflito mais acirradas, reclamações insistentes ou tensões que exigiam mediação, meu nome era prontamente lembrado e meu corpo, convocado. Eu era chamado não apenas como supervisor, mas como homem, como se a minha presença pudesse impor limites, acalmar ânimos ou produzir uma autoridade que, naquele momento, parecia faltar. Sentia que se esperava de mim uma postura firme, segura e até dura, associada a uma masculinidade mais próxima do modelo hegemônico, socialmente legitimada para lidar com o confronto.

Essa convocação, no entanto, vinha carregada de ambivalências. Se, por um lado, eu era acionado como recurso institucional de poder, por outro, percebia que essa mesma masculinidade era vigiada e restringida em outros momentos, especialmente quando o trabalho se aproximava do cuidado, do afeto e da escuta sensível. A oscilação entre ser visto como inadequado para a Educação Infantil e, ao mesmo tempo, necessário para “resolver problemas” produziu em mim um sentimento persistente de deslocamento, como se eu transitasse entre lugares que nunca me pertenciam por inteiro.

Esta experiência me leva a compreender, de forma concreta, que a escola não se constitui apenas como um espaço de formação das crianças, mas também como um dispositivo que fabrica, regula e hierarquiza masculinidades. No cotidiano institucional, fui aprendendo que determinadas masculinidades são autorizadas a emergir apenas em situações específicas, geralmente associadas ao controle, à mediação de conflitos e à

autoridade, enquanto outras permanecem silenciadas, questionadas ou submetidas a permanente vigilância. Lidar com pais e mães em situações de conflito revelou, assim, não apenas tensões pedagógicas ou administrativas, mas os modos sutis pelos quais o gênero é continuamente produzido, negociado e disciplinado no interior da escola. Essa vivência articula-se diretamente com a análise de Michel Foucault em *Os Anormais* (2008), quando o autor afirma que “o anormal é, antes de tudo, aquele que deve ser corrigido. É em torno dele que se organizam as técnicas de vigilância, de exame e de normalização”. De modo semelhante ao que ocorre no âmbito doméstico, em que os homens são frequentemente afastados dos momentos de cuidado íntimo, a escola também opera um dispositivo que desloca o corpo masculino dessas práticas, inscrevendo-o no campo da suspeita. Ao experimentar esse lugar, compreendi que o estranhamento não se dirigia propriamente a mim enquanto indivíduo, mas à produção de um corpo docente masculinizado percebido como potencialmente inadequado e, por isso, constantemente vigiado e regulado.

Ao viver a Educação Infantil, também enquanto supervisor, percebi que a masculinidade que eu encarnava não se ajustava a um modelo único ou hegemônico, mas era constantemente tensionada, deslocada e redefinida nas relações cotidianas. Nesse sentido, retomando a epígrafe de Michel Foucault, ao afirmar que “é mais comum [...] serem ponto de resistência móveis e transitórios, que introduzem clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas regiões irreduzíveis” (Foucault, 1988, p. 107) ajuda-me a compreender como diferentes masculinidades são produzidas e hierarquizadas no interior da escola. O meu corpo não era simplesmente aceito ou recusado, mas permanentemente recortado por essas “clivagens”: em alguns momentos, era legitimado como professor/supervisor; em outros, afastado das práticas de atenção mais próxima com as crianças; em outros, ainda, submetido a uma vigilância silenciosa. Essas experiências evidenciam que não há uma masculinidade única em jogo, mas masculinidades múltiplas, produzidas na intersecção entre cuidado, autoridade, afeto e suspeição. Desse modo, a escola se revela como um território em que as masculinidades são permanentemente colocadas em disputa, ora acomodadas às normas vigentes, ora tensionadas por elas, deixando no meu corpo sinais de uma inserção sempre incompleta e de um deslocamento que nunca se encerra.

Deixo registrada aqui uma memória que ainda hoje reverbera em mim: o momento em que ingressei no cargo de supervisor escolar na Educação Infantil. Antes mesmo de

ocupar fisicamente aquele espaço, minha presença já era comentada, e questionada, nos bastidores. O que circulava não dizia respeito à minha formação ou à minha trajetória profissional, mas ao fato de eu ser um homem assumindo um cargo historicamente associado ao feminino.

Lembro-me de uma conversa informal, com uma amiga da mesma área, quase despreziosa, na qual compartilhei: “*Vou trabalhar como supervisor na Educação Infantil*”. A resposta veio em tom de espanto, carregada de estranhamento: “*Fiquei sabendo... e ouvi da direção que ‘demoraram para mandar um supervisor, e ainda mandam um homem?’*”.

O impacto dessa fala foi profundo. O choque não esteve apenas no conteúdo, mas na constatação de que, antes mesmo da minha chegada, meu corpo e minha identidade já haviam sido lidos como inadequados para aquele lugar. Senti, ali, que não seria recebido apenas como profissional, mas como uma presença que desorganizava expectativas naturalizadas sobre quem pode ou não ocupar determinados cargos na Educação Infantil.

Ainda assim, ou talvez por isso mesmo, reafirmei para mim aquilo que sustentava minha escolha e meu percurso: sim, eu vou. Não há diferença que me desqualifique. Minha formação, minha experiência e meu compromisso ético-pedagógico me habilitam plenamente ao exercício da supervisão escolar. Assim como tradicionalmente preconizado para uma mulher, enquanto homem, também sou capaz de executar as tarefas que essa etapa e cargo educacional me atribuem. Essa vivência marcou profundamente minha compreensão sobre gênero, pertencimento e os limites simbólicos impostos aos corpos no cotidiano escolar.

A partir desse episódio, passei a carregar comigo uma série de expectativas negativas que foram se acumulando de forma silenciosa e pesada. Antecipei olhares de desconfiança, resistências veladas, comentários sussurrados nos corredores e a necessidade constante de provar que eu merecia estar ali. Cada passo dado em direção à escola vinha acompanhado de um misto de ansiedade e alerta, como se eu precisasse estar sempre em estado de defesa. Criei, internamente, a expectativa de não pertencimento, de que meu erro não seria lido como humano, mas como confirmação de uma suposta inadequação masculina naquele espaço. Esse processo me atravessou emocionalmente, afetando minha segurança e minha forma de me apresentar no trabalho, revelando como as normas de gênero, mesmo quando não explicitadas, produzem efeitos concretos sobre os sentimentos, as escolhas e a construção de si no cotidiano profissional.

Ainda nessa mesma escola, deparei-me com outras demarcações de gênero que emergiam em situações aparentemente corriqueiras do cotidiano. Em uma conversa com responsáveis, um pai questionou de forma direta a organização da sala do filho, perguntando por que havia ali “brinquedos de mulheres”, como fogõezinhos, geladeiras e panelinhas, e demonstrando incômodo ao saber que o menino brincava com aqueles objetos. Acrescentou que esse tipo de brincadeira não era permitido em sua casa e que, segundo a igreja que frequentava, “isso não é de Deus”. Ao argumentar que as funções domésticas não pertencem exclusivamente às mulheres e que homens também realizam, ou deveriam realizar, o trabalho de casa, minha fala foi seguida por um silêncio denso, que evidenciou os limites do diálogo naquele espaço.

A cena tornou-se, para mim, uma chave de leitura sobre como se constroem as chamadas “coisas de meninos” e “coisas de meninas”. Os brinquedos em questão não carregam uma essência feminina; são objetos historicamente associados ao cuidado e ao trabalho doméstico, práticas culturalmente atribuídas às mulheres. Como propõe Judith Butler, o gênero não é uma substância, mas um efeito produzido pela repetição de atos, gestos e normas que, ao longo do tempo, passam a parecer naturais. Brincar, escolher ou recusar determinados brinquedos constitui, assim, uma forma de performar o gênero desde a infância. Ao afirmar que aquela brincadeira não era permitida e que “não é de Deus”, o pai acionava um regime moral que buscava interromper essa performance considerada desviante, reinscrevendo o menino em um roteiro de masculinidade socialmente legitimado. A casa e a igreja emergiram, nesse momento, como instâncias pedagógicas que antecedem e atravessam a escola, reforçando fronteiras rígidas entre o masculino e o feminino. O silêncio que se seguiu à minha fala, longe de ser neutro, operou como um mecanismo de contenção, sinalizando os limites do que pode ser dito e vivido naquele contexto. Assim, a escola revelou-se como um espaço de disputa performativa, onde diferentes regimes de verdade sobre gênero se confrontam, e no qual meu próprio corpo docente se tornou parte visível dessa tensão, ora autorizado, ora deslocado, sempre em negociação.

Em outros momentos, durante a orientação de docentes, notei como certas práticas que eu sugeria para dinamizar a rotina ou para envolver os meninos em atividades de cuidado eram recebidas com cautela, como se a masculinidade fosse incompatível com essas ações. Era preciso, então, equilibrar assertividade e sensibilidade, legitimar minhas propostas sem infringir a lógica implícita de que o cuidado e a atenção às crianças permaneciam “coisas de mulheres”. Cada gesto, cada palavra ou sugestão tornava-se,

assim, uma forma de performar uma masculinidade dentro da supervisão, buscando construir autoridade sem se afastar da função pedagógica, numa negociação contínua entre visibilidade, estranhamento e pertencimento. Essa experiência reflete precisamente o que Pierre Bourdieu (2017, p. 35) aponta ao analisar os mecanismos de diferenciação simbólica:

(...) assim, o que o discurso mítico professa de maneira, apesar de tudo, bastante ingênua, os ritos de instituição realizam da forma mais insidiosa, sem dúvida, porém mais eficaz simbolicamente. Eles se inscrevem na série de operações de diferenciação visando a destacar em cada agente, homem ou mulher, os signos exteriores mais imediatamente conformes à definição social de sua distinção sexual, ou a estimular as práticas que convêm a seu sexo, proibindo ou desencorajando as condutas impróprias, sobretudo na relação com o outro sexo.

Ao observar a recepção das minhas propostas, percebi que essas normas não estavam apenas implícitas, mas se manifestavam de forma concreta e cotidiana, orientando silenciosamente o que eu podia ou não fazer como homem na escola.

Esse entendimento foi se consolidando ao longo do curto período em que permaneci naquela escola, durante um único ano de contrato, quando percebi que o estranhamento em relação à presença de um homem na Educação Infantil persistia, independentemente de cargos, funções ou posições hierárquicas que eu ocupasse. Em diferentes situações, tornava-se evidente que, para a direção e para parte da equipe, o fazer escolar naquele segmento era concebido como essencialmente feminino, o que fazia com que meu corpo permanecesse marcado pela inadequação. Assim, mais do que uma resistência pontual, tratava-se de uma lógica institucionalizada que atravessava as práticas cotidianas e reafirmava a ideia de que certos espaços, gestos e modos de cuidar não me pertenciam plenamente, mantendo-me em um lugar de presença tolerada, mas nunca completamente legitimada.

