

Mulheres na Ciência

Diálogos sobre gênero e diversidade
nas escolas e na universidade

Violeta Maria de Siqueira Holanda
Anne-Sophie Marie Frédérique Gosselin

Organizadoras

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

Antônio José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes · Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes · Emanuel Angelo da Rocha Fragoso
Francisco Horacio da Silva Frota · Francisco Josênio Camelo Parente · Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes · Liduina Farias Almeida da Costa · Lucilí Grangeiro Cortez · Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos · Marcelo Gurgel Carlos da Silva · Marcony Silva Cunha · Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge · Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Violeta Maria de Siqueira Holanda
Anne-Sophie Marie Frédérique Gosselin

Organizadoras

Mulheres na Ciência:

Diálogos sobre gênero e diversidade
nas escolas e na universidade

ANNE ALENCAR MONTEIRO	JULIANA DA SILVA SANTOS
ANNE-SOPHIE MARIE FRÉDÉRIQUE GOSSELIN	JULIANA JESSICA DE SOUSA GONÇALVES
ANTÔNIO ROBERTO XAVIER	LAVÍNIA RODRIGUES DE JESUS
CLARA MARIA TELES RODRIGUES	LEONARDO JOSÉ FREIRE CABÓ MARTINS
CLERISLÂNIA DE ALBUQUERQUE SOUSA	LEONARDO TOLENTINO LIMA ROCHA
DANIEL DOS SANTOS CARNEIRO	MARILEIDE DA SILVA LUZ
DIOGO BARRETO BATISTA	MARÍLIA COLARES LEITE
ELIAQUIM DE SOUSA LIMA	MARLIA AGUIAR FAÇANHA
FRANCISCO VITOR MACEDO PEREIRA	NATÁLIA SILVEIRA DE CARVALHO
GERMANA NAYARA LOPES LIMA	NOHEMY IBANEZ REZENDE (PREFÁCIO)
HILDA SANTOS SILVA	NUBIA DOS REIS PINTO
INEILDES CALHEIRO DOS SANTOS	PEDRO ROSAS MAGRINI
JANAÍNA SAMPAIO ZARANZA	RICARDO DAMASCENO MOURA
JOSÉ MACLECIO DE SOUSA	ROBÉRIO AUGUSTO LEAL SACRAMENTO
JOSÉ MANUEL ALVAREZ SEARA	RUBENS PAULO RODRIGUES PARENTE
JOSIANA ALVES DE ANDRADE FERREIRA	SILVIA MARIA VIEIRA DOS SANTOS
JOSIANE BARBOZA DOS SANTOS	VIOLETA MARIA DE SIQUEIRA HOLANDA
JOSUÉ LEITE DOS SANTOS	

Ed 
UECE
1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2023

MULHERES NA CIÊNCIA: DIÁLOGOS SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE NAS ESCOLAS E NA UNIVERSIDADE

© 2023 Copyright by Violeta Maria de Siqueira Holanda
e Anne-Sophie Marie Frédérique Gosselin (org.)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Felipe Aragão de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

H722m Holanda, Violeta Maria de Siqueira

Mulheres na ciência [livro eletrônico]: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade / Violeta Maria de Siqueira Holanda

Anne-Sophie Marie Frédérique Gosselin (org.). – Fortaleza: EdUECE, 2023.

576p. il.

ISBN: 978-85-7826-878-7

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7>

1. Gênero. 2. Diversidade. 3. Holanda, Violeta Maria de Siqueira. 4. Gosselin, Anne-Sophie Marie Frédérique I. Título

CDD 370

SUMÁRIO

PREFÁCIO || 9

Nohemy Ibanez Rezende

APRESENTAÇÃO || 13

Violeta Maria de Siqueira Holanda

Anne-Sophie Marie Frédérique Gosselin

PARTE I – Produções Históricas e Teóricas

1 A EDUCAÇÃO PARA MULHERES NO BRASIL: O LONGO CAMINHO || 31

Marlia Aguiar Façanha

2 FILÓSOFAS NEGRAS E A FILOSOFIA DA INTERSECCIONALIDADE: FEMINISMO E DESCOLONIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA || 51

Ineildes Calheiro dos Santos

3 CRÍTICAS TRANS AO CIS-TEMA EDUCACIONAL: UMA REVISÃO DAS PRODUÇÕES TEÓRICAS BRASILEIRAS || 74

Anne Alencar Monteiro

Josué Leite dos Santos

PARTE II – Por Dentro das Escolas

4 A VOZ DAS EDUCADORAS: QUESTÕES DE RAÇA E GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE EDUCACIONAL || 103

Josiane Barboza dos Santos

Pedro Rosas Magrini

- 5 A PERCEÇÃO DE ALGUNS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A RESPEITO DAS EXIGÊNCIAS DA MASCULINIDADE || 127**
Juliana Jessica de Sousa Gonçalves
Francisco Vitor Macedo Pereira
- 6 A PROFESSORA: NOTAS SOBRE FEMINIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO NO MAGISTÉRIO ACARAPENSE || 146**
Juliana da Silva Santos
José Manuel Alvarez Seara
- 7 “A ÚNICA ESCOLHA QUE EU FIZ FOI SER EU MESMA” – O DEBATE DE GÊNERO NO NOVO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS, RESISTÊNCIAS E TENSIONAMENTOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA/CEARÁ || 176**
Janaína Sampaio Zaranza
- 8 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA COMPARTILHADA DE HQS NO ENSINO MÉDIO || 201**
Germana Nayara Lopes Lima
José Maclecio de Sousa

PARTE III – Políticas Públicas

- 9 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA || 241**
Marileide da Silva Luz
Violeta Maria de Siqueira Holanda
- 10 SEXUALIDADES E GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES || 276**
Josiana Alves de Andrade Ferreira
Nubia dos Reis Pinto

11 POBREZA MENSTRUAL E A IMPORTÂNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR || 297

Clara Maria Teles Rodrigues
Daniel dos Santos Carneiro

12 O AVANÇO DO NEOCONSERVADORISMO E AS POLÍTICAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL || 327

Leonardo José Freire Cabó Martins
Leonardo Tolentino Lima Rocha

13 AÇÕES DE RESISTÊNCIA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL || 362

Silvia Maria Vieira dos Santos
Marlia Aguiar Façanha
Marília Colares Leite

14 ESCOLA EM *TRANSFORMAÇÃO*: INVISIBILIDADES E NOME SOCIAL || 382

Silvia Maria Vieira dos Santos
Marlia Aguiar Façanha
Marília Colares Leite

15 O ACESSO DE ESTUDANTES PRETOS E PARDOS ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ || 398

Diogo Barreto Batista
Daniel dos Santos Carneiro

PARTE IV – Direitos Humanos Contra as Violências

16 HOMOFOBIA E TRANSFOBIA: DO MEDO À RESISTÊNCIA, ANÁLISE DAS MEMÓRIAS DE UMA MÃE || 421

Hilda Santos Silva
Natália Silveira de Carvalho

17 ANDROCENTRISMO POLÍTICO: VIOLÊNCIA DE GÊNERO E REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 14.192/2021 || 452

Clerislânia de Albuquerque Sousa
Ricardo Damasceno Moura

18 A APLICAÇÃO DA LEI MARIA DA PENHA NA PROTEÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM FACE DAS MULHERES TRANSGÊNERO || 480

Rubens Paulo Rodrigues Parente
Pedro Rosas Magrini

19 IMAGENS DE CONTROLE, RACISMO, SEXISMO E POBREZA: AUTODEFINIÇÃO, LUTA E RESISTÊNCIA DE MULHERES NEGRAS || 515

Lavínia Rodrigues de Jesus
Antônio Roberto Xavier

20 DOS BASTIDORES AO ESPETÁCULO JUNINO: AS EXPERIÊNCIAS DE ASSUJEITAMENTOS QUE BRINCANTES LGTB+ ENFRENTAM EM GRUPOS DE QUADRILHAS JUNINAS || 532

Eliaquim de Sousa Lima
Robério Augusto Leal Sacramento

PREFÁCIO

NOHEMY IBANEZ REZENDE

Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional/Secretaria da Educação do Estado do Ceará.



Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), por meio da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin), desenvolve ações dedicadas ao reconhecimento e ao respeito às diversidades, identidades de gênero e orientações sexuais, no âmbito da Política de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (EDHGS), com o intuito de que os objetivos, as metas e as estratégias almejados nos Planos Educacionais e demais documentos normativos se tornem realidade em nossas escolas.

A EDHGS foi iniciada na Seduc em 2015, tendo como objetivo promover o reconhecimento e o respeito às diversidades de gênero, orientação sexual e identidade de gênero para a construção de uma educação igualitária, não discriminatória e democrática, visando a contribuir para a efetivação de um ambiente escolar saudável, compreensivo e valorizador da diversidade humana. Tem como principais desafios a sensibilização dos sujeitos escolares para a necessidade do respeito à diversidade humana e para a inserção das temáticas de gênero e sexualidade no cotidiano escolar, compreendidos como temas integradores e que fazem parte de metas e estratégias constantes em diversas legislações educacionais, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e o Plano Estadual de Educação (PEE, 2016-2024).