À medida que minha experiência se desenrolava naquele contexto escolar, fui percebendo que o estranhamento em relação à minha presença masculina na Educação Infantil não se dissolvia com o tempo, nem com o acúmulo de experiência ou responsabilidades. Independentemente das funções que eu desempenhava, tornava-se evidente que, para a direção e para parte da equipe, o fazer escolar naquele segmento permanecia profundamente marcado como feminino. Foi nesse contexto que os espaços de gestão começaram a surgir como uma possibilidade concreta de deslocamento. Não se tratava de abandonar a escola, mas de buscar um lugar onde meu corpo fosse menos

interpelado pelo cuidado direto e onde minha masculinidade pudesse se tornar mais inteligível, ainda que à custa de novos enquadramentos institucionais.

Para mim, a passagem para os espaços próximos da gestão não se configurou como uma ruptura com as dinâmicas de gênero que atravessam a escola, mas como parte de um processo de acomodação normativa que precisei aprender a negociar. Ao deslocar meu corpo masculino do cuidado direto para a supervisão escolar, percebi como a instituição reafirmava a divisão generificada do trabalho: certas funções continuavam sendo lidas como femininas, enquanto outras se tornavam território privilegiado de masculinidades legitimadas. Foi a partir desse deslocamento que comecei a experienciar os desafios do cargo de diretor escolar, observando e refletindo sobre como minha identidade, minha masculinidade e meu exercício do poder se entrelaçavam e eram constantemente tensionados no cotidiano institucional.

### **5.5 A entrada na direção: entre normas, expectativas e deslocamentos**

*“Ao ocupar a direção, não deixei de ser atravessado pelas normas da escola; apenas passei a habitá-las por outro lugar”.*

Amaury Lucatti Sousa (2026)

Assumi a direção escolar em um contexto marcado por continuidades e tensões já conhecidas. Minha nomeação não ocorreu em um vazio institucional, mas foi marcada por expectativas explícitas e implícitas sobre o que significa dirigir uma escola de Educação Infantil e, sobretudo, sobre quem pode ocupar legitimamente esse lugar. Ao atravessar a porta da sala da direção pela primeira vez, compreendi que aquele espaço concentrava não apenas funções administrativas e pedagógicas, mas também um conjunto de normas, silêncios e olhares que reorganizavam minha presença na escola. Se, anteriormente, meu corpo masculino era objeto de estranhamento nos espaços do cuidado e da docência, ali ele passava a ser investido de autoridade, sem que isso significasse o desaparecimento das regulações de gênero. Ao contrário, a direção revelou-se como um ponto estratégico, em que masculinidade, gestão e poder se entrelaçam, exigindo de mim uma constante negociação entre escuta, comando, sensibilidade pedagógica e a expectativa institucional de firmeza e controle.

Em 2023, participei de um processo seletivo<sup>39</sup> para concorrer ao cargo de diretor escolar na rede municipal de educação de Uberlândia-MG. Diferentemente dos anos anteriores, marcados por eleições internas ou por indicações de natureza político-administrativa, esse novo modelo de provimento do cargo se apresentou como uma inflexão importante na forma de acesso à gestão escolar. Não se tratava apenas de disputar uma função, mas de submeter minha trajetória profissional, meus saberes acumulados e minhas concepções de educação a um crivo institucional que reorganizava, também simbolicamente, quem poderia ou não ocupar a direção de uma escola.

Esse processo foi decisivo para o meu ingresso na função de diretor em uma escola de Educação Infantil que atende crianças de 1 a 3 anos, etapa historicamente associada ao cuidado e fortemente marcada pela presença feminina. O mandato, com vigência para o quadriênio de 2024 a 2027, implicou uma ruptura concreta e subjetiva em minha trajetória profissional: deixei de atuar nos cargos de Analista Pedagógico e de Professor da Educação Infantil, nos quais sou concursado no município de Uberlândia, para assumir um lugar de gestão atravessado por expectativas, normas e disputas específicas.

Reconheço que, sem essa via de acesso, o processo seletivo, dificilmente eu teria chegado à direção escolar. Minha entrada não se deu por redes de indicação, nem por capital político acumulado, mas por um dispositivo que, ao mesmo tempo em que se apresenta como técnico e meritocrático, também produz novos modos de legitimação, pertencimento e estranhamento. Habitar esse lugar passou a exigir de mim não apenas competências administrativas, mas um constante exercício de leitura crítica sobre o modo como gênero, poder e autoridade se articula no cotidiano da escola.

Naquele ano, o processo seletivo que daria acesso ao cargo de diretor escolar estabelecia como uma de suas regras que o/a candidato/a fosse profissional efetivo, lotado na escola à qual concorreria e integrante do quadro da educação municipal. À primeira vista, tratava-se de um critério técnico, quase neutro. No cotidiano, porém, essa exigência implicava habitar um território já marcado por hierarquias, disputas e alianças. Estar na escola em que se pretendia assumir a direção significava conviver diariamente com quem ocupava o cargo e, sobretudo, com seus apoios, afetos e resistências. Cada passo, cada posicionamento, cada silêncio parecia ser observado, interpretado e, por vezes, julgado.

---

<sup>39</sup> Em Uberlândia-MG, o provimento da função de diretor escolar em 2023 foi regulamentado por ato administrativo, com base no Decreto Municipal nº 19.923/2022, que institui o processo de certificação para diretores da rede municipal, e operacionalizado pelo Edital nº 002/2023 – Processo Seletivo Simplificado Público, fundamentado na legislação municipal de carreira da educação (Lei nº 11.967/2014 e alterações).

No município de Uberlândia, naquele mesmo período, um episódio ganhou ampla repercussão entre os profissionais da rede, não em minha escola de origem, mas em outra unidade de Educação Infantil. Um homem também pleiteava o cargo de diretor. O simples fato de ser um profissional do sexo masculino concorrendo à direção de uma escola que atende crianças pequenas tornou-se munição para a gestão da época e para seus apoiadores. Rapidamente, começaram a circular boatos, insinuações e narrativas que buscavam deslegitimá-lo, sugerindo-o como alguém “inadequado” para o cargo. Fotografias retiradas de suas redes sociais pessoais, fragmentos de sua vida privada e elementos de sua expressão estética foram mobilizados como estratégias de ataque, numa tentativa explícita de destruir sua imagem pública e inviabilizar sua investidura na função.

Esse tipo de exposição violenta não me parecia casual. Perguntava-me, em silêncio, se o mesmo teria ocorrido caso a candidata fosse uma mulher. Tudo indicava que não. Aquele homem foi transformado em um problema, em uma ameaça, em um corpo fora de lugar. Ainda assim, após disputas intensas e enfrentamentos prolongados, ele conseguiu assumir o cargo de diretor em uma escola de Educação Infantil. Por relatos de colegas que hoje atuam naquela unidade, sei que sua presença continua sendo alvo de sanções internas, olhares atravessados e resistências veladas por parte de grupos que insistem em afirmar que sua existência naquele espaço é estranha, inadequada ou deslocada.

O que estava em jogo não era apenas a ocupação de um cargo, mas a produção de um discurso perigoso: o de que a Educação Infantil é, por natureza, um território feminino e que a presença de um homem, especialmente um homem homossexual, representaria um risco às crianças. O masculino e a sexualidade desse sujeito foram acionados contra ele como marcas de suspeição. Sua forma de estar no mundo, sua expressividade corporal e sua liberdade artística passaram a ser lidas não como potência, mas como ameaça.

Diante de todo esse burburinho, senti-me particularmente ameaçado. Eu também buscava algo semelhante. Encontrava-me em uma condição muito próxima à daquele rapaz: sou homossexual, sou homem e concorria ao cargo de diretor em uma escola de Educação Infantil. Ao acompanhar aquela história, fui atravessado por memórias de outros processos, de enfrentamentos anteriores, de olhares longos demais, de silêncios incômodos e de perguntas nunca feitas diretamente, mas sempre insinuadas. Perguntava-me, com um misto de medo e lucidez: estaria eu também sob ameaça? Até que ponto minha trajetória, meu corpo e minha sexualidade poderiam ser mobilizados contra mim no momento em que eu ousasse ocupar um lugar que historicamente me foi negado?

Essa inquietação não era abstrata. Ela se inscrevia no corpo, no cotidiano e nas escolhas que passei a fazer. Mais do que disputar uma função, eu percebia que disputar a direção de uma escola de Educação Infantil significava enfrentar uma ordem de gênero profundamente naturalizada, uma ordem que decide quem pode cuidar, quem pode mandar, quem pode ser visto como confiável e quem precisa ser constantemente vigiado.

Após a conclusão do processo seletivo, fui aprovado em primeiro lugar, concorrendo diretamente com a diretora vigente da escola. O resultado oficial, embora marcasse uma conquista institucional, não encerrou as disputas que pontuaram minha trajetória até aquele momento. Ao assumir a direção, tornou-se evidente que o cargo não se limita a uma função administrativa, mas se constitui como um lugar simbólico, atravessado por expectativas históricas, afetivas e corporais que definem quem pode ser reconhecido como autoridade legítima na Educação Infantil. Ao narrar essa experiência, tomo o vivido como analisador institucional, compreendendo, com o educador René Lourau (2014), que certos acontecimentos fazem emergir as normas e contradições que organizam a vida escolar.

Minha presença contrastava de modo significativo com a das gestões anteriores. A última diretora era frequentemente descrita como uma “mãezona”, atributo reiterado com afeto por seus apoiadores e amplamente reconhecido como desejável para a direção de uma escola que atende crianças pequenas. Esse perfil maternalizado, cuidador, protetivo, afetivo, opera como um regime de verdade, sustentando a associação quase naturalizada entre autoridade, cuidado e corpo feminino. Como aponta Foucault (2014), as verdades que organizam as instituições não são neutras, mas produzidas no interior de relações de poder que as legitimam e as fazem circular. Não se trata, aqui, de desqualificar o cuidado ou o feminino, mas de problematizar a produção histórica de um único modelo legítimo de gestão escolar nessa etapa da educação.

Gradualmente, compreendi que a comunidade escolar não projeta apenas competências técnicas sobre quem ocupa a direção, mas espera que esse lugar seja habitado por um corpo específico, investido de determinados modos de sentir, cuidar e exercer autoridade. Ainda que tal corpo seja uma construção simbólica, ele organiza práticas, discursos e afetos. Na Educação Infantil, a direção é frequentemente imaginada como extensão da maternagem, o que restringe o reconhecimento da autoridade àqueles corpos capazes de performar esse ideal. Nesse sentido, trata-se de uma norma de gênero reiterada performativamente, tal como propõe Butler (2012), produzindo efeitos de pertencimento e exclusão.

Ao adentrar esse espaço como homem homossexual, eu não escapava às normas que o regulam; ao contrário, tornava visíveis seus mecanismos de funcionamento ao habitá-las de outro modo. Minha presença tensionava tanto as expectativas de gênero quanto os modelos de masculinidade considerados legítimos nesse contexto, aproximando-se do que Connell (2005) descreve como masculinidades subordinadas, posições permanentemente avaliadas e hierarquizadas em relação a um ideal hegemônico.

As memórias do episódio vivido por outro diretor, ocorrido meses antes em uma escola da rede, reapareciam como um alerta silencioso, compondo o campo de forças no qual minha própria experiência se inscreve. O medo que senti naquele momento não pode ser compreendido apenas como afeto individual, mas como efeito de uma ordem de gênero que produz vigilâncias, suspeições e hierarquias no interior da escola. Trata-se de um medo socialmente produzido, que opera como tecnologia de regulação dos corpos dissidentes e delimita quem pode ocupar determinados lugares com legitimidade.

Atuo, então, como diretor escolar em uma escola municipal de Educação Infantil, modalidade creche, que atende crianças de 1 a 3 anos, com 110 matrículas distribuídas em cinco salas, caracterizando-se como uma unidade de pequeno porte da rede municipal de Uberlândia-MG. Trata-se de um contexto institucional reduzido, sem vice-direção, no qual as relações são intensas e a presença dos sujeitos se torna rapidamente visível no cotidiano.

Nesse espaço, minha atuação não se restringe às atribuições burocráticas ou administrativas do cargo; ela se desdobra na afirmação cotidiana da minha própria existência como homem homossexual. Ao não ocultar aspectos da minha vida, minha orientação sexual, meu estado civil, a presença do meu marido nas narrativas simples do dia a dia, assumo uma postura que ultrapassa o âmbito privado e se inscreve como gesto ético-político. Trata-se de uma escolha consciente de não fragmentar minha identidade para caber nas expectativas silenciosas de neutralidade que, muitas vezes, recaem sobre sujeitos dissidentes.

Essa visibilidade tensiona a heteronormatividade que ainda estrutura relações, imaginários e expectativas no interior da escola, especialmente em um campo historicamente associado ao feminino e à maternagem. Ao ocupar a gestão na Educação Infantil sem apagar quem sou, desestabilizo a suposição de que liderança, autoridade e referência institucional estejam vinculadas a modelos familiares tradicionais ou a performances específicas de gênero. Minha presença, nesse sentido, produz

deslocamentos: ela convoca colegas, famílias e a própria instituição a ampliarem seus repertórios sobre quem pode cuidar, decidir, conduzir e representar.

Mais do que combater estigmas, essa postura contribui para alargar os horizontes de reconhecimento. Ao existir publicamente como gestor e homem gay, afirmo que cuidado, autoridade e liderança não são atributos naturais derivados de identidades normativas, mas construções relacionais, produzidas no encontro, na escuta, na responsabilidade compartilhada e na competência profissional. Assim, minha prática cotidiana passa a operar também como pedagogia social: ensina, pelo exemplo, que a pluralidade de existências não ameaça a escola, ao contrário, a fortalece enquanto espaço de democracia e convivência.

Assumir a direção passou a significar, portanto, um exercício cotidiano de negociação com o imaginário escolar, no qual cuidar, gerir e liderar precisavam ser continuamente reafirmados fora do modelo da “diretora-mãe”, representação historicamente construída que associa a autoridade feminina, na Educação Infantil, a atributos naturalizados como sensibilidade, abnegação e disposição para o cuidado. Tal figura não é neutra; ela é produto de uma organização social das diferenças, como nos permite compreender Joan Scott ao afirmar o gênero como categoria útil de análise histórica. Nesse enquadramento, liderança e maternagem tendem a se fundir, como se a legitimidade da gestão derivasse de disposições consideradas “naturais” às mulheres.

Ao ocupar esse lugar sendo homem, minha presença tensiona essa matriz normativa e evidencia que tais expectativas não são essências, mas construções sociais reiteradas. Como argumenta Judith Butler, o gênero se sustenta na repetição de atos que produzem a aparência de uma substância estável. Ao gerir sem corresponder à figura da “diretora-mãe”, torna-se visível que cuidado, autoridade e liderança não emanam de identidades fixas, mas de práticas performativamente construídas no cotidiano institucional.

Essa negociação não se deu sem tensões, mas também não pode ser lida como simples adaptação. Trata-se de um modo de habitar a norma que, ao mesmo tempo, a reproduz e a desloca, tornando visíveis sua historicidade e seus limites.

Dessa forma, minha entrada efetiva na direção não pode ser compreendida apenas como desfecho bem-sucedido de um processo seletivo, mas como continuidade de um percurso marcado por disputas de gênero, sexualidade e poder no interior da escola. Ao ocupar a direção, sigo atravessado pelas normas institucionais que regulam esse espaço;

é justamente ao habitá-las por outro lugar que essa experiência se configura como gesto político, analítico e formativo, coerente com uma perspectiva de autoetnografia crítica.

Os dias foram se sucedendo entre as demandas administrativas da direção e o trabalho cotidiano de gestão das relações que compõem a escola. Foi nesse cotidiano, marcado por rotinas institucionais aparentemente estabilizadas, que comecei a perceber formas sutis de resistência à minha presença na função diretiva, resistências que não se manifestavam como oposição declarada, mas como comparações recorrentes, silêncios e expectativas implícitas, produzidas no interior das relações de trabalho. Em um dia comum, uma discussão entre funcionárias ganhou visibilidade: acusavam-se mutuamente de assumir mais tarefas do que as outras. Uma delas dirigiu-se à minha sala em forte estado de agitação. Atuei como mediador do conflito, organizando a escuta e buscando recompor o diálogo, compreendendo essa intervenção não como expressão de uma disposição pessoal, mas como exercício institucional do lugar da direção.

Algum tempo depois, ela retornou ainda insatisfeita e afirmou: *“Antes não era assim. Bastava uma troca de olhares entre mim e a diretora, e ela já sabia que eu não estava bem, que havia algo errado.”* Tomo esse enunciado não como manifestação de uma necessidade subjetiva individual, mas como formulação situada de um regime de expectativas que organiza historicamente a direção na Educação Infantil. A referência à “troca de olhares” opera como marcador simbólico de um modelo de gestão fortemente atravessado pela lógica da maternagem, no qual autoridade, cuidado e reconhecimento se articulam a um corpo feminino tomado como naturalmente apto a ocupar esse lugar.

Mesmo quando práticas de escuta e acolhimento estavam presentes na minha atuação, elas não produziam o mesmo efeito de legitimidade quando exercidas por um corpo masculino. Ao responder que tais formas de percepção se constroem na relação e não constituem prerrogativa de um gênero específico, busquei deslocar o conflito do plano interpessoal para o plano das normas institucionais que sustentam determinadas expectativas sobre quem pode dirigir uma escola de Educação Infantil. Ao revisitar a cena analiticamente, compreendo que o incômodo não se dirigia às ações realizadas, mas ao desajuste entre o corpo que ocupava a direção e o modelo historicamente legitimado para esse lugar.

Ao refletir sobre essa prática, compreendo que o cuidado no cotidiano escolar é atravessado por uma construção social de gênero, que naturaliza nas mulheres a sensibilidade, o afeto e a disponibilidade emocional, enquanto atribui aos homens a objetividade, o controle e o distanciamento afetivo. Essa divisão simbólica sustenta o

modelo de masculinidade hegemônica (Connell, 2005), que associa o ser homem à racionalidade e à negação da vulnerabilidade, limitando sua legitimidade no campo do cuidado. Minha atuação na Educação Infantil se inscreve nesse regime normativo: ao exercer práticas de escuta e acolhimento em um espaço historicamente feminilizado, evidencio como a masculinidade é performada, regulada e, por vezes, tensionada no cotidiano institucional. A autoetnografia, assim, permite compreender que essas experiências não são apenas individuais, mas revelam processos mais amplos pelos quais a escola produz e regula modos legítimos de ser homem e educador.

Esse episódio não é mobilizado como evidência de inadequação individual, minha ou da funcionária, nem como síntese explicativa do cotidiano escolar. Ele opera, antes, como analisador institucional, tornando visíveis as normas de gênero que atravessam a direção da Educação Infantil e regulam o reconhecimento da autoridade. Ao narrá-lo, reafirmo o deslocamento analítico que orienta esta tese: do campo psicológico para o campo político-institucional, evidenciando que o que está em jogo são modos socialmente produzidos de organizar o cuidado, a gestão e a legitimidade no interior da escola.

Em uma conversa informal, durante uma festa, com uma colega professora que atua em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, fui interpelado de forma aparentemente casual, mas reveladora:

— *E aí, como está lá?*

— Tudo bem. É um cargo difícil, lidar com pessoas diariamente, somos cobrados e também cobramos.

— *Mas lá é o quê mesmo, creche?*

— Sim, creche, Educação Infantil.

— *Que idade?*

— De 1 a 3 anos.

— *Mas não é esquisito um homem diretor nessa escola?*

Perguntei o que tornava aquilo “esquisito”. A resposta veio rápida e carregada de temor:

— *É porque a gente não deixa crianças pequenas com homens. Não vê o que acontece por aí?*

— Mas isso não ocorre, na maioria das vezes, dentro do próprio contexto familiar? Por que você acha que acontece?

— *Não sei, só sei que acontece.*

O silêncio que se seguiu evidenciou aquilo que já reconheço como parte de uma construção social da masculinidade, marcada pela associação do masculino à ameaça, à violência e à transgressão do corpo do outro. Trata-se de uma suspeição generalizada, socialmente tolerada, que recai sobre os homens, especialmente quando estes ocupam espaços de cuidado, e que encontra respaldo em um modelo de masculinidade

hegemônica que, paradoxalmente, naturaliza práticas violentas ao mesmo tempo em que afasta os homens do cuidado cotidiano.

No exercício da direção escolar, percebo que tais questionamentos não recaem apenas sobre mim, mas também sobre outros homens que atuam na Educação Infantil, em funções diversas pelas quais eu mesmo já passei. As dúvidas, os olhares e as interdições são recorrentes. Nesse sentido, minha atuação como gestor também envolve intervir pedagogicamente junto à equipe, problematizando concepções de gênero que atravessam o trabalho educativo.

Em 2025, por volta do mês de maio, a escola contava com quatro vagas em aberto para o cargo de Profissional de Apoio Escolar. Como é comum na rede, circularam comentários informais sobre quem seriam os novos ingressantes. Em uma conversa de corredor, ouvi:

- *Fiquei sabendo que vai vir um homem para o cargo de apoio. Como assim? Ele faz todas as funções?*
- Sim, faz todas. Assim como eu fiz quando iniciei na Educação Infantil, dando banho e realizando a higienização das crianças e etc.
- *Ah... tá.*

Esse diálogo revela um espectro de suspeição que antecede qualquer contato real com o profissional. Antes mesmo de conhecê-lo, a masculinidade é acionada como marcador de risco, como se a simples presença masculina implicasse a possibilidade de abuso, ainda que não exista nenhum impedimento legal ou funcional para o exercício do cargo por homens.

Com o passar dos meses, percebi que, na sala de período integral em que atuava o profissional recém-ingresso, foi estabelecida uma organização informal: as mulheres passaram a dar banho nas crianças, enquanto a ele essa função foi retirada, assim como a troca de roupas e parte da higienização, tudo isso sem comunicação prévia à gestão, apesar das orientações formais sobre as atribuições do cargo.

Ao final de um expediente, a situação veio à tona em nova conversa:

- *Ué, o rapaz não está dando banho nas crianças. Ele pode?*
- Como assim “pode”? Ele deve realizar as mesmas funções que todos os demais. Eu também comecei como educador infantil e fazia tudo.
- *Ah, então vamos dividir a quantidade de crianças para o banho.*

Quando ouvi, ou mesmo intuí sobre, a pergunta “ele pode? ”, percebi que não se tratava apenas de uma dúvida sobre uma atribuição do cargo. Havia ali algo mais denso, quase invisível, mas profundamente ativo. A interrogação vinha acompanhada de uma afirmação não dita: homens não dão banho em crianças. E, naquele instante, não era

minha formação ou minha ética profissional que estavam sendo avaliadas, mas o meu corpo, o meu gênero, a minha própria presença.