Em seu artigo 2º, inciso III, o PNE define como uma de suas diretrizes a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Nesse sentido, a política

de EDHGS assume importância decisiva para a concretização dessa diretriz.

Por essa razão, são promovidas pela EDHGS/Codin formações específicas, para professoras/es, gestoras/es e estudantes, atendendo em especial a demandas das escolas, das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor), também em cumprimento aos planos de ação estabelecidos pela Codin/Seduc.

Portanto, a Codin/Seduc reconhece que iniciativas de produção de materiais e publicações como o livro *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*, organizado pelas professoras doutoras Violeta Maria de Siqueira Holanda e Anne-Sophie Marie Frédérique Gosselin, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), com a participação de autoras mulheres, dentre elas, professoras do ensino fundamental e médio, intelectuais negras, lésbicas e trans, mas também a autoria de intelectuais negros/os e LGBTQIAPN+, representam ações fundamentais para que as instituições educacionais entendam que o respeito à diversidade deve ser uma postura político-profissional a ser assumida por todas/os as/os profissionais da educação.



APRESENTAÇÃO

VIOLETA MARIA DE SIQUEIRA HOLANDA



É docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), vinculada ao Instituto de Humanidades e Bacharelado em Antropologia. Atualmente é docente efetiva e coordenadora local do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da UFC/Unilab (gestão 2021-2023) e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Unilab. Realizou pós-doutorado no Departamento de Antropologia da Universidad de Sevilla, na Espanha (2020-2021), e pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestrado em Sociologia pela UFC, especialização na área de violência doméstica contra crianças e adolescentes pela Universidade de São Paulo (USP) e graduação em Ciências Sociais pela UFC. Desenvolve pesquisas nas áreas da Antropologia das Populações Afro-Brasileiras, Gênero, Feminismos, Violência Doméstica e Familiar, Saúde Sexual e Reprodutiva, Diversidade, Interculturalidade, Decolonialidade e Direitos Humanos. É sócia efetiva da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e líder do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero (CIEG) Dandara (CNPq-Unilab).

E-mail: violeta@unilab.edu.br

ANNE-SOPHIE MARIE FRÉDÉRIQUE GOSSSELIN



Foi professora adjunta do curso de Sociologia e Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Instituto das Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Doutora em STAPS pela Universidade Paris Ouest Nanterre La Défense – doutorado revalidado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Possui graduação revalidada em Ciências Sociais. Diplomas originais em Sociologia e Etnologia (Universidades de Nantes e Brest, França) e mestrado em Antropologia da Dança - Master of Arts in Ethnochoreology (Universidade de Limerick, Irlanda). Foi bolsista pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Lecionou na Universidade Jean Monnet (França), na Accademia Nazionale de Danza (Itália), no Centro de Investigación y Estudios de la Medicina Tradicional Maya (Guatemala) e na UECE. Desenvolve atividades de pesquisa na área das Ciências Sociais com ênfase nos seguintes temas: corpo, política, arte e educação. Foi coordenadora geral do curso de especialização EaD em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos da Unilab no período de 2020 a 2022.

E-mails: annesophiegosselin@unilab.edu.br e asogoss@yahoo.fr

Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade

Dialogar sobre a participação das mulheres em espaços importantes como o da produção do conhecimento tem sido uma tarefa de destaque nos últimos anos. A presença feminina em sua diversidade nas universidades e nos espaços escolares amplia a visibilidade e a necessidade de se discutir a valorização das mulheres em contextos educacionais. A inclusão de mulheres de baixa renda, mães, negras, indígenas, quilombolas, ciganas, transexuais, com deficiência (PcD), dentre outras, é impulsionada nos últimos anos no Brasil pela implantação das políticas afirmativas de igualdade e acesso a oportunidades, como a Lei de Cotas em instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas (Lei nº 12.711, de 28 de agosto de 2012) e também as leis da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo oficial da rede de ensino (Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008). Tal cenário nos convida a pensar nas possibilidades e desafios das *mulheres como protagonistas de suas próprias histórias (no plural) a partir da educação*.

Assim, a presença em sala de aula, as relações sociais cotidianas e institucionais e a capacidade de refletir criticamente,

(re)produzindo o conhecimento científico, ajudam-nos a perceber e a problematizar as desigualdades que enfrentamos diante do pensamento e das práticas coloniais hegemônicas – marcadamente patriarcal, machista e racista – que se encontram impregnadas nos diferentes espaços acadêmicos e escolares, bem como na sociedade em geral. São comuns relatos femininos de “silenciamentos” em sala de aula durante atividades coletivas, como apresentações em grupo, seminários, reuniões de colegiado, sendo a atitude identificada como *mansplaining*, quando o homem subestima a inteligência feminina e se impõe como o centro das atenções, ou quando tem atitudes de interromper a mulher diversas vezes, de forma com que ela não consiga concluir a própria frase, atitude identificada como *maninterrupting*. Em situações mais degradantes, a *cultura do estupro* objetiva o corpo feminino, justificando o assédio e a violência sexual. Os homens brancos ainda ocupam os cargos de liderança e de tomadas de decisões, as premiações e as bolsas de produtividade, bem como ocupam cargos considerados estratégicos e de caráter “científico-político” (AREAS *et al.*, 2020), tais como a participação em comitês de julgamento das agências de fomento. Essas e outras situações ampliam a desigualdade de gênero no contexto educacional.

Diante desse terrível cenário, cabe a nós, *mulheres* – estudantes, professoras, cientistas, trabalhadoras e gestoras da educação – im-putar, atentando para a importante tarefa de existir/resistir, refletir e transformar nossas próprias realidades, conscientizando-nos, sensibilizando e formando pessoas/pares para a importante superação das contradições e violências estruturais de gênero e suas interseccionalidades¹

¹ “O princípio da interseccionalidade trata especificamente das formas segundo as quais o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios estabelecem e mantêm desigualdades essenciais: estruturantes das

de classe, raça/etnia, orientação sexual, dentre outras. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, a Carta Magna Brasileira (Constituição da República Federativa do Brasil), de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE 2016-2024) garantem, respectivamente, que “todos os seres humanos devem nascer livres e iguais em dignidade e direitos”, que todas e todos devem ter o “direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”, que todas e todos devem ser “iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei”, que todas e todos devem ter “direito à liberdade de pensamento, consciência e religião”, que a educação tem em suas diretrizes “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, que a educação tem como estratégia “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão”, dentre tantas outras garantias de direitos.

Portanto, na universidade e nas escolas são legítimas e importantes iniciativas de políticas institucionais de inclusão e de promoção da cidadania – destacamos aqui as de gênero e de sexualidades – como políticas afirmativas necessárias para a superação da violência machista e da desigualdade de gênero que afligem fortemente as mulheres e LGBTQIAPN². Para tan-

posições relativas (subalternizadas) de mulheres, raças, etnias, classes e outras ante a hegemonia patriarcal branca e ocidental. Além disso, a interseccionalidade trata dos modos conforme os quais ações e políticas específicas geram e incitam opressões em torno dessas desigualdades, constituindo dispositivos de dominação e injustiça social de difícil superação” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

² Acrônimo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, *Queer*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não Binárias e de todas as outras diversidades

to, é necessário que as gestões das universidades e das escolas estejam cientes do importante papel de implementação de estratégias programáticas permanentes, através de diagnósticos e de planejamento, considerando, inclusive, recursos orçamentários para a realização das ações. Diagnóstico realizado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) aponta que:

[...] nos dias atuais, não apenas uma nova geração de cientistas mulheres atua de forma protagonista no avanço científico e tecnológico, mas as sociedades científicas e governos compreenderam que devem investir em políticas de gênero para aumentar e solidificar a participação feminina na ciência, oferecendo às mulheres condições de igualdade na prática científica e reconhecendo seu papel na história do desenvolvimento do conhecimento. (CEARÁ, 2022, s.p.).

No contexto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), o Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades (NPGS, 2013-2018) atuou no sentido de manter uma agenda de atividades junto à comunidade acadêmica e externa. Porém, no contexto do avanço dos ideais conservadores e fundamentalistas do governo federal e da instabilidade da gestão superior da Unilab, até então constituída por reitorias *pro tempore*, os/as docentes do NPGS decidiram romper com a institucionalidade do grupo (atrelado ao organograma da gestão universitária) e fundaram, em 6 fevereiro de 2019, o Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero (CIEG) Dandara.

As instabilidades das políticas de gênero e sexualidade refletem o avanço do conservadorismo e o retrocesso das conquistas de direitos de mulheres e LGBTQIAPN+. No entanto, as

e dissidências sexuais. Oficialmente, muitas instituições adotam a sigla LGBT, respeitando o marco histórico e conceitual das conferências sociais organizadas pelo público em questão.

iniciativas coletivas e individuais resistem nos espaços educacionais. O CIEG Dandara, como exemplo, tem atuado na promoção da igualdade de gênero, no espaço acadêmico e fora dele, por meio de ações continuadas de ensino, pesquisa e extensão. O grupo tem por objetivo:

[...] dedicar-se aos estudos interdisciplinares das relações de gênero em interface com as relações étnico-raciais, no que tange à construção das subjetividades, das identidades, das memórias, das produções literárias, dos processos formativos, das práticas socioculturais e sociodiscursivas acerca das feminilidades e masculinidades, em uma perspectiva decolonial/pós-colonial e intercultural. (Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq, 2022, s.p.).