Eu compreendi, aos poucos, que minha masculinidade era regulada não por normas escritas, mas por expectativas silenciosas. Não existia documento algum que me proibisse de realizar determinada tarefa; o que existia eram olhares mais atentos, pausas desconfortáveis, redistribuições “cuidadas” das atividades. Nada era declarado, mas tudo era comunicado. O silêncio organizava o espaço.

Dar banho, trocar, cuidar do corpo da criança, ações constitutivas da Educação Infantil, tornavam-se, quando atravessadas pelo meu corpo masculino, motivo de suspeita. Era como se o cuidado corporal estivesse previamente reservado ao feminino e como se, ao homem, restasse a posição da vigilância ou do risco. Essa lógica não era debatida coletivamente; ela simplesmente operava. E justamente por não ser discutida, parecia natural.

Com o tempo, fui entendendo que a pergunta “ele pode?” deslocava o centro da questão. Não se perguntava sobre competência, responsabilidade ou compromisso. Perguntava-se, implicitamente, se eu, sendo homem, deveria ocupar aquele lugar. E isso me atravessava. Não porque eu duvidasse da minha capacidade, mas porque percebia que minha legitimidade precisava ser reiterada onde a de outras pessoas era presumida.

Hoje, quando revisito essas cenas, reconheço que o problema nunca esteve no ato de cuidar, mas na fronteira simbólica que tentava delimitar quem poderia cuidar. Questionar essa lógica passou a ser parte da minha prática. Não para confrontar pessoas individualmente, mas para tornar visível o que o silêncio insistia em manter como natural. Porque, no fundo, a pergunta nunca foi se eu podia. A pergunta era por que ainda se supõe que eu não poderia.

Esse mesmo imaginário aparece quando se trata da gestão escolar. Recordo-me de ouvir, em conversa informal, que determinada profissional “*tem perfil para ser diretora*”. A frase, aparentemente neutra, revela uma expectativa profundamente generificada: a ideia de que a Educação Infantil deve ser gerida por mulheres. A figura da pedagoga é socialmente legitimada; já a do pedagogo, e, mais ainda, a de um diretor homem, é frequentemente questionada ou tensionada, exigindo constantes adaptações ao que se espera do masculino.

Outro episódio que me marcou ocorreu logo após eu assumir a direção. Ao organizar a sala conforme minhas necessidades, percebi que não havia um local adequado para apoiar minha bolsa e utilizei, então, uma cadeirinha infantil (cadeira concha),

posicionando-a atrás da minha mesa, apenas como apoio. Com o passar dos dias, notei que a cadeira era retirada repetidamente do lugar. Ao questionar o ocorrido, ouvi de uma colega que era ela quem a removia, por ter achado a situação “esquisita”. Nesse momento, compreendi que aquele gesto acionava uma lógica de “vigilância e controle”: a simples presença de um objeto infantil em um espaço de uso quase exclusivo foi interpretada como potencial risco, como se ali pudesse ocorrer algo que precisasse ser prevenido. Tal episódio evidencia como, no cotidiano institucional, o corpo masculino é permanentemente monitorado, não por normas explícitas, mas por práticas silenciosas que regulam comportamentos e produzem suspeição, operando de forma difusa e preventiva, tal como descreve Foucault (1977).

Ao reunir essas falas, as minhas e as de outros, percebo que não estou apenas recordando episódios isolados, mas compondo o próprio tecido da autoetnografia. São fragmentos de conversas, perguntas aparentemente ingênuas, silêncios prolongados, comentários ditos à meia voz. Tudo isso constitui material vivo de análise, porque revela como minha experiência nunca foi apenas individual. Ela é atravessada por vozes externas, por discursos que circulam na escola e fora dela, que regulam, autorizam e delimitam sentidos sobre quem pode cuidar, educar e dirigir uma instituição de Educação Infantil.

Nesse entrelaçamento, compreendo que minha trajetória expressa uma masculinidade dissidente, não no sentido de oposição declarada e ruidosa, mas na tensão cotidiana com a norma hegemônica. Minha presença produz deslocamento justamente porque se dá onde, historicamente, não se espera que homens existam: no chão da sala, no colo, na rotina do cuidado, na condução sensível de conflitos, na gestão que aposta na escuta e na construção coletiva. Ao ocupar esses espaços, torno visível que a masculinidade não é uma essência fixa, mas uma prática situada, constantemente negociada.

Por isso, a presença masculina na Educação Infantil ultrapassa a simples ocupação de cargos. Ela se configura como campo de disputa simbólica, onde se evidenciam os contornos e os limites impostos pela norma de gênero. Quando o cuidado, o afeto e a gestão democrática entram em cena, revelam-se as tensões: quem é legitimado a acolher? Quem pode exercer autoridade sem recorrer a modelos tradicionais de poder? Quem é visto como naturalmente apto à liderança?

É nesse território que minha experiência se inscreve. Não apenas como narrativa pessoal, mas como análise de uma estrutura que insiste em associar cuidado ao feminino

e autoridade a formas específicas de masculinidade. Ao existir e atuar nesse entrelugar, não reivindico excepcionalidade; evidencio, antes, que as fronteiras de gênero são construídas, mantidas e, portanto, também podem ser deslocadas.

Esse entrelugar a que me refiro não é um espaço físico, mas uma posição simbólica e relacional. É o ponto em que não correspondo integralmente às expectativas tradicionalmente atribuídas nem ao masculino hegemônico, associado à autoridade distante, ao controle e à racionalidade, nem ao feminino historicamente vinculado ao cuidado, à afetividade e à maternagem na Educação Infantil.

Trata-se de uma zona de fronteira. Ali, minha atuação não se encaixa completamente nas categorias preestabelecidas; ela tensiona ambas. Ao cuidar sem abdicar da autoridade, ao liderar sem recorrer a modelos hierárquicos rígidos, ao exercer a gestão a partir da escuta e da partilha, ocupo um espaço que desafia a lógica binária que organiza o imaginário escolar. Esse entrelugar é, portanto, uma posição de deslocamento: não estou fora da norma, mas também não estou plenamente dentro dela.

Habitar esse espaço implica negociar constantemente sentidos e expectativas. Significa lidar com olhares que tentam me reinscrever em um dos polos conhecidos: ou questionando minha masculinidade ou estranhando minha forma de exercer a liderança. Contudo, é justamente nessa instabilidade que se revela o caráter construído das fronteiras de gênero. Se minha presença causa tensão, é porque tais fronteiras não são naturais; são produzidas e reiteradas socialmente.

Assim, o entrelugar não é ausência de pertencimento, mas possibilidade crítica. É o espaço onde se torna visível que cuidado, autoridade e gestão não pertencem a identidades fixas, e sim a práticas que podem ser reinventadas. Ao atuar ali, não me coloco como exceção, mas como evidência de que as categorias que organizam a escola podem, e precisam, ser deslocadas.

As situações de resistência observadas nos dois primeiros anos de gestão podem ser compreendidas como efeitos das condições institucionais que regulam o reconhecimento da direção na Educação Infantil. Elas se expressavam menos como recusas diretas e mais como processos intermitentes de não aceitação, que me colocavam, de modo recorrente, na posição de explicar minha presença naquele lugar. Essa explicação, contudo, não se referia à legalidade ou à lisura do processo seletivo, ambas asseguradas por normativas públicas, mas às interpretações produzidas no cotidiano escolar acerca da forma de acesso ao cargo.

Tais percepções podem ser compreendidas à luz das tensões próprias aos modos de provimento da gestão escolar. Embora minha entrada no cargo tenha decorrido de uma decisão individual, formalmente respaldada pelos dispositivos normativos vigentes, ela foi frequentemente lida no cotidiano como distanciada de uma demanda coletiva da comunidade escolar. Tal leitura, no entanto, não pode ser reduzida a um juízo moral sobre intenções pessoais, mas entendida como efeito de um campo institucional no qual a gestão democrática se constrói de forma processual, marcada por disputas de legitimidade, expectativas de participação e negociações cotidianas. Nesse sentido, a ausência de um processo eletivo direto não elimina a dimensão democrática da gestão, mas desloca sua materialização para o exercício diário do diálogo, da mediação e da construção compartilhada de decisões no interior da escola, em permanente tensão com as racionalidades burocráticas que regulam o sistema educacional.

O fato de a investidura na direção ter ocorrido por meio de processo seletivo, e não por eleição ou indicação comunitária, operava como marcador simbólico relevante. Essa modalidade de provimento, amplamente discutida na literatura sobre gestão democrática da educação, desloca a legitimidade da direção do campo das relações personalizadas para o campo dos critérios públicos e administrativos, tensionando expectativas historicamente construídas no interior das escolas.

Como apontam estudos no campo da política educacional, esse deslocamento não elimina o caráter relacional da gestão, mas reorganiza os modos pelos quais a autoridade é reconhecida, exercida e contestada no cotidiano institucional. Para Stephen J. Ball (2001, p. 102), “as políticas são sempre interpretadas e traduzidas pelos atores no contexto da prática”, o que significa que não há implementação neutra ou automática das diretrizes oficiais. No contexto brasileiro, Vitor Henrique Paro (2010, p. 16) afirma que “a gestão democrática implica a participação efetiva dos diversos segmentos da escola nas decisões”, evidenciando que autoridade e poder são permanentemente tensionados no interior da instituição. Assim, a burocracia educacional não se restringe à dimensão técnica, mas configura-se como espaço político de disputas simbólicas e materiais.

Nesse cenário, mesmo havendo manifestações de apoio à minha atuação, também se faziam presentes resistências localizadas que não se dirigiam à iniciativa de candidatura em si, mas ao descompasso entre o modelo institucional vigente e os critérios simbólicos de reconhecimento ainda operantes na escola. Tais resistências não podem ser lidas como juízos morais sobre intenção ou ambição pessoal, mas como efeitos de um regime de legitimidade em transição, no qual diferentes concepções de gestão, autoridade

e participação democrática coexistem e entram em tensão, atravessadas por normas de gênero, cuidado e pertencimento comunitário.

Quantos somos hoje? Essa pergunta não é apenas numérica; ela é política. Ao retomá-la, reafirmo a importância da instituição de um processo seletivo para diretores no município de Uberlândia-MG. Durante muito tempo, desde o surgimento da Educação Infantil como etapa da educação básica e mesmo antes, quando ainda se organizava sob forte caráter assistencialista, como discuti em capítulo anterior, não havia sequer a figura de um coordenador de creche ou diretor especificamente vinculado a esse segmento. A gestão era diluída, invisibilizada, secundarizada.

Hoje somos cinco diretores. Cinco. Entre eles, incluo a mim mesmo. Estamos distribuídos em escolas que atendem exclusivamente à Educação Infantil e em unidades que compartilham essa etapa com os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)<sup>40</sup>. O número pode parecer modesto, e é, pois, mas ele representa uma inflexão histórica: a presença formal de gestores reconhecidos em um campo que por muito tempo foi tratado como extensão do cuidado doméstico ou como política compensatória.

Ainda assim, não basta contabilizar cargos. É preciso problematizar o que significa ocupar esses lugares, como se dá o acesso a eles e quais disputas atravessam sua institucionalização. A existência de um processo seletivo específico não é mero procedimento administrativo; é reconhecimento de que a Educação Infantil exige direção qualificada, legitimada e comprometida com seu projeto pedagógico. Perguntar quantos somos, portanto, é também perguntar qual espaço a Educação Infantil ocupa na política educacional do município, e que projeto de gestão está sendo, de fato, construído.

*Ainda continua, nada mudou...*

*“Joga pedra na Geni*

*Joga bosta na Geni*

*Ela é feita pra apanhar*

*Ela é boa de cuspir.”*

(Chico Buarque, 1978)

Ainda continua. Ao ouvir “Geni e o Zepelim”, de Chico Buarque, percebo como certas estruturas permanecem operando quase intactas. Geni não é rejeitada por um ato

---

<sup>40</sup> O município de Uberlândia conta com 170 unidades escolares, sendo 122 escolas da rede própria municipal (incluindo EMEIs e unidades que também atendem ao Ensino Fundamental) e 48 Organizações da Sociedade Civil (OSCs) conveniadas. Dentre as unidades mantidas diretamente pela Prefeitura, aproximadamente 60 a 70 são EMEIs com atendimento exclusivo ou predominante à Educação Infantil, além de cerca de 52 OSCs que atendem crianças de 0 a 5 anos mediante convênio com o município (dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação, 2026). UBERLÂNDIA (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Rede municipal de ensino: dados da educação infantil*. Uberlândia: SME, 2026. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br>. Acesso em: 16 fev. 2026.

específico, mas pelo que representa: um corpo que escapa à norma e, por isso, torna-se alvo coletivo. O coro que a apedreja é estrutural; expressa a força de uma moral que define previamente quem é legítimo.

Na Educação Infantil, ao tensionar expectativas de masculinidade em um espaço historicamente feminilizado, também experimentei essa ambivalência: necessário, mas suspeito; autorizado, mas sob vigilância. Assim como Geni, o sujeito dissidente ocupa um lugar instável, atravessado por olhares que regulam sua presença. E, assim, ainda continua, a norma insistindo em dizer quem pode, e quem não deveria estar ali.

Todos os anos, como parte da rotina institucional, recebemos duas turmas de crianças ingressantes na rede municipal. São matrículas novas, não se trata de rematrícula daqueles que apenas avançam de etapa e permanecem conosco. Isso significa acolher famílias e crianças que chegam pela primeira vez, apresentando-lhes a escola em sua totalidade: do projeto pedagógico à organização administrativa, dos espaços físicos às pessoas que ali atuam.

Esse momento é decisivo. Para muitas crianças, é o primeiro ano em um ambiente coletivo estruturado, longe do convívio exclusivamente familiar, cercadas por adultos e pares ainda desconhecidos. Para as famílias, é também um tempo de expectativas, receios e confiança depositada. Trata-se, portanto, de uma travessia inicial que exige cuidado, escuta e intencionalidade pedagógica, pois é nesse primeiro contato que se constroem as bases da relação entre escola, criança e família.

Episódio recente. No dia 12/02/2026, durante a reunião com as famílias das turmas ingressantes, tudo transcorria dentro do esperado. Apresentamos o funcionamento administrativo e pedagógico, estabelecemos combinados fundamentais para o andamento da escola e organizamos o momento em que toda a equipe, tanto a que atua nas salas quanto a que circula pelos demais espaços, se apresentou. Desde o ano anterior, contamos com um Profissional de Apoio Escolar homem, integrante de uma das turmas ali representadas. Após sua apresentação e saída da sala, uma das mães, ainda sentada, pediu a palavra: “— *Como é a higienização das crianças quando vão ao sanitário? Minha filha se limpa sozinha, tanto quando faz xixi quanto quando faz cocô*”.

Expliquei que a autonomia é estimulada também nesse aspecto. Tratando-se de uma turma em que a maioria das crianças já tem ou completará três anos, é esperado que muitas estejam desfraldadas e desenvolvendo maior conhecimento do próprio corpo. Ela insistiu: “— *Mas em casa, às vezes, ela ainda precisa de alguém que a limpe*”.

Naquele momento, compreendi o que estava em jogo. A pergunta não era apenas sobre autonomia; era sobre quem poderia tocar o corpo da filha. O que operava ali era um temor que conheço bem: a suspeita diante da presença masculina no cuidado íntimo. Não se tratava de uma acusação explícita, mas de uma inquietação atravessada por imaginários sociais sobre o que é ser homem, frequentemente associado à agressividade, à falta de delicadeza ou à ameaça.

Respondi de forma serena, ampliando a reflexão para o grupo. Observei que, em muitas famílias, os próprios pais não realizam a higienização dos filhos, o que revela uma divisão de cuidado construída socialmente. Não é apenas uma escolha individual, mas um arranjo cultural que atribui determinados gestos às mulheres e outros aos homens. Na Educação Infantil, porém, o cuidado é parte constitutiva do trabalho pedagógico e não pode ser hierarquizado por gênero.

Em seguida, outra mãe perguntou: “— *Como é a ida ao banheiro aqui na escola? As meninas vão junto com os meninos?*”.

Expliquei que, ao saírem da sala, os profissionais geralmente organizam os grupos por gênero, filas de meninas com meninas, meninos com meninos, ainda que isto não represente uma regra a ser seguida, e que utilizamos um único banheiro coletivo. Ressaltei que estamos em um local em que não há sexualização das crianças; muitas dessas distinções são aprendidas socialmente ao longo do tempo. Ela então comentou: “— *Esses dias minha filha estava fazendo xixi de pé, numa posição de homem*”.

Mais uma vez, percebi como as normas de gênero atravessam o cotidiano de forma quase imperceptível. Propus ao grupo uma reflexão: a forma como urinamos também é aprendida. Mulheres sentam, homens ficam de pé, não porque seja exclusivamente biológico, mas porque há expectativas culturais que ensinam e reforçam essas posições. Afirmei que não cabia à escola impor concepções familiares sobre gênero ou sexualidade, mas que tampouco poderíamos ignorar que muitos comportamentos considerados “naturais” são, na verdade, construídos socialmente. E, se a preocupação era que a filha aprendesse a sentar-se, ela aprenderia, porque normas sociais operam com força suficiente para moldar práticas.

Ao final, ficou evidente para mim que aquelas perguntas, aparentemente simples e cotidianas, carregavam um peso muito maior do que pareciam anunciar. Elas revelavam que o cuidado na Educação Infantil ainda é um território profundamente marcado por expectativas de gênero, por medos silenciosos e por imagens cristalizadas do que se entende por masculino e feminino. Foi nesses detalhes, na dúvida sobre quem limpa, na

preocupação com a postura ao urinar, que se escancararam as tensões entre confiança na instituição, imaginários sobre masculinidade e a normatização precoce dos corpos das crianças. Senti, naquele momento, que não se tratava apenas de responder tecnicamente, mas de sustentar um posicionamento ético. E concluí dizendo, com firmeza e também com afeto: eu, um homem, também estou aqui, cuidando, educando e assumindo, junto com a equipe, a responsabilidade por cada criança.

Ao retomar “Geni e o Zepelim”, de Chico Buarque, compreendo que Geni ainda é apedrejada, e afirmo isso porque reconheço, nas cenas que vivencio, a permanência dessa lógica cruel que usa, descarta e volta a condenar. O apedrejamento final não é apenas uma metáfora literária; é o retrato de uma sociedade que tolera provisoriamente aquilo que a desafia e, tão logo a ameaça passa, reafirma seus preconceitos para restaurar uma ordem que nunca deixou de ser excludente. Se antes esse movimento se sustentava de modo mais explícito sob o domínio do patriarcado, hoje somos convocados a repensá-lo, ainda que ele permaneça profundamente enraizado, inclusive nas mulheres que também foram formadas por essa mesma estrutura. Na gestão, vejo isso com clareza: o estranhamento diante do homem que cuida, a suspeita silenciosa, a vigilância velada. São pequenas pedras simbólicas lançadas cotidianamente, que revelam o quanto ainda precisamos transformar para que o cuidado deixe de ser território de desconfiança e se torne, verdadeiramente, espaço de humanidade compartilhada.

Por fim, é importante delimitar que minha experiência como diretor é relativamente recente: estou há dois anos em um mandato de quatro. Trata-se, portanto, de um trajeto ainda em curso, em permanente construção e observação. Tudo o que foi relatado até aqui, as tensões, os estranhamentos, as aprendizagens e os deslocamentos, está sendo vivido e analisado a partir desse tempo ainda inaugural de gestão, o que exige de mim atenção redobrada, abertura ao diálogo e disposição contínua para rever, compreender e aprofundar cada aspecto apresentado.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluo que o estranhamento diante da presença masculina na Educação Infantil ainda se mantém, sustentado por uma masculinidade hegemônica que opera de forma persistente. Ao longo dos anos, transitando por diferentes funções e cargos, observei que esse impacto não se dissolve nem com a ascensão hierárquica; mesmo na direção escolar, permanece clara uma elaboração coletiva sobre qual gênero é esperado e considerado

adequado para esta etapa. Essa autoetnografia, ao contrário, demonstra que é possível ocupar esses espaços de maneiras diversas, oferecendo alternativas de pertencimento e mostrando que as normas sociais podem ser tensionadas, questionadas e reconfiguradas. Ao refletir sobre essa experiência, afirmo: estar presente é também produzir um espaço onde o masculino dissidente encontra legitimidade e visibilidade na Educação Infantil.

Ao concluir esta investigação, percebo que minha trajetória na Educação Infantil não se encerra com o relato das experiências vividas, mas se projeta na possibilidade de transformar o que se entende por cuidado, liderança e masculinidade neste espaço. Cada vivência mostrou que as normas de gênero são construções sociais resistentes, mas também negociáveis; que o estranhamento diante da presença masculina não é um acidente, mas um sintoma de hierarquias historicamente sedimentadas; e que ocupar esses espaços exige reflexão constante, posicionamento crítico e permanentes processos de negociação identitária. Esta autoetnografia demonstra que existir como homem dissidente na Educação Infantil é, ao mesmo tempo, desafiar expectativas, afirmar legitimidade e abrir caminhos para práticas mais inclusivas.

Os argumentos desenvolvidos ao longo desta tese indicam que os tensionamentos em torno da presença masculina na Educação Infantil extrapolam as atividades diretamente relacionadas ao cuidado das crianças e alcançam diferentes funções que compõem a estrutura escolar. Seja na atuação como educador infantil, professor, analista pedagógico ou diretor escolar, persistem concepções historicamente construídas que associam determinados papéis ao universo feminino, produzindo questionamentos acerca da legitimidade da presença de homens nesses espaços. Em contrapartida, a participação das mulheres tende a ser percebida como natural, adequada e socialmente esperada, reforçando a feminização simbólica desse campo profissional.