Dessa forma, o protagonismo de estudantes e docentes – mulheres e LGBTQIAPN+ – é valorizado por meio da formação permanente e do incentivo à publicação de suas pesquisas acadêmicas.

Em 2017, um grupo de docentes vinculados/as ao então NPGS (Violeta Holanda, Vítor Macedo, Cadu Bezerra e Luma Andrade) elaborou uma proposta de curso de “Especialização EaD em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos”, mediante a garantia de recursos por meio de chamada pública da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), edital nº 5/2018. Entretanto, mesmo o projeto estando aprovado, a crise instaurada nas instituições públicas brasileiras desde o golpe de 2016 atrasou o cronograma de execução dos projetos. Desse modo, a efetivação do curso de especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos só veio a acontecer no período de 2020 a 2022, através do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Instituto de Educação a Distância (IEAD/Unilab). A coordenação geral do curso foi assumida pela professora Anne-Sophie Gosselin.

Apesar das dificuldades, o curso teve grande repercussão, apresentando 442 candidaturas discentes para 150 vagas abertas (entre brasileiros/as e africanos/as). Vale destacar que o IEAD/Unilab nunca tinha recebido tantas candidaturas discentes para um curso a distância. Foram mobilizados nove docentes do quadro efetivo da Unilab e docentes externos, além de 16 tutores bolsistas da Capes para a consolidação de 12 componentes curriculares. Ao final, foram 88 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) concluídos, contemplando temáticas de Gênero e Diversidade, sexualidades, feminismos, masculinidades positivas, enfrentamento às formas de violência contra as mulheres e a população LGBTQIAPN+, educação e direitos humanos, dentre outras. Definitivamente, o curso colaborou com a formação crítica de profissionais das áreas da Educação, da Saúde e do Direito, entre outras, por meio do debate qualificado e da promoção de uma base teórica sólida.

Como resultado dos esforços do processo formativo da especialização EaD em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos, bem como a parceria de algumas educadoras convidadas que são especialistas no tema, apresentamos, neste livro, 20 capítulos produzidos que contemplam a temática de gênero e diversidade na educação, considerando também, em alguns dos capítulos, a interface com as relações étnico-raciais. *A escolha dos capítulos priorizou a autoria de mulheres (como primeira autora), dentre elas, professoras do ensino fundamental e médio, intelectuais negras, lésbicas e trans, mas também contemplou a autoria de intelectuais negros/as e LGBTQIAPN+.* O livro está organizado em quatro eixos: I – Produções históricas e teóricas; II – Por dentro das escolas; III – Políticas públicas; e IV – Direitos humanos contra as violências.

O primeiro eixo reúne três capítulos introduzindo a atualidade das discussões científicas sobre as estruturas da socie-

dade brasileira que continuam produzindo uma educação enraizada em uma longa história marcada pelo patriarcado, pela branquitude e pela heteronormatividade. Nos seus textos, as autoras/autor convidam os leitores a prestarem atenção a uma ampla produção científica crítica que busca superar o racismo, as discriminações de gênero e as desigualdades sociais.

Intitulado “A educação para as mulheres no Brasil: o longo caminho”, o capítulo de Marlia Aguiar Façanha busca compreender os caminhos da educação para as mulheres em relação aos contextos históricos pertinentes ao século XIX, assim como algumas perspectivas de gênero que podem ser analisadas em sala de aula. No seu texto sobre “Filósofas negras e a filosofia da interseccionalidade: feminismo e descolonização na educação brasileira”, Ineildes Calheiro destaca o importante papel de mulheres não ocidentais e negras no campo da filosofia para emergência de epistemologias de gênero, feminismo e interseccionalidade. O terceiro capítulo, escrito por Anne Alencar Monteiro e Josué Leite dos Santos, propõe “Críticas trans ao *cis-tema* educacional: uma revisão das produções teóricas brasileiras”, retomando e valorizando a produção de autoras travestis e trans brasileiras sobre educação e transgeneridade para tratar das formas de resistência e assujeitamento às normas de gênero nos espaços educacionais.

O foco do segundo eixo é dar visibilidade e voz às professoras e alunas que relatam experiências do seu cotidiano escolar. Algumas autoras buscaram refletir a partir das suas vivências como professoras; outras escolheram ouvir as professoras do ensino fundamental, médio e universitário num desejo de proximidade com a realidade experimentada por essas mulheres no seu dia a dia.

Em “A voz das educadoras: questões de raça e gênero e suas implicações no ambiente educacional”, Josiane Barboza

dos Santos e Pedro Rosas Magrini analisam a percepção de professoras negras em prol de uma educação libertadora e democrática que visa, nas suas práticas pedagógicas, a desnaturalizar as desigualdades. Juliana Jessica Sousa Gonçalves e Francisco Vitor Macedo Pereira, por sua vez, estudam “A percepção de alguns alunos do ensino fundamental a respeito das exigências da masculinidade”, indicando a ressignificação, pela nova geração de alunos, dos estereótipos e identidades em (des)conformidade com as masculinidades vigentes. O capítulo de Juliana da Silva Santos e José Manuel Alvarez Seara, intitulado “A professora: notas sobre feminização e precarização no magistério acarapense”, oferece um retrato das relações entre gênero e mercado do trabalho no campo educacional ao analisar as condições precárias de trabalho das professoras da rede pública de uma municipalidade do interior do Ceará. “A única escolha que eu fiz foi ser eu mesma’ – O debate de gênero no ensino médio: experiências, resistências e tensionamentos em escolas públicas de Fortaleza/Ceará”, de Janaína Sampaio Zaranza, levanta um debate sobre gênero e sexualidade em sala de aula, apresentando relatos de estudantes das turmas eletivas de Gênero e Diversidade, Direitos Humanos e Cidadania e de Atualidades em escolas de ensino médio de tempo integral. Por fim, baseando-se na sua experiência como professora de Sociologia, Germana Nayara Lopes Lima propõe com José Maclecio Sousa uma reflexão sobre “Histórias em quadrinhos na educação para os direitos humanos: concepções e perspectivas a partir da experiência de leitura compartilhada de HQs no ensino médio”, revisitando as histórias em quadrinhos como materiais de apoio didático para tratar dos direitos humanos, dos papéis de gênero e da violência contra a mulher na escola.

No terceiro eixo, a análise da documentação legal, visando a garantir os direitos humanos e a luta contra as discrimina-

ções de gênero, raça ou orientação sexual no contexto escolar, é confrontada à realidade das práticas e das relações humanas que permeiam esse espaço. Os autores combinam de forma muito significativa o estudo crítico das normativas, leis e outras documentações produzidas pelo aparelho do Estado com a insuficiência e os obstáculos para a aplicação efetiva dessas políticas públicas nas escolas.

No capítulo sobre “Educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual na escola”, Marileide da Silva Luz e Violeta Maria de Siqueira Holanda apontam lacunas no cumprimento da legislação no que concerne às questões de gênero e diversidade sexual. As autoras revelam a negligência de direitos e a (re)produção de um modelo conservador de educação que contribui para a reprodução de violências machistas, sexistas, discriminação e homofobia no contexto escolar. Já Josiana Alves de Andrade Ferreira e Nubia dos Reis Pinto tratam de “Sexualidade e gênero nas políticas públicas de formação de professores”, demonstrando a ineficiência das políticas públicas de formação de professores para atender às demandas a favor de práticas inclusivas, no que diz respeito às temáticas de gênero e sexualidades. Clara Maria Teles Rodrigues e Daniel dos Santos Carneiro também chamam a atenção sobre a necessidade de políticas públicas de inclusão para responder à questão social da pobreza menstrual nas escolas no seu texto, intitulado “Pobreza menstrual e a importância de políticas públicas de inclusão no ambiente escolar”. O texto de Leonardo José Freire Cabó Martins e Leonardo Tolentino Lima, sobre “O avanço do neoconservadorismo e as políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos no Brasil: contribuições para pensar a organização da escola de educação infantil”, explora as marcas do neoconservadorismo nos documentos de política educacional, como nos currículos e materiais didáticos referentes

especificamente às crianças pequenas. Os autores questionam como os educadores podem construir alternativas que contestem os padrões heteronormativos e trabalham para a promoção da equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual. Em seguida, o capítulo de Silvia Maria Vieira dos Santos, Marlia Aguiar Façanha e Marília Colares Mendes, intitulado “Ações de resistência de uma política pública educacional”, examina de forma crítica as dificuldades da Equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (EDHGS) da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) para valorizar as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas cearenses. Na continuidade, Silvia Maria Vieira dos Santos, Marlia Aguiar Façanha e Marília Colares Mendes propõem um segundo capítulo, “Escola em transformação: invisibilidades e nome social”, com dados quantitativos e referências legais para problematizar as invisibilidades de estudantes trans nas escolas estaduais do Ceará a partir da matrícula e do preenchimento do campo “nome social” no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE). Por fim, o último capítulo desta parte, escrito por Diogo Barreto Batista e Daniel dos Santos Carneiro, foca “O acesso de estudantes pretos e pardos às escolas estaduais de educação profissional do Ceará”. Neste trabalho, busca-se analisar o acesso de estudantes pretos e pardos às escolas de educação profissional do Ceará, partindo de uma reflexão sobre as políticas sociais de ações afirmativas e seu papel na garantia do acesso aos estudantes.

O quarto e último eixo é composto por cinco capítulos, que expressam, com um tom denunciativo, a necessidade de desconstruir objetivamente as relações de poder que geram situações de violências de gênero e/ou raça, mas também observam as formas de resistências dos atores sociais que reinventam e afirmam constantemente seus lugares numa sociedade pouco disposta a reconhecer sua diversidade.

Adotando uma perspectiva autoetnográfica, Hilda Santos Silva revisita suas lembranças de mãe acompanhando a trajetória de seus filhos LGBTQIA+. O capítulo, assinado com Natália Silveira de Carvalho, intitulado “Homofobia e transfobia: do medo à resistência, análise das memórias de uma mãe”, examina a naturalização das práticas discriminatórias dirigidas aos sujeitos não heteronormativos no espaço escolar, mas também no familiar e no público. Em seguida, o capítulo de Clerislânia de Albuquerque Sousa e Ricardo Damasceno Moura, sobre o “Androcentrismo político: violência de gênero e representatividade feminina na perspectiva da Lei nº 14.192/2021”, questiona a representatividade feminina no campo político apontando para as diversas violências que sofrem nesse espaço de decisão tradicionalmente ocupado pelos homens, reflexo do sistema patriarcal. Com base na análise da legislação vigente no país, os autores frisam a importância das normas de prevenção e combate à violência política contra a mulher. Tratando da “Aplicação da Lei Maria da Penha na proteção contra a violência doméstica em face das mulheres trans e travestis”, Rubens Paulo Rodrigues Parente e Pedro Rosas Magrini lembram que os ciclos de exclusões e violências em face das pessoas transgênero têm o seu início no âmbito doméstico e familiar, de modo que é relevante discutir a possibilidade de utilização da Lei Maria da Penha para o oferecimento de maior proteção do Estado às mulheres transexuais e travestis. Os dois últimos capítulos ressaltam o peso social das representações de gênero. Em “Imagens de controle, racismo, sexismo e pobreza: autodefinição, luta e resistência de mulheres negras”, Lavínia Rodrigues de Jesus e Antônio Roberto Xavier chamam a atenção para a naturalização do racismo, do sexismo, da pobreza e de outras formas de injustiça social, em particular na imprensa, mas também lembram o impacto positivo das estratégias de autodefinição

de mulheres negras para romper com os estereótipos. De forma semelhante, porém no contexto específico da cultura popular cearense, Eliaquim de Sousa Lima e Robério Augusto Leal Sacramento se debruçam sobre os padrões heteronormativos tradicionalmente presentes nas festas juninas com os quais se confrontam os brincantes LGBTQIA+. O capítulo é intitulado “Dos bastidores ao espetáculo junino: as experiências de assujeitamento que brincantes LGBTQs+ enfrentam em grupos de quadrilhas juninas no interior cearense”.

Formadas/os nas mais diversas áreas do conhecimento, das Ciências Sociais às Ciências Biológicas, Direito, Pedagogia, Psicologia, História, Letras, Educação Física e Políticas Públicas, as/os autoras/es se encontram numa preocupação comum para promover um debate qualificado sobre as questões de gênero e suas interseccionalidades, notadamente no plano dos direitos humanos e da educação. Entre Ceará e Bahia, esta coletânea evidencia uma rica produção de pesquisas empíricas e propostas teóricas, constituindo-se em um campo de estudo dinâmico e pluridisciplinar, que, mesmo transbordando as Ciências Humanas, continua colocando no centro das suas indagações a nossa humanidade.

O processo formativo em educação para os direitos humanos, com ênfase no debate sobre gênero e diversidade, é identificado por nós como um fenômeno processual, cíclico e constante, permitindo incluir outras parcerias e criar redes que somadas potencializam o diálogo entre a universidade, as escolas da rede pública e a sociedade. No que tange aos esforços de fortalecimento da EDHGS, somamo-nos às ações da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin) da Seduc.

Em dezembro de 2022, também organizamos a Semana Internacional dos Direitos Humanos, envolvendo vários grupos

de pesquisa e extensão do Instituto de Humanidades da Unilab – CIEG Dandara, Tierno Bokar, Diálogos, Azânia, Gelitrans, Projeto de Pesquisa Gêneros e Feminismos da África Global –, mas também outras instituições, em particular a Seduc, através da Codin, a quem agradecemos imensamente o apoio. Neste evento, as/os autoras/es foram convidadas/os a apresentar e discutir seus textos junto à comunidade acadêmica e de escolas públicas de ensino médio e profissionalizante, bem como outros membros da sociedade civil engajados no campo dos estudos de gênero. Vale lembrar que a qualidade da produção científica presente nesta coletânea também se deve à diversidade de vozes e ao profissionalismo das/os pesquisadoras/es, que estão todas/os/es de parabéns.

Por fim, registramos o agradecimento à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) pelo financiamento deste livro no contexto das ações previstas do projeto de pesquisa “Educação em Direitos Humanos e Gênero: percepções sobre a violência machista no contexto escolar” (Edital nº 01/2022 – Mulheres na ciência: apoio a projetos de pesquisa coordenados por mulheres), coordenado pela professora Violeta Holanda.

Referências

AREAS, R. *et al.* Gender and the Scissors Graph of Brazilian Science: From Equality to Invisibility. *OSF Preprints*, [S.l.], v. XX, n. X, p. 1-15, 2020.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

CEARÁ. *Edital nº 01/2022*. Mulheres na ciência: apoio a projetos de pesquisa coordenados por mulheres. Fortaleza: Funcap, 2022.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.



PARTE I

Produções Históricas
e Teóricas



1 A EDUCAÇÃO PARA MULHERES NO BRASIL: O LONGO CAMINHO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap1>


MARLIA AGUIAR FAÇANHA

Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e licenciada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da rede estadual do Ceará. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea. Trabalha com os temas: feminismos, gênero e ensino de História. É pesquisadora em Ensino de História ligada ao Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH), vinculado ao Departamento de História da UFC, e ao Grupo de Trabalho (GT) de Ensino de História da Associação Nacional de História (Anpuh-Ceará). Cofundadora do Núcleo de Gênero (Nugep) da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Professor Edmilson Pinheiro. Atualmente é técnica da equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc).

E-mail: marliaaguiarf@gmail.com

Prenúncios de uma educação para as mulheres no Brasil

Está entendido: as mulheres falam, inicialmente entre elas, na sombra do gineceu ou da casa; mas também no mercado, no lavadouro, local de mexericos temido pelos homens que têm medo de suas confidências. O incessante murmúrio acompanha, na surdina, a vida cotidiana. Ele exerce múltiplas funções: de transmissão e de controle, de troca e de rumor. As mulheres contam, dizem – e maldizem – cantam e choram, suplicam, rezam, clamam e protestam, tagarelam e zombam, gritam e vociferam. A voz das mulheres é um modo de expressão e uma forma de regulação das sociedades tradicionais onde predomina a oralidade. Mas sua palavra pertence à vertente privada das coisas; ela é da ordem do coletivo e do informal; ela é proferida no boca a boca da conversa familiar, na melhor situação possível, no quase ritual da conversação, nos salões aristocráticos ou burgueses, elevada à condição de uma arte, a arte da ‘bela linguagem’. (PERROT, 2015, p. 317).

 educação para as mulheres foi um difícil processo no Brasil, como demonstra June Hahner (2003, p. 56) no livro *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil – 1850-1940*, “[...] a educação para as meninas permane-

cia atrasada em relação à dos meninos”. A leitura das mulheres, como o mercador britânico John Luccock registrou em 1808:

[...] não devia ir além dos livros de orações, porque seria inútil à mulher, nem deveriam, elas, escrever, pois como foi justamente observado, poderiam fazer mau uso desta arte. (HAHNER, 1980, p. 56).

No século XIX existiam poucas escolas direcionadas para as meninas e com disciplinas diferenciadas para elas; o número de meninas que recebiam alguma educação era bem pequeno, independentemente da classe social (HAHNER, 1980). Segundo Rosemberg (2016, p. 334):

Longo foi o processo para a permissão legal do acesso geral e irrestrito das brasileiras à educação escolar. Autorizada em 1827 pela Lei Geral do ensino de 5 de outubro, mas restrita apenas às escolas femininas de primeiras letras, a educação para as mulheres só conseguiu romper as últimas barreiras legais em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que atribuiu equivalência entre os cursos secundários.