As experiências autoetnográficas analisadas demonstram que esse processo se manifesta por meio de práticas explícitas e sutis de regulação. Comentários, silêncios, olhares, restrições e decisões institucionais revelam a permanência de uma lógica que coloca os homens sob constante observação, exigindo deles justificativas para ocuparem posições que, culturalmente, continuam sendo associadas às mulheres. O estranhamento não se dirige apenas às atividades desempenhadas, mas à própria presença masculina em um espaço historicamente vinculado ao cuidado, à afetividade e à educação da infância.

Os episódios narrados ao longo da pesquisa evidenciam que tais mecanismos atingem homens independentemente de sua orientação sexual, embora sujeitos que se afastam da heteronormatividade frequentemente experimentem formas ainda mais

intensas de vigilância e suspeição. O elemento comum é a existência de normas de gênero que delimitam expectativas sobre quem pode cuidar, educar, orientar ou dirigir instituições voltadas à infância. Dessa forma, as experiências relatadas revelam que a Educação Infantil continua marcada por fronteiras simbólicas que definem pertencimentos e produzem hierarquias entre masculinidades e feminilidades.

Assim, os diálogos e situações analisados permitem compreender que a resistência à presença masculina na Educação Infantil não constitui um fenômeno isolado ou individual, mas expressa a permanência de estruturas culturais e institucionais que associam determinadas funções ao feminino. Ao mesmo tempo em que a presença das mulheres é amplamente legitimada e valorizada nesses espaços, os homens frequentemente precisam negociar sua permanência e demonstrar continuamente sua aptidão profissional. Nesse sentido, a tese evidencia que as relações de gênero continuam operando como importantes mecanismos de regulação do cuidado, da autoridade e do reconhecimento profissional no contexto da Educação Infantil.

Compreendo, ainda, que as questões aqui discutidas extrapolam minha trajetória individual. Embora esta pesquisa tenha partido de experiências singulares, as narrativas, os diálogos e os acontecimentos analisados revelam estruturas sociais mais amplas que organizam expectativas sobre gênero, cuidado, infância e educação. Nesse sentido, minha história funciona como uma janela para compreender fenômenos coletivos que permanecem presentes nas instituições educacionais e que continuam influenciando modos de pensar, agir e atribuir legitimidade aos sujeitos que ocupam determinados espaços profissionais.

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a docência na Educação Infantil permanece atravessada por concepções historicamente associadas à feminilidade, ao cuidado materno e à ideia de que determinadas competências seriam naturalmente pertencentes às mulheres. Essa associação produz efeitos concretos na forma como homens são recebidos, observados e avaliados nesses contextos, especialmente quando suas expressões de gênero e sexualidade desafiam expectativas normativas. Assim, mais do que enfrentar dúvidas sobre sua competência profissional, homens dissidentes frequentemente precisam lidar com mecanismos de vigilância, suspeição e constante necessidade de legitimação de sua presença.

Nesse contexto, a autoetnografia mostrou-se não apenas uma metodologia de investigação, mas também uma prática de resistência e produção de conhecimento. Ao transformar experiências pessoais em objeto de reflexão acadêmica, foi possível

evidenciar como as dimensões subjetivas da docência estão profundamente conectadas a processos sociais, culturais e políticos mais amplos. Narrar a própria experiência significou tornar visíveis questões que muitas vezes permanecem silenciadas ou naturalizadas no cotidiano escolar, contribuindo para a problematização de discursos que reforçam desigualdades e limitam possibilidades de atuação profissional.

Além disso, esta pesquisa aponta para a necessidade de ampliar os debates sobre diversidade de gênero e sexualidade na formação inicial e continuada de professores. A construção de ambientes educacionais mais democráticos depende não apenas da inclusão de sujeitos historicamente marginalizados, mas também da revisão crítica de concepções normativas que definem quem pode cuidar, ensinar, liderar e educar crianças pequenas. Reconhecer a pluralidade de experiências docentes significa fortalecer uma educação comprometida com a equidade, o respeito às diferenças e a valorização das múltiplas formas de existência.

Por fim, considero que esta investigação não oferece respostas definitivas, mas produz questionamentos necessários. Ela convida instituições, profissionais e pesquisadores a refletirem sobre as fronteiras simbólicas que ainda delimitam a participação de determinados corpos e identidades na Educação Infantil. Ao compartilhar minha trajetória, busco contribuir para a construção de novos olhares sobre a docência, demonstrando que a presença de homens dissidentes nesses espaços não representa uma exceção a ser tolerada, mas uma possibilidade legítima de ampliar perspectivas, desafiar estereótipos e enriquecer as experiências educativas. Dessa forma, a pesquisa reafirma o potencial transformador da reflexão crítica sobre gênero e educação, apontando para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, plurais e socialmente comprometidas.

A autoetnografia permitiu evidenciar que os mecanismos de exclusão, suspeição e vigilância direcionados aos homens na Educação Infantil nem sempre se manifestam de forma explícita. Muitas vezes, apresentam-se por meio de comentários aparentemente banais, silêncios, olhares, dúvidas recorrentes ou práticas institucionais naturalizadas. É justamente nessa dimensão cotidiana que as relações de poder se tornam mais difíceis de identificar e, simultaneamente, mais eficazes em sua reprodução. Tornar esses mecanismos visíveis constitui uma das contribuições desta pesquisa, pois aquilo que permanece sem nome tende a perpetuar-se como verdade naturalizada.

Ao longo deste percurso, compreendi que a masculinidade não se reduz a uma essência ou característica individual. Ela é produzida, disputada e continuamente

reconstruída nas relações sociais. Os episódios revisitados nesta tese revelam que o masculino, especialmente quando dissidente dos modelos hegemônicos, torna-se visível precisamente porque desafia expectativas sedimentadas sobre quem deve cuidar, educar, acolher ou exercer autoridade. As experiências narradas demonstram que as masculinidades são múltiplas, históricas e contextuais, e que sua presença na Educação Infantil continua sendo atravessada por tensões decorrentes de uma cultura que associa o cuidado quase exclusivamente ao universo feminino.

Nesse sentido, esta tese não pretende defender a ampliação da presença masculina na Educação Infantil apenas em termos quantitativos. A questão central não reside no aumento do número de homens nas instituições, mas na construção de espaços educativos capazes de acolher diferentes formas de existir, cuidar, ensinar e liderar, sem que essas práticas sejam previamente hierarquizadas por normas de gênero. O desafio consiste em ampliar possibilidades de pertencimento e atuação, rompendo com concepções limitadoras que associam determinadas funções a identidades específicas.

Reconheço também os limites desta investigação. Trata-se de uma autoetnografia situada, construída a partir de minhas memórias, experiências e interpretações. Outros homens, inseridos em contextos distintos, certamente vivenciam processos diferentes daqueles aqui narrados. Contudo, essa delimitação não fragiliza a pesquisa; ao contrário, reforça seu compromisso epistemológico ao compreender o particular como caminho para a análise do social. Ao assumir minha implicação como pesquisador e sujeito da pesquisa, não reivindico uma verdade universal, mas ofereço uma interpretação localizada que dialoga com questões mais amplas da Educação, dos estudos de gênero e das discussões sobre masculinidades.

Da mesma forma, considero que esta investigação abre possibilidades para novos estudos. Ainda há muito a ser explorado sobre as experiências de homens na Educação Infantil, especialmente quando atravessadas por marcadores como raça, classe social, sexualidade, geração, território e deficiência. Também se mostram necessárias pesquisas que deem visibilidade às vozes daqueles que ocupam posições dissidentes em espaços regulados por expectativas normativas de gênero. A ampliação desse campo investigativo poderá contribuir para uma compreensão mais complexa das relações entre masculinidades, cuidado, educação e ciência.

Ao revisitar minha trajetória como professor, coordenador e diretor, compreendo que cada etapa do percurso revelou diferentes dimensões das tensões de gênero presentes na escola. O que inicialmente se apresentava como desconforto pessoal revelou-se

expressão de processos históricos, culturais e políticos mais amplos. A experiência transformou-se em objeto de reflexão; a memória converteu-se em ferramenta analítica; e o cotidiano escolar mostrou-se um espaço privilegiado para compreender como as normas de gênero são produzidas, mantidas e, por vezes, contestadas.

Ao escrever sobre mim, escrevi também sobre uma profissão, uma instituição e um campo de conhecimento. Ao narrar minhas experiências, procurei demonstrar que a produção científica pode emergir do cotidiano quando este é submetido ao rigor da análise crítica. Produzir ciência, nesse contexto, significou assumir minha vulnerabilidade, reconhecer minha implicação e transformar experiências vividas em conhecimento capaz de dialogar com questões coletivas.

Por fim, afirmo que a Educação Infantil continua sendo um território privilegiado para compreender como as relações de gênero são produzidas, negociadas e transformadas. Espero que esta tese contribua para ampliar os espaços de escuta, reconhecimento e legitimidade daqueles que ocupam posições consideradas improváveis ou inadequadas pelas normas sociais vigentes. Questionar as fronteiras simbólicas que delimitam quem pode cuidar, educar e liderar não é apenas uma tarefa acadêmica; é um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma educação mais democrática, plural e humana.

Assim, esta tese não representa um ponto final, mas a continuidade de uma trajetória de pesquisa, reflexão e inquietação. Permanecem as perguntas, os desafios e as tensões que acompanharam meu percurso profissional e acadêmico. Permanece, sobretudo, a convicção de que produzir ciência é também produzir deslocamentos, abrir fissuras em certezas naturalizadas e criar possibilidades para que outras narrativas, outras experiências e outras formas de existir encontrem espaço, reconhecimento e legitimidade. Que meu percurso sirva como demonstração de que gênero, ciência e cuidado podem dialogar e que a presença masculina na Educação Infantil, longe de representar uma exceção, constitui uma possibilidade legítima de participação, pertencimento e transformação social.

## 7. REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. Capitalismo comunista. *Quodlibet: una voce rubrica di Giorgio Agamben*, 2020. Disponível em: <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-capitalismo-comunista>. Acesso em: 4 out. 2022.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é a filosofia?* São Paulo: Boitempo, 2022.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e o testemunho (Homo Sacer III)*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- AGUIAR, André Martins. Em torno do conceito de experiência em Walter Benjamin: desorientação e orientação na modernidade. *Cadernos do PET Filosofia*, v. 15, n. 29, p. 273–286, 2024. DOI:10.26694/cadpetfilo.v15i29.5935.
- AGUIRRE, Kathleen Kate Dominguez. *Gênero e colonialidade: feminicídio e masculinidades na América Latina*. 2023. 213 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12801>. Acesso em: 7 abr. 2024.
- ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Onde as cientistas não têm vez. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, ed. 273. 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/folheie-a-edicao-273/>. Acesso em: 22 set. 2023.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikail. *Questões de literatura e estética teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior e Augusto Góes Júnior. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BASTOS, Liliana C.; SANTOS, William S. (Orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet Faperj, 2013.
- BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BENJAMIN, W. A imagem em Proust. In: *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BONFIM, Naira dos Santos. “Na minha casa, não!”: negociações de performatividade de pessoas assumidamente LGBTQIAP+ na família cisheteropatriarcal. 2024. 84 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre

- Mulheres, Gênero e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39644>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo; Porto Alegre, Edusp; Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Organização de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *A ontologia política de Martin Heidegger*. Campinas: Papyrus, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. *Esquemas de pensamento e práticas sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Florianópolis: UFSC, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit; La Maison des Sciences de l'homme, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Legislação e proteção à população LGBTQIA+. *Portal AL-PI Notícias*, 2025. Disponível em: <https://www.al.pi.leg.br/tv/noticias-tv-1/conheca-alguns-dos-principais-marcos-do-movimento-lgbti-brasileiro>. Acesso em: 28 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Movimento LGBTI+ brasileiro e principais marcos históricos. *Notícias UOL*, 28 jun. 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2024/06/28/conheca-alguns-dos-principais-marcos-do-movimento-lgbti-brasileiro.htm>. Acesso em: 28 jan. 2026.
- BRILHANTE, Aline Veras Moraes. Claustrofobia: uma exploração performática e autoetnográfica sobre produção de conhecimento e justiça social. *Sexualidad, Salud y Sociedad* - Revista Latinoamericana, n. 37, dez. 2021. Disponível em: <https://www.e->

[publicacoes.uerj.br/SexualidadSaludySociedad/article/view/59828](http://publicacoes.uerj.br/SexualidadSaludySociedad/article/view/59828). Acesso em: 8 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2021.37.e21305.a>

BRITO, Carlos Renato de Lima. *Entre cânticos e coristas: o protagonismo de regentes de corais nas Igrejas Batistas do Cariri*. 2022. 321 f. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35433>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BUARQUE, Chico. Geni e o Zepelim. In: *Ópera do Malandro*. [S.l.]: Universal Music, 1979. Spotify. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/2xMPOlmgkhDsJhrVFjzGqF>. Acesso em: 16 fev. 2026.

BUTLER, Judith. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. Gender as Performance: An Interview with Judith Butler. *Radical Philosophy*. Summer 1994. n. 67. Disponível em: [https://www.radicalphilosophyarchive.com/issue-files/rp67\\_interview\\_butler.pdf](https://www.radicalphilosophyarchive.com/issue-files/rp67_interview_butler.pdf). Acesso em: 27 nov. 2024.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARMO, Liege Moraes do. *An autoethnographic approach on auditing: a Brazilian investigation*. 2023. 132 f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-25052023-192823/pt-br.php>. Acesso em: 13 abr. 2024.

CARNEIRO, Rosamaria. Cartas para mim ou sobre mim? Notas autoetnográficas de um puerpério não silenciado. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 37, dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/SexualidadSaludySociedad/article/view/57522>. Acesso em: 13 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2021.37.e21306.a>.

CHEDIAK, Karla. *Filosofia biológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

COELHO, Magdalena Cortese. *Experiências e Proposições de Ativismo Intelectual Feminista em Administração*. 2002. 570 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/238280>. Acesso em: 13 abr. 2024.

COMBAHEE RIVER COLLECTIVE. *A Black Feminist Statement*. 1977. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Combahee\\_River\\_Collective](https://en.wikipedia.org/wiki/Combahee_River_Collective). Acesso em: 28 jan. 2026.

CONNELL, Raewyn W. *Masculinities*. 2. ed. Cambridge: Polity Press, 2005.

CONNELL, Raewyn W.; MESSERSCHMIDT, James. W. Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, v. 19, n. 6, p. 829-859, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>.

CORREA, Suelen Borges Loth. *Filhos (transsexuais) não vêm com manual de instruções: uma autoetnografia da maternidade*. 2024. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2024.

Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/14442>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DENZIN, Norman K. Investigação Qualitativa Crítica/Critical Qualitative Inquiry. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/abr, 2018. DOI: [http://dx.doi.org/10.21446/scg\\_ufrj.v13i1.14178](http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178).

DERRIDA, J. *La Carte Postale: De Socrate à Freud et Au-delà*. Paris: Éditions de Minuit, 1996b.

DERRIDA, Jacques. *A Diferença e a Repetição*. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

DERRIDA, Jacques. *A voz e o fenômeno: introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl*. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

DERRIDA, Jacques. *De la grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1967.

DERRIDA, Jacques. *Écriture et différence*. Paris: Éditions du Seuil, 1967.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Tradução de Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

DERRIDA, Jacques. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

DERRIDA, Jacques. O outrem é secreto porque é outro. In: DERRIDA, Jacques. *Papel máquina*. Tradução de Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade. 2004c.

DERRIDA, Jacques. O que é a desconstrução? *Le Monde*, suplemento especial, outubro de 2004b.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. *Positions*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1971.

DERRIDA, Jacques. *Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.

DERRIDA, Jacques; WEBER, E. Il faut bien manger ou le calcul du sujet. In: DERRIDA, Jacques. *Points de suspension*. Paris: Galilée, 1992. p. 269-300.

DIAS, Cristiana Kaipper. *O papel da escola no processo de construção de gênero em pessoas trans*. 2023. 300 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37342>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DIVERSI, Marcelo; MOREIRA, Claudio. Autoetnografias dos entre-mundos: partindo de uma pedagogia freireana da esperança para expandir narrativas e políticas de inclusão. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 37, dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/SexualidadSaludySociedad/article/view/63661>. Acesso em: 20 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2021.37.e21304.a>.

- ELIA, Luciano. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- ELLIS, Carolyn. Há Sobreviventes: contando uma história de morte súbita. *Sexualidad, Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 37, dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/SexualidadSaludySociedad/article/view/63642>. Acesso em: 20 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2021.37.e21301.a>.
- ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoetnografia: Uma Visão Geral [40 parágrafos]. *Forum Qualitative Social Research*, 12 (1), Art. 10. 2011. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 11 mar. 2025.
- ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 429-449. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/249714199\\_Analyzing\\_Analytic\\_AutoethnographyAn\\_Autopsy](https://www.researchgate.net/publication/249714199_Analyzing_Analytic_AutoethnographyAn_Autopsy). Acesso em: 22 nov. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/0891241606286979>.
- ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 733-768.
- ELLIS, Carolyn; ELLINGSON, Laura. Métodos qualitativos. In: BORGATTA, Edgar; MONTGOMERY, Rhonda (Orgs.). *Enciclopédia de Sociologia*. Nova Iorque: Macmillan, 2000. p. 2287-2296.
- ELLIS, Carolyn; KIESINGER, Christine E.; TILLMANN-HEALY, Lisa M. Interactive interviewing: Talking about emotional experience. In: HERTZ, Rosanna (Ed.). *Reflexivity and voice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997. p. 119-149.
- ETHERINGTON, Kim. Pesquisa ética em relacionamentos reflexivos. *Qualitative Inquiry*, 13 (5), 599-616, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800407301175>.
- EUZÉBIO, Felipe Aurélio. Memórias de uma criança viada, reflexões de um professor gay: um debate sobre masculinidades hegemônicas no espaço escolar. *Diversidade e Educação*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 473-491, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9792>. Acesso em: 20 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v8i1.9792>.
- EWALD, Felipe. G. Memória e narrativa: Walter Benjamin, nostalgia e movência. *Nau Literária*, 4(2), 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/5994>. Acesso em: 11 mar. 2023.
- FABRÍCIO, Joiceli dos Santos. *Violências e desafios no empreendedorismo de mulheres*. 2021. 227 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Positivo, Curitiba, 2021. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICSUL-1\\_9145192ca1f3edae972b7e706a80fd41](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICSUL-1_9145192ca1f3edae972b7e706a80fd41). Acesso em: 21 abr. 2024.
- FAUSTO-STERLING, Anne. *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books, 2000.
- FERREIRA, Vanessa de Souza. *Creches comunitárias e democracia participativa: novas perspectivas à infância uberlandense (1983–1988)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13827>. Acesso em: 24 jun. 2024.

- FINE, Gary A. Dez mentiras da etnografia. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22 (3), 267-294, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1177/089124193022003001>.
- FINE, Gary A.. Rumo a uma etnografia popular: desenvolvendo uma teoria a partir da vida em grupo. *Etnografia*, 4 (1), 41-60, 1984.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul; *Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves 3.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *As Três Ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Ciência, Razão e Sociedade: Ensaios sobre as Ciências Humanas*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de José Carlos Bruni. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, Michel. Linguagem e Literatura. In: MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984.
- FOUCAULT, Michel. O que é um Autor? 1969. In: *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Ditos & Escritos, vol. III. Organização de Manoel Barros Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-298.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *The History of Sexualit, I: An Introduction*. New York: Pantheon Books, 1976.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADAMER, Hans-George. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Volume I.

- GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- GUATTARI, Félix. Da produção de Subjetividade. In: PARENTE, André (org). *Imagem-Máquina*. Rio de Janeiro, 34, 1993. p. 177-191.
- GUATTARI, Félix. *O inconsciente maquínico: ensaios de esquizo-análise*. Tradução Constança Marcondes César e Lucy Moreira César. Campinas: Papirus, 1988.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GUIA DO ESTUDANTE. Gênero: avanços e lutas das mulheres por seus direitos. Abril Educação, 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/curso-enem/genero-avancos-e-lutas-das-mulheres-por-seus-direitos/>. Acesso em: 28 jan. 2026.
- HANISCH, Carol. *The personal is political* (1969). 2006. Disponível em: <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>. Acesso em: 16 fev. 2026.
- HOLMAN-JONES, Stacy. Autoetnografia: Tornando o pessoal político. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Manual de pesquisa qualitativa*. Thousand Oaks, CA: Sage. 2005. p. 763-791.
- KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos Estudos Cebrap*, n. 86, p. 93-103, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000100005>.
- KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena *et al.* (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009. p. 67-75.
- KIMMEL, Michael S. *Manhood in America: A Cultural History*. New York: Free Press, 2000.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LACOUÉ-LABARTHE, Philippe. *La poésie comme expérience*. 2.ed. Paris: Christian Bourgois, 1997.
- LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- LAQUEUR, Thomas W. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud* Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006 Publicação Original, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html#:~:text=%22De%20acordo%20com%20o%20art,Senhores%20Membros%20do%20Congresso%20Nacional.&text=Publica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 29 jan. 2026.
- LEI Nº 11.967, DE 29 DE SETEMBRO DE 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1197/11967/lei-ordinaria-n-11967-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da>

[educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias](#). Acesso em: 05 fev. 2026.

LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pan, Não-binárias e mais. Disponível em: [https://www.anamatra.org.br/images/LGBTQIA/CARTILHAS/Cartilha\\_Comiss%C3%A3o\\_LGBTQIAPN.pdf](https://www.anamatra.org.br/images/LGBTQIA/CARTILHAS/Cartilha_Comiss%C3%A3o_LGBTQIAPN.pdf). Acesso em: 15 fev. 2025.

LIMA, Caroline Barreto de. *Modativismo: práticas feministas e antirracistas em processos criativos decoloniais*. 2022. 310 f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38070>. Acesso em: 21 abr. 2024.

LIMA, Luiza Ferreira. *Trânsitos em texto: uma análise comparada de biografias e autobiografias de pessoas trans no Brasil e nos Estados Unidos*. 2022. 399 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-07102022-095544>. Acesso em: 21 abr. 2024.

LIONNET Françoise. *Autobiographical voices: race, gender, self-portraiture*. New York: Cornell University Press, 1991.