Além do difícil acesso, as escolas também tinham atividades específicas para as meninas, visando ao seu papel de mãe e esposa na sociedade, como escreve Hahner (1980, p. 76):

A ênfase (da escola) permanecia na costura, e não na escrita. Mesmo a aritmética exigida nas escolas femininas era inferior à ensinada aos meninos. A lei ordenava, e os pais desejavam que as escolas femininas enfatizassem as prendas domésticas, jamais ensinadas aos meninos. Construía-se bem poucas escolas para as meninas e os baixos salários oferecidos aos professores mostravam-se, em geral, pouco atraentes.

As meninas e meninos não poderiam ficar juntos e era preferível o investimento para a escola destes, pois nesse contexto a junção dos sexos em turmas mistas provocaria uma série de transtornos, como exemplifica Rosemberg (2016, p. 336):

[...] a convivência de meninas e meninos e de rapazes e moças em um mesmo espaço público escolar não era vista como prática recomendável, nem pela Igreja Católica, nem pelo ideário positivista que foi se alastrando pelo país no século XIX.

As barreiras impostas à educação de meninas e mulheres foram constantes, passando por diversos momentos, de maior ou menor abertura para avanços quanto à promoção da igualdade em relação à educação de meninas e meninos. No decorrer de leis, reformas e normas diferenciadas para a educação, temos desde manuais específicos para as aulas das meninas até “prescrições especiais” para o ensino feminino:

Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942: 1- É recomendável que a educação secundária de mulheres se faça em estabelecimentos de ensino secundário de exclusiva frequência feminina; 2- Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentado por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante e dada autorização do Ministério da Educação. 3- Incluir-se-á nas 3^a e nas 4^a séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico a disciplina da Economia Doméstica. 4- A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (ROSEMBERG, 2016, p. 337).

Já no texto “Noções de vida doméstica (1879): Félix Ferreira traduzindo Madame Hippeau para mulheres brasileiras”, de Maria Helena de Camara Bastos e Tânia Elisa Morales Garcia, as autoras exploram as discussões acerca da educação para as mulheres nesse manual didático adotado para as aulas de economia doméstica das escolas primárias e posteriormente nas aulas para o sexo feminino no Liceu Imperial de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.

Ao longo do século XIX, a educação da mulher continua a ser foco de intensos debates sobre a melhor educação a ser-lhes destinada, e uma meta a ser alcançada pelos liberais anticlericais, como podemos verificar pelas iniciativas de prolongamento da escolaridade das mulheres, a criação da Escola Normal Feminina (Sevres, 1881). No entanto, ainda predomina uma perspectiva de âmbito privado para a educação das mulheres, ou seja, sua formação destinava-se a melhor prepará-la para as atividades domésticas ou do lar. (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 78).

Os debates nesse momento, também no Brasil, ocorreram sobre qual o papel da mulher na sociedade, quais as necessidades para esse contexto pós-revoluções, até que ponto e de que forma a educação feminina seria interessante. Para Joaquim Teixeira de Macedo:

Infelizmente muitos querem confundir a verdadeira educação com a intitulada emancipação da mulher, ideia extravagante que de nossas mães, esposas e filhas faria entes híbridos, fatais a si mesmos e às nações constituídas, se tal ideia viesse a se realizar nas proporções admitidas por esses transformadores. (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 81).

A preocupação em pauta era com o desmantelamento do lar, da família, em oposição às novas demandas educacionais e profissionais na educação feminina vigente até o momento. O objetivo maior da educação para as mulheres seria educá-las para executarem boa administração do lar, formar “verdadeiras donas de casa” ou “rainhas do lar”, sabendo ser agradável e culta ao mesmo tempo, para aquelas que podiam se dedicar exclusivamente aos afazeres domésticos. Vale lembrar que as mulheres de baixa renda sempre trabalharam, seja como domésticas, cuidadoras, professoras, etc., assim era a disciplina de economia doméstica.

Deveria compreender desde conhecimentos elementares de trabalhos de agulha até os de economia doméstica – cozinha, manutenção da roupa, cuidados com a limpeza da casa, do jardim e do galinheiro, são temas recomendados. O ensino desses conteúdos deveria contribuir para uma reforma moral, propagando o gosto pela ordem, pela higiene, considerada uma manifestação do sentimento de dignidade. Assim sendo, a disciplina deveria ser de interesse de todos, mas, principalmente, destinada à educação das classes populares. (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 83).

Já para as classes um pouco mais elevadas, poderiam existir outros currículos, para casos de extrema necessidade, nos quais precisassem se sustentar, assim “para cada classe os valores apropriados”:

As prendas de salão realçam os dotes naturais, mas não constituem uma verdadeira dona de casa. Cumpre, por isso mesmo, reunir desde cedo a soma de conhecimentos para saber governar bem uma casa, pois é da boa ordem e da paz doméstica que depende a felicidade do

casal. Ides aprender belas-artes e as belas-artes serão prendas, se vierdes a ser abastadas; serão, porém, profissões, se precisardes um dia ganhar para o próprio sustento ou auxiliar os minguados recursos do casal. Assim, pois, adquirireis a um tempo um capital e um adorno. Essa educação seria a aurora da independência da mulher brasileira. No entanto, essa liberdade não significaria 'ir contra as leis da sociedade, ser doutora, nem literata, nem livre-pensadora', mas 'ter prendas, ter dotes de espírito e de coração, é ter inteligência culta, discernimento claro'. (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 87).

Quanto às diferenças em relação à educação dos meninos, esta se encontrava bem acima em termos de conteúdos científicos ensinados:

Enquanto as meninas aprendiam a ler, escrever, as quatro operações, a rezar, a bordar e os demais 'misteres do lar', os meninos tinham um currículo mais consistente em que aprendiam inclusive decimais e proporções. As razões desta diferenciação transpareciam, por exemplo, na fala do Marquês de Caravelas, em que afirma que as meninas não deveriam aprender tais coisas, pois que 'o seu raciocínio é inferior ao dos meninos'. Assim, o currículo diferenciava o sexo: para as meninas costura simples, trabalhos de agulha; para os meninos prática manual de ofícios. (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 84).

Com o processo de proclamação da república, as propostas de mudanças para a educação pública seriam o caminho para o progresso brasileiro, mas, no novo contexto republicano, tampouco houve preocupação com a educação para as mulheres ou com o ensino e a aprendizagem destas, e sim com a formação de um modelo de cidadão para o país, com a educação dos filhos deste país, e a mãe teria um papel relevante nesse processo.

Conforme Hahner (1980, p. 126):

Os homens criavam as leis que regulamentavam a educação pública e debatiam teorias de educação no parlamento ou na imprensa. Por isso, em matérias de educação para as mulheres, tudo refletia a percepção masculina do papel social e das atividades a serem por elas exercidas.

Segundo Hahner (1980, p. 136):

[...] as que lutavam pelo direito à educação empregavam argumentos semelhantes aos utilizados pelos homens de mente progressista do país, de progresso, desenvolvimento econômico.

Usavam o exemplo dos Estados Unidos e até a justificativa da maternidade e educação dos filhos, filhos que seriam os novos cidadãos republicanos e, por isso, necessitavam de uma melhor educação advinda das mães.

Para as mulheres que precisavam se sustentar, existiam profissões “específicas”, além dos serviços domésticos. Essas profissões seriam a enfermagem, ligada aos cuidados, um “dom” feminino, e a educação de crianças, que não se afasta da noção do cuidado nas séries iniciais, em que o cuidar está mais presente, em que existiu e ainda existe uma maioria feminina na função. Como diz Colling (2015, p. 35), “[...] a denominação de ‘tias’, como ainda são chamadas as professoras em muitas escolas, é uma herança destes tempos, retirando o caráter profissional das professoras”. E como expõe Hahner (1874, p. 80), na matéria do jornal *O domingo* de 14 de junho de 1874: “As mulheres devem tornar-se professoras, porque garantem mais os princípios de moralidade e poderiam receber menores salários, uma alternativa às mais pobres”.

Com a entrada cada vez maior da mulher no magistério e os primeiros jornais produzidos por e para mulheres para tratar de suas questões específicas (*O sexo feminino – 1873 / Jornal das senhoras – 1852*), fortalece-se a luta pela emancipação feminina em diversos âmbitos da sociedade brasileira:

Das fileiras da florescente minoria nacional de mulheres alfabetizadas, vieram as primeiras defensoras da emancipação feminina no Brasil e a audiência para os efeitos e exortações divulgadas por essas pioneiras. (HAHNER, 1980, p. 83).

As primeiras mulheres a buscarem carreiras diferentes daquelas “aceitáveis” para as mulheres enfrentaram verdadeiras batalhas, inclusive judiciais e legislativas, para terem direito a cursar Medicina ou Direito, por exemplo. As discussões se davam em torno da incapacidade das mulheres, do cérebro das mulheres para as ciências, para a medicina, com tratados fisiológicos acerca do tamanho do cérebro feminino. Deputados e médicos debateram, por exemplo, em 1878, no estado de Pernambuco, se haveria ou não a possibilidade (ou necessidade) de uma estudante cursar Medicina nos Estados Unidos.

Em seu livro *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*, Flavia Rohden traz exemplos desses debates médicos sobre as diferenças entre os sexos, estudando as teses e monografias da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Ela trabalha uma tese chamada *A puberdade da mulher*, de João das Chagas e Andrade, de 1839, em que este expõem os argumentos para a definição dos papéis sociais de homens e mulheres na sociedade do século XIX. O autor acrescenta a inevitável evocação ao cérebro feminino:

De mais, já vimos que a cabeça da mulher era mais pequena que a do homem, e isto não só de uma maneira

absoluta, mas até comparando-se os cérebros de dois indivíduos de sexo diferente e da mesma estatura. Desta inferioridade do cérebro decorre naturalmente que a energia das faculdades intelectuais da mulher, consideradas coletivamente, será menor que no homem. Seu frontal é menor, mais coberto, segue mais a direção do nariz, e deixa ver apenas uma pequena curva; disposição que importa menor capacidade da parte craniana que contém os órgãos cerebrais, que presidem as faculdades intelectuais (Andrade, 1839:4). Em função de diferentes desenvolvimentos nas partes do cérebro, em cada sexo se desenvolveriam determinadas faculdades: sendo o frontal tão pequeno na mulher, se observa geralmente em grau muito fraco os órgãos da comparatividade e da causalidade, dos quais o primeiro dá a faculdade de discernir com habilidade os traços e semelhanças dos objetos para formar um juízo exato a seu respeito; o segundo a de elevar-se à origem das coisas e de aprofundar sua natureza. Mas, em compensação à estreiteza do frontal, a parte posterior do crânio é mais larga e mais saliente, e é nesta parte que residem os órgãos correspondentes às qualidades afetivas, que, por assim dizer, constituem a existência moral da mulher. Vê-se, pois, que o mau êxito que elas obtêm sempre que se dedicam às altas ciências e à política é antes um efeito de organização que um vício de educação, como pretende Condorcet. O homem, destinado para os grandes trabalhos, para com a energia de sua inteligência fazer conquistas nas artes e nas ciências, não devia ter uma organização em tudo igual à da mulher, porque os fins destinados a ele em grande parte diferem dos destinados à mulher (Andrade, 1839:4. Grifos do autor). Observa-se aqui nada menos que a justificativa biológica para os papéis sociais diferenciados exercidos por homens e mulheres. O autor deixa bem claro que não se trata simplesmente de falta de preparo da mulher,

mas sim de uma organização corporal diferenciada. A natureza já teria definido e qualificado homens e mulheres para o preenchimento de funções específicas. A mulher é mais afetiva, enquanto o homem é dotado de inteligência. No mundo das ciências e da política, ou seja, no mundo público, só há chances para o segundo. (ROHDEN, 2001, p. 118-119).

Em 1874, outra estudante, chamada Maria Augusta Generosa Estrella, já estava nos Estados Unidos cursando Medicina, formando-se em 1881, sendo a primeira brasileira médica. Outras brasileiras conseguiram fazer o mesmo e escreviam de lá para os jornais femininos.

Para convencer as mulheres brasileiras de suas aptidões latentes e para mostrar que ‘tanto a mulher como o homem se podem dedicar aos estudos das ciências’. É preciso que as mulheres ‘reconheçam que os homens são injustos para com elas, julgando-as incapazes de concepções sublimes e cometimentos científicos’, e que apenas a insuficiência de sua educação impediu-as de estar no mesmo nível que eles. (HAHNER, 1980, p. 70).

Apenas em 1879, as instituições superiores abriram as portas às mulheres; o preconceito, as dificuldades impostas ao exercício das profissões e até a ridicularização das profissionais eram constantes no século XIX e ainda hoje podemos ver resquícios de desvalorização do trabalho feminino, haja vista os salários desiguais pelo trabalho nas mesmas funções, nos esportes, cujos prêmios são inferiores aos masculinos, ou mesmo descrença nas capacidades das profissionais de várias áreas, mas principalmente as ainda dominadas por maioria masculina, como as engenheiras.

Numa edição da *Revista Ilustrada* de 1889:

[...] alguns homens não veem qualquer impedimento em considerar a mulher socialmente igual ao homem, outros combatem esse ponto de vista, por todos os meios e com todas as armas, inclusive com o ridículo. (HAHNER, 1980, p. 154).

Joaquim José da França Júnior, um advogado, funcionário público, escreveu uma peça chamada *As doutoras* (1889), na qual hostiliza as pioneiras na Medicina:

O assunto dessa peça diz respeito a dois companheiros de classe de um curso de medicina que se casam no dia da graduação e montam um consultório em conjunto. Mas a insistência da esposa pela igualdade dentro do casamento e sua bem-sucedida competição com o marido por pacientes põem sua união em perigo. Tanto ela quanto o pai, um crente no progresso e seguidor biruta dos esquemas de fazer dinheiro, argumentam pela individualidade e emancipação da mulher. Como algumas outras feministas, ela se opõe a especificamente às mulheres como 'máquinas de procriação' (Ato II, cena 2). Sua mãe prefere de longe os velhos tempos, quando 'as mulheres não se lembravam de serem doutoras e limitavam-se ao nobre e verdadeiro papel de mães de família'. Finalmente, essa mulher doutora sucumbe não aos argumentos, mas aos ciúmes por causa de outra mulher e ao amor ao seu marido, que insistia em ser o 'chefe da família' – senão... Ela renuncia à sua carreira e tem um filho. Como diz sua mãe, as leis da natureza devem vencer. A peça termina com a ex-doutora proclamando que o filho é suficiente para preencher sua vida. (HAHNER, 1980, p. 74-75).

Mesmo com as dificuldades, cada vez mais mulheres buscaram os cursos mais privilegiados; as primeiras advogadas também passaram pelo mesmo processo de ridicularização, ao qual enfrentavam através das causas ganhas da imprensa feminina, que se ampliava, e também pela busca de consensos com a moral do contexto; as médicas, por exemplo, passaram a se especializar em ginecologia para atender às mulheres que, muitas vezes, tinham vergonha dos médicos homens e passaram a usar isso como argumentos para a formação das médicas para o país.

Toda essa luta para ter acesso à educação superior e ao trabalho nessas áreas foi o começo da questão da emancipação feminina. Depois as mulheres forçaram a entrada em concursos públicos, utilizando-se de brechas nas leis que não mencionavam a proibição de mulheres a concorrerem aos cargos públicos nos departamentos governamentais, com isso “[...] despertando, finalmente, também o tema da igualdade política” (HAHNER, 1980, p. 76).

É importante salientar que esse mesmo contexto abriga outra realidade para as mulheres pobres. Enquanto Hahner (1980) nos mostra a luta pelo ensino superior para mulheres de famílias abastadas, Maria Odila da Silva Dias (1984, p. 14) nos traz, em *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, a vida das mulheres que sempre trabalharam:

Os observadores contemporâneos também descreveram negras de tabuleiro sentadas nas calçadas da Rua da Quitanda Velha, durante o dia ou a noite, sob iluminação fumacenta dos rolos de cera escura, pregados nos tabuleiros ou socados nos turbantes, quando caminhavam lentamente, jogando sombras pelo caminho. Atestam, constantemente, a presença de mulheres pobres nas ruas onde quase não aparecem senhoras das clas-

ses dominantes, ou nas igrejas, sentadas no chão, em esteiras. Transmitem imagens de vultos escuros envoltos em panos negros. E quase mais acrescentam sobre suas condições de vida. Os preconceitos impõem silêncio e omissão sobre onde moravam e como sobreviviam.

Em plena chegada da república, a questão da emancipação feminina encontrava diversos entraves à participação das mulheres na política do país, entraves esses impostos por homens que novamente colocavam em questão a capacidade da mulher para esse assunto ou o “medo” de destruição da família com as mulheres fora de casa, trabalhando e envolvidas nas questões políticas:

Na concepção geral, o voto não se compatibilizava com o mundo feminino dos sentimentos e do lar: ele marcava uma fissura definitiva na ativa esfera masculina. Muitos homens temiam que o mais puro e nobre dos sexos, caso apeasse do pedestal ou dispensasse o abrigo do lar, poderia manchar-se ou corromper-se e, com isso, a sociedade esfacelar. (HAHNER, 1980, p. 156).

A luta pelo direito ao voto foi outra constante para as mulheres e proporcionou o fortalecimento do movimento feminista no Brasil, com a mudança no próprio discurso das mulheres, através dos jornais femininos, manifestações, na busca pela igualdade de condições, agora não eram “os outros”, filhos, maridos que precisavam de uma mãe e esposa bem educada, culta e instruída, “[...] agora era a auto-realização [sic] que era importante: as mulheres não podiam continuar sendo mutiladas em sua personalidade” (HAHNER, 1980, p. 163).