LOURAU, René. *A análise institucional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna: Um relatório sobre o conhecimento*. Tradução de G. Bennington e B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

MACHADO, Antonio. *Campos de Castilla*. Madrid: Renacimiento, 1912.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre homens e masculinidades. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300005>. Acesso em: 17 de fev. de 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300005>.

MILLET, Kate. *A sexual politics*. Nova York: Doubleday, 1970.

MORAIS, Andréia Vanessa Carneiro de. *Narrativas de mulheres transgêneras sobre os cuidados pós cirurgia de redesignação sexual*. 2023. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Enfermagem e Saúde, Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37327>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MOVIMENTO LGBTQIA+. *1ª Marcha Nacional Contra a Homofobia*. Universidade Livre Feminista Antirracista, 2011. Disponível em: <https://ulfa.org.br/1o-marcha-nacional-contra-a-homofobia/>. Acesso em: 28 jan. 2026.

MOVIMENTO LGBTQIA+STONEWALL UPRISING. *LGBTQ+ rights movements history*. Wikipédia, 2019. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Gay\\_liberation](https://en.wikipedia.org/wiki/Gay_liberation). Acesso em: 28 jan. 2026.

MOVIMENTO NI UNA MENOS. WIKIPÉDIA. *Ni Una Menos*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ni\\_una\\_menos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ni_una_menos). Acesso em: 28 jan. 2026.

MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG. *Decreto nº 19.923, de 12 de setembro de 2022*. Regulamenta o processo interno de certificação para Diretor Escolar da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Uberlândia, MG. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/educacao/legislacao-educacao/>. Acesso em: 12 fev. 2026.

MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG. *Edital nº 02/2023 – Processo Seletivo Simplificado Público*, Uberlândia, MG. Disponível em: <https://concursosrbo.com.br/anexos/5204-58r.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG. *Edital SME nº 001/2023 – Processo Interno de Certificação para Diretor Escolar da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia*. *Diário Oficial “O Município”*, Uberlândia, nº 6664, p. 37, 28 jul. 2023. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/6664.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG. *Lei Complementar nº 661, de 2019*. Altera a Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia, MG. Disponível em: <https://leis.org/municipais/mg/uberlandia/lei-complementar/2019/661/lei-complementar-n-661-2019-altera-a-lei-n%C2%BA-11967-de-29-de-setembro-de-2014-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberl-ndia-e-da-outras-providencias-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 fev. 2026.

MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA/MG. *Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014*. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências. Uberlândia, MG. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1197/11967/lei-ordinaria-n-11967-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 fev. 2026.

NASCIMENTO E SILVA, Daniela Grieco. *Corpo-escrita no balé: para repensar o corpo doce da bailarina da caixinha de música em uma pesquisa em educação e arte*. 2017. 225 f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14122>. Acesso em: 27 abr. 2024.

NICOLAU, Marcio Almeida. *Artes da existência: travestis em jornais de São Paulo, décadas de 1970 e 1980*. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13893>. Acesso em: 27 abr. 2024.

NICOLAU, Marcio Almeida. *Luzes, Wonder, Ação! Subjetividades travestis em São Paulo, décadas de 1970 e 1980*. 2023. 208 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de

Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/10093>. Acesso em: 27 abr. 2024.

OLIVEIRA, Bernardo Carlos S. C. M. de. Permita-me falar mais alto do que minhas cicatrizes. *Sexualidad, Salud y Sociedad* - Revista Latinoamericana, n. 37, dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/SexualidadSaludySociedad/article/view/57588>. Acesso em: 27 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2021.37.e21302.a>.

OLIVEIRA, Maria Luiza. *DEAM – OESTE – RJ (2006 – 2016): Feminismos, Violências contra as mulheres e Lei Maria da Penha*. 2018. 316 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/10107>. Acesso em: 27 abr. 2024.

OLIVEIRA-MACEDO, Shisleni de. *Salve quebradas! Raça, educação e articulações feministas na periferia de São Paulo*. 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-12112021-134026/pt-br.html>. Acesso em: 27 abr. 2024.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni P. Autoria e Interpretação. In: *Autoria leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. *Sujeito e texto*. São Paulo: Educ, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

ORTON, Naomi. *Práticas de atropelamento, práticas de resistência: dinâmicas de gênero e a construção discursiva da horizontalidade nos movimentos sociais contemporâneos*. 2020. 205 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/48547/48547.PDF>. Acesso em: 28 abr. 2024.

PARADA DO ORGULHO LGBTQIA+. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. *Parada do Orgulho LGBT em São Paulo*. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/2013/junho>. Acesso em: 28 jan. 2026.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PASSAMANI, Guilherme Rodrigues. O corpo e o sexo do antropólogo: reflexões sobre desejo, prazer e limites éticos na pesquisa etnográfica. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 31, n. 72, maio/ago, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9983e720401>.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

PEREIRA, Flávia Liparini; BARROS, Nelson Filice de. Escrita autoetnográfica e performática do silenciamento, embaçamento e colonização dos nossos corpos. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 37, dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/SexualidadSaludySociedad/article/view/57741>. Acesso em: 28 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2021.37.e21308.a>.

PONTES, Gabriel Vicente Silva. *Homens no plural: tecnologias de gênero, corpo e acesso à saúde para transmasculinos no Ceará*. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/60194>. Acesso em: 28 abr. 2024.

RAIMONDI, Gustavo Antonio; MOREIRA, Claudio; BARROS, Nelson Filice de. “Ninguém solta a mão de ninguém”: uma autoetnografia performática “ingênua”(?) “romântica”(?) e “esperançosa”(?). *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 37, dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/SexualidadSaludySociedad/article/view/57841>. Acesso em: 28 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2021.37.e21307.a>.

REIS, William Knust. *Da criança “viada” ao homem bicha: trajetórias e performances afeminadas entre masculinidades hegemônicas e corpos destoantes*. 2024. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/17158>. Acesso em: 28 abr. 2024.

REY, F. G. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais).

RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, n. 10, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-64872012000400007>.

ROSA, Maria V. F. P. C.; ARNOLDI, Marlene A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.) *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989. p. 90-103.

SANCHEZ PÉREZ, Javier; BIELETTO-BUENO, Natalia. Configuraciones de masculinidad en los bailes al estilo huapanguero merequetengue en Guanajuato: Una aproximación queer desde la autoetnografía. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, Cidade do México, v. 5, 2019. Disponível em:

<https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/419>. Acesso em: 28 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.24201/reg.v5i0.419>.

SANTOS, Diego Mateus dos; BISPO, José. Fala Feito Homem, Rapaz!: masculinidades afrodiaspóricas no Brasil. *Textos e Debates*, [S. l.], v. 29, n. 02, 2023. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/8023>. Acesso em: 28 abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.18227/2317-1448ted.v29i02.8023>.

SANTOS, Muryllo Rhafael Lorensoni do. *Miss gay: o protagonismo gay e os atos performáticos de gênero*. 2021. 235 f. Tese (Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea) – Faculdade de Comunicação e Artes, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3241>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SANTOS, Rafael França Gonçalves dos. *Montagens de si: relações de amizade e experiências trans em Campos dos Goytacazes (1990–2017)*. 2018. 341 f. Tese. (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/10053>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SANTOS, Sandro V. S. Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260077, 2021. DOI: 10.1590/S1413-24782021260077.

SANTOS, Silvio. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural Revista de Ciências Sociais*, 24(1), 214-241, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.113972>.

SCOTT, Joan W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, 1986. DOI: <https://doi.org/10.1086/ahr/91.5.1053>.

SCOTT, Joan W. Gender: Still a Useful Category of Analysis? *Diogenes*, v. 57, n. 1, p. 7-14, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/0392192110369316>.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan W. *Sex and Secularism*. Princeton: Princeton University Press, 2018.

SILVA, Sandra Maria Cerqueira da. *Tetos de vitrais: gênero e raça na contabilidade no Brasil*. 2016. 230 f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-03082016-111152/pt-br.php>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SIQUEIRA SILVA, Luciana Aparecida; QUEIROZ SILVA, Elenita Pinheiro de. Masculinidades no contexto escolar: como a temática é abordada em artigos publicados em dossiês de periódicos nacionais. *Diversidade e Educação*, v. 7, n. 2, p. 20-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9630>. Acesso em: 26 jan. 2026. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v7i2.9630>.

SOARES, J. Memória e Sociedade em Ecléa Bosi: Uma leitura metodológica e Sociológica. *Revista Espaço Livre*, [S. l.], v. 17, n. 34, p. 70–90, 2023. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/rel/article/view/1328>. Acesso em: 19 jan. 2026.

SOUSA, Amaury Lucatti. *Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da Educação Infantil*. Uberlândia. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1355>.

SOUSA, Amaury Lucatti. *Narrativas de mim, dos gêneros e da ciência na docência da Educação Infantil*. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/23146>. Acesso em: 29 abr. 2024. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1355>.

SOUZA JÚNIOR, João Carvalho de. *Entre ecos e reflexos: uma autoetnografia das performances de masculinidades online no Grindr*. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/15167>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SOUZA, Paulo Vitor Guedes de. *Glamour das divas: uma reflexão sobre espaços de sociabilidade, redes de amizade e subjetividades travestis na cidade do Rio de Janeiro, década de 1960*. 2022. 202 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/15779>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAMBORINI, Sérgio Antônio Saldanha Rodrigues. *Circuitos estéticos de pessoas trans no Ambulatório de Diversidade Sexual e Gênero de Manaus/AM*. 2023. 119 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: <https://ri.uea.edu.br/handle/riuea/2043>. Acesso em: 29 abr. 2024.

TCHALIAN, Vicente. *Estéticas da renúncia à cisgenderidade: narrativas de estilização transmasculina no Centro-Oeste brasileiro*. 2021. 235 f. Tese (Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea) – Faculdade de Comunicação e Artes, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3242>. Acesso em: 29 abr. 2024.

TEIXEIRA, Tarciso Manfrenatti de Souza. *Confabulações afetadas: o re-tratar-se das bichas pretas pela educação*. 2024. 122 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/19722>. Acesso em: 29 abr. 2024.

TRAVESTI, Florence Belladonna. *Saindo do armário da escola: a autoetnografia educacional como meio de ressignificação da violência de gênero no ensino fundamental*. 2023. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/18519>. Acesso em: 29 abr. 2024.

TREVISAN, João Silvério. *Seis balas num buraco só: a crise do masculino*. 2ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.

TROI, Marcelo de. *Salvador, cidade movente: corpos dissidentes, mobilidades e direito à cidade*. 2021. 336 f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade), Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35036>. Acesso em: 29 abr. 2024.

UBERLÂNDIA (Município). Prefeitura Municipal. *Escolas municipais*. Uberlândia: Prefeitura de Uberlândia, 2026. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br>. Acesso em: 16 fev. 2026.

UBERLÂNDIA (Município). Prefeitura Municipal. *Prefeitura inicia aulas em nova escola de educação infantil no bairro São Jorge*. Uberlândia, 9 fev. 2026. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br>. Acesso em: 16 fev. 2026.

UBERLÂNDIA (Município). Secretaria Municipal de Educação. *Rede municipal de ensino: dados da educação infantil*. Uberlândia: SME, 2026. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br>. Acesso em: 16 fev. 2026.

WALBY, Sylvia. *Theorizing patriarchy*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.

WINNICOTT, D. W. *Da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.