Seria o momento ideal para a construção de uma nova sociedade, mais igualitária, baseada em princípios de liberdade,

mas não para as mulheres, que ainda tiveram muita luta pela frente antes da “concessão” do voto como direito a elas, como vemos ainda em alguns livros didáticos no contexto da chamada Era Vargas.

Após quase 130 anos da proclamação da república, as mulheres alcançaram níveis maiores de igualdade em relação às mais variadas questões sociais, educacionais, trabalhistas e políticas, porém ainda passam por algumas dificuldades impostas ao questionamento de suas capacidades ou julgamentos por atitudes tomadas, formas de viver, escolhas, como ser ou não ser mãe, esposa, etc. Em 2016, observou-se o processo do golpe parlamentar e judiciário que retirou Dilma Rousseff do cargo como presidenta da república, a primeira da nossa república, e como o fato de ser mulher foi diversas vezes motivo para críticas, xingamentos e questionamentos sobre sua capacidade de presidir uma nação.

Era notória a percepção de episódios como os xingamentos na abertura da Copa de 2014, que não seriam os mesmos se direcionados a um homem, os adesivos espalhados pelo país com a imagem da presidenta de pernas abertas nos tanques de gasolina dos carros, por conta dos aumentos nos combustíveis, as matérias de revistas exaltando a beleza da esposa do seu vice e as qualidades de “bela, recatada e do lar”, em total tom de crítica ao que representa uma mulher como presidente, e não como primeira-dama, nas críticas que diziam que ela era dura demais (uma mulher deveria ser mais sensível, mesmo em cargos de chefia) ou que, por ser mulher, não tinha pulso firme para lidar com os políticos homens.

Pôde-se perceber o caráter misógino desse golpe, que teve apoio de uma grande parcela da população, também machista e misógina, que não suportava as mulheres nos cargos de poder, como se coubesse às mulheres somente os cargos de

menor importância, ou nem cargos políticos deveríamos ter, servindo apenas para “enfeitar”, ser bela e ser esposa, como eram os primeiros debates sobre a educação e profissionalização das mulheres. Podemos observar no Quadro 1 a ocupação dos cargos políticos por mulheres.

Quadro 1 – Estatística de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil

Proporção de cadeiras ocupadas por mulheres em exercício na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e total, segundo Unidades da Federação – 2017									
Unidades da Federação	Cadeiras ocupadas								
	Câmara dos Deputados			Senado Federal			Total		
	Total de cadeiras	Total de mulheres	Proporção de mulheres (%)	Total de cadeiras	Total de mulheres	Proporção de mulheres (%)	Total de cadeiras	Total de mulheres	Proporção de mulheres (%)
Brasil	513	54	10,5	81	13	16,0	594	67	11,3

Fonte: IBGE.

As pautas hoje são outras, não mais o direito à educação, mas ainda são pautas relativas às mulheres, em que estas não têm a participação devida; os movimentos sociais, sim, estão na luta pelas causas femininas, assim como estiveram essas mulheres no século XIX, fazendo acordos com políticos, buscando apoio de vários setores para conquistarem o acesso à educação e posteriormente ao voto e ao trabalho, que não o doméstico, o magistério ou a enfermagem, profissões aceitáveis para as mulheres que precisassem se sustentar. É importante ressaltar que:

[...] as mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. As sociedades jamais poderiam ter vivido, ter-se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho das mulheres, que é invisível. (PERROT, 2007, p. 109).

Temos muito ainda a percorrer pela igualdade de gênero na política, que é a representação da nossa vida e sociedade, por exemplo, na educação as mulheres, no geral, são a maioria, mas tivemos apenas uma professora como ministra, no governo Figueiredo, e nos demais cargos persiste a mesma desigualdade. Como esse quadro será transformado se está sendo formada uma sociedade cada vez mais desigual? Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as mulheres em cargos gerenciais de 2012 a 2016 não passam dos 39% em proporção aos homens.

Quadro 2 – Estatísticas de gênero – Indicadores sociais das mulheres no Brasil – 1

Participação das mulheres nos cargos gerenciais, com indicação do coeficiente de variação, segundo características selecionadas – 2012						
Características selecionadas	Pessoas ocupadas em cargos gerenciais					
	Total (1.000 pessoas)	Sexo				
		Homens		Mulheres		
	Absoluto	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)
Brasil	3.298	2,3	63,2	1,2	36,8	2,1

Fonte: IBGE.

Quadro 3 – Estatísticas de gênero – Indicadores sociais das mulheres no Brasil – 3

Participação das mulheres nos cargos gerenciais, com indicação do coeficiente de variação, segundo características selecionadas – 2016						
Características selecionadas	Pessoas ocupadas em cargos gerenciais					
	Total (1.000 pessoas)	Sexo				
		Homens		Mulheres		
	Absoluto	CV (%)	Proporção	CV (%)	Proporção	CV (%)
Brasil	3.527	3,0	60,9	1,5	39,1	2,3

Fonte: IBGE.

Esses dados são relevantes para perceber que eles não acabam em si, mas têm consequências para toda a sociedade. Se não encontrar mulheres em cargos de chefia, se não observar mulheres sendo respeitadas nessas posições, se não perceber o trabalho e esforço das mulheres na História, em livros de História, como esperar que as atitudes em relação à violência contra a mulher, de desrespeito à diversidade e igualdade entre todos que compõem uma sociedade, possam deixar de existir? Como esperar que a mentalidade se modifique?

A sociedade de hoje em dia ainda acredita que é obrigação da mulher o cuidado com os filhos e com os afazeres domésticos. Segundo Biroli (2014, p. 34):

Relações mais justas na vida doméstica permitiriam ampliar o horizonte de possibilidades das mulheres, com impacto em suas trajetórias pessoais e suas formas de participação na sociedade. O âmbito das relações familiares e íntimas pode ser também o da distribuição desigual das responsabilidades sobre a vida doméstica e sobre as crianças, dos estímulos diferenciados que favorecem um maior exercício da autonomia, no caso dos homens, e a obediência ou o engajamento em relações que cultivam uma posição de dependência e subordinação para as mulheres. Quando a organização das relações na vida privada constitui barreira à participação paritária de mulheres e homens na vida pública, fica reduzida a possibilidade de que as questões que se definem como relevantes a partir da experiência das mulheres na vida doméstica, como o cuidado com as crianças e os idosos e a violência e a dominação de gênero na família, ganhem visibilidade na agenda pública e nos debates políticos.

As estatísticas comprovam que as mulheres não estão de maneira paritária ocupando os cargos de chefia e de represen-

tação política. Mesmo já tendo chegado aos níveis superiores de educação, não chegam, em maioria, aos cargos de chefia. Essa questão pode vir das atribuições à mulher na vida doméstica, ao gasto de tempo bem maior com atividades domésticas em relação aos homens, que atrasariam as mulheres nas suas carreiras em vários níveis, ocasionando a disparidade nos cargos de chefia.

Comentários e “memes” colocando a competência da presidenta e outras mulheres do alto escalão do governo em xeque, com frases como: “Se estivesse lavando louça, isso não teria acontecido”, inundaram as redes sociais. Estamos passando por uma onda conservadora, em que vemos pessoas colocando para fora todos os seus preconceitos de forma escancarada desde o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). A luta por igualdade de gênero, que ainda não alcançou todos os seus objetivos, passa hoje por mais um entrave de cunho político e social que atrasa, mas não por muito tempo, as conquistas que se desejam.

Percorrido este caminho até aqui, entendemos que, para além dos avanços pontuais que identificamos ao longo do tempo, é necessário considerar que a “onda” progressista que emergiu no Brasil, ao final do período militar, especialmente depois da Constituição de 1988, encontra, desde a eleição de Bolsonaro, um forte movimento conservador e retrógrado. Os efeitos nefastos do conservadorismo, justificados por concepções patriarcais, machistas e misóginas, impactam negativamente a vida das mulheres, gerando desigualdades de oportunidades. A luta pelos direitos humanos das mulheres é tarefa de todas e todos nós, somente assim, teremos uma sociedade verdadeiramente justa e cidadã.

Referências

BASTOS, M. H. C.; GARCIA, T. E. M. Leituras de formação: noções de vida doméstica (1879): Félix Ferreira traduzindo Madame Hippeau para a educação das mulheres brasileiras. *História da Educação*, Pelotas, v. 3, n. 5, p. 77-92, 1999.

BIROLI, F. O público e o privado. *In*: MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. (org.). *Feminismo e política*: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 31-46.

COLLING, A. M. Inquietações sobre educação e gênero. *Revista Trilhas da História*, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 33-48, 2015.

DIAS, M. O. L. S. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

HAHNER, E. J. *A mulher no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HAHNER, E. J. *Emancipação do sexo feminino*: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940. Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul: Unisc, 2003.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

ROHDEN, F. *Uma ciência da diferença*: sexo e gênero na medicina da mulher. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

ROSEMBERG, F. (org.). Mulheres educadas e a educação das mulheres. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 333-359.

2 FILÓSOFAS NEGRAS E A FILOSOFIA DA INTERSECCIONALIDADE: FEMINISMO E DESCOLONIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap2>

INEILDES CALHEIRO DOS SANTOS

Brasileira, mulher negra, nordestina do estado da Bahia. Doutora em Difusão do Conhecimento. Doutorado multi-institucional e multidisciplinar pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ex-atleta de futebol e árbitra assistente. Pesquisadora das temáticas: interseccionalidade no esporte, relacionada a desigualdades em corpos, raça, gênero, sexualidades/*queer*, cultura, esporte, educação e trabalho em Brasil e África. Bolsista de desenvolvimento científico regional-C (NCPq/Funcap/Unilab). Supervisionada pelas doutoras Larissa Oliveira e Gabarra e Natalia Cabanillas (Unilab). Mestra em Pós-Crítica – Identidade e formação de educadores pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); licenciada em Educação Física pela União Metropolitana de Educação e Cultura (Unime); pós-graduada com duas especializações: em Educação Física e Saúde pela Unime e em Representações Africanas pela UNEB. Integrante do grupo de pesquisa África Contemporânea e do grupo de extensão Sobre o Corpo Feminino, ambos da Unilab; pós-graduada (*lato sensu*) em Estudos Africanos e Representações da África no Brasil pela UNEB. Realizo palestras e cursos; experiência na docência em ensino básico e superior/magistério (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e Instituto Mentor) nas áreas de Pedagogia e Educação Física, em componentes de corpo, cultura, corporeidade e gênero na educação, educação física e gestão no esporte. Fui coordenadora de núcleo de atividades esportivo-culturais; mediadora do curso Educação Popular em Saúde (EdPopSUS - Fiocruz). E-mail: ildafrica@yahoo.com.br

Introdução: a crítica decolonial e o ocidentalismo

A problemática histórica e sociocultural na ciência e na educação brasileira concernente às colonialidades, ao racismo e ao androcentrismo amarrado na lógica do sexismo resulta nas invisibilidades de mulheres intelectuais, em particular, as filósofas e, de forma mais explícita, as mulheres negras, pelo legado da escravidão amarrado na lógica do racismo. Este estudo contextualiza a colonialidade de gênero e de raça através dos pensamentos das intelectuais mapeadas. Evocando a descolonização do pensamento na educação, destacando territórios, pensamentos filosóficos de intelectuais do feminismo negro e africano e do campo do gênero, raça, classe e suas intersecções, estas autoras são importantes para alavancar o debate da descolonização do pensamento e des-universalizar a ciência.

De um lado, o androcentrismo veta e limita a participação de mulheres, como discute Souza (2002), trazendo a biologia para pensar a partir dos dois principais gametas responsáveis pela vida – o óvulo e o espermatozoide – e revelando que ambos fazem papéis de igual valor. Segunda ela, há, inclusive, situações em que o óvulo tem maior participação, porém a ciência androcêntrica do campo da biologia não revela (SOUZA, 2002).

A verdade escondida que a bióloga supracitada flagra se reflete no comprometimento da ética da pesquisa objetiva. Tal-

vez isso ocorra porque a revelação real desses gametas sexuais tenderia a mudar a lógica generificada. Utilizo essa questão para pensar a vida das mulheres, do nascimento às relações de gênero à base de tensionamentos, bem como para pensar no enfraquecimento da biologia no que concerne às diferenças entre os sexos que se discute nos corpos, nos esportes e na educação física (CALHEIRO, 2017; SANTOS; MESSEDER, 2016). Esse debate vem se dando com a descoberta das desconstruções da natureza/cultura nos estudos culturais (HALL, 2003) e no pós-estruturalismo de forma interdisciplinar e adentra a educação brasileira (LOURO, 2014).

Os estudos de gênero e feminismo negro na América Latina e no continente africano e mais recentemente os estudos *queer of colour* (QOC, queer/LGBTQIA+) neste último território (REA *et al.*, 2018; REA; AMANCIO, 2018) centralizam as categorias de opressão – gênero, raça, classe e sexualidades – e nos levam a refletir nos avanços de gênero que vêm ocorrendo. Tais progressos são corroborados com as fortes políticas públicas de gênero, sobretudo com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) desde os anos 1970, demarcando a questão de raça e território, o que levou ao desenvolvimento do conceito de interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) como crítica ao campo interno das teorias feministas e políticas de gênero, pelo fato de não chegar a todas as mulheres.

Nesse sentido, no campo da ciência, as políticas públicas de gênero e de desenvolvimento têm contribuído para destacar intelectuais brancas e ocidentais, sendo as filósofas não ocidentais e não brancas solapadas pelo viés do eurocentrismo e do racismo. Sendo assim, preocupa-nos a educação brasileira, imbuída de pensamentos e conhecimentos que mantêm desigualdades raciais ocorrendo no interior do gênero (entre as mulheres no mundo), construídas em termos de relações de poder.

Neste estudo, abordam-se as influências de importantes autoras negras e não ocidentais do campo da filosofia, exceto uma, que é socióloga, a africana, negra, da Nigéria, no entanto é interdisciplinar e uma das mais importantes intelectuais do feminismo africano. Foi aqui selecionada pela sua influência na descolonização do feminismo. De pensamentos decoloniais, estas autoras contextualizam a decolonialidade – conceito que se constituiu como um projeto intelectual radical iniciado no final dos anos 1990 e tem como fundamento os movimentos sociais, as comunidades, as experiências, os saberes das pessoas, interligando saberes e ciência, e centra-se em territórios não ocidentais (BALLESTRIN, 2013).

Refletindo-se numa educação brasileira que foque em estudos decoloniais, contextualizando as colonialidades “de poder” (QUIJANO, 2002), “de gênero e raça” (LUGONES, 2008), prezam-se a visibilidade de mulheres filósofas, não ocidentais e não brancas que atuam filosoficamente no contexto de uma educação antirracista e a igualdade de gênero, focalizando a interseccionalidade. Destacam-se cinco intelectuais de referência nesta temática e área, sendo da América Latina, África, Ásia, com uma delas sendo estadunidense. São elas: Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro (brasileiras), Gayatri Spivak (indiana), Oyèronké Oyèwùmí (nigeriana) e Angela Davis (estadunidense). Esta última é inserida pelo seu destaque no feminismo negro, sendo mulher, negra e filósofa, e pela sua influência na temática, colaborando fortemente no que tange à descolonização do pensamento. As afro-americanas se veem como estrangeiras de dentro: “*a outsider within*” (COLLINS, 2016).

A indiana Spivak é branca, mas desvalorizada pelo Ocidente, tendo sido aqui incluída por suas influências nesta temática; é interdisciplinar e considerada filósofa. Destaca-se pelo feminismo decolonial e suas contribuições na descolonização

do pensamento, no contexto da subalternidade e interseccionalidade, na crítica androcêntrica e ao ocidentalismo, discutindo território. O conceito de território aqui remete ao sentido global: Oriente *versus* Ocidente – tomando como base o contexto europeu, a dominação e a colonialidade de poder através da ciência e no contexto androcêntrico que estruturou a ciência mundial. O Deus corporificado – homem, heterossexual, branco, ocidental (HARAWAY, 1995).

Feminismo, interseccionalidade e hegemonia do gênero

O feminismo hegemônico e branco como representação universal é criticado pelos feminismos negro e africano. A indiana Avtar Brah (2006), crescida em Uganda, socióloga, elenca classificações dos feminismos existentes: negro, branco, socialista, radical, entre outros. Especialmente discutindo sobre o racismo, a autora defende o feminismo negro. Para ela, o objetivo principal do feminismo tem sido mudar as relações sociais de poder imbricadas no gênero, contudo é crítica às relações de poder entre homens e mulheres vistas como a principal dinâmica da opressão, que leva, às vezes, à exclusão de outros determinantes, como classe e racismo. Destarte, aborda as noções de diferenças, desigualdades e racismo e defende o termo “negro” como categoria política.

O feminismo entra no campo da complexidade e ganha outros contornos devido a uma parte das feministas entender que o “[...] nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo a nossa localização dentro de relações globais de poder” (BRAH, 2006, p. 341). No final dos anos 1980, surge o conceito de interseccionalidade indicando a intersecção de categorias de opressão, cunhado por Crenshaw (2002).

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classe e outras [...]. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

A intersecção das categorias de raça e gênero é um aspecto que marca a diferença nas experiências de mulheres e nas concepções teóricas do feminismo negro (BARBOSA, 2010). São inquestionáveis as fortes influências das feministas negras norte-americanas na teorização da temática do ponto de vista e do método da experiência, conforme analisa Moutinho (2014), que, ao fazer um balanço, revela teóricas que pouco são destacadas nos estudos que tematizam a interseccionalidade. Esse conceito estrutura o que se conhece como marcadores da diferença – gênero, raça, classe, sexualidade, religião, entre outros. Quanto a essa temática no Brasil, também se questionam as invisibilidades no interior do próprio estudo de gênero e feminismo.

Moutinho (2014) constata teses de doutorado defendidas sobre o assunto em pleno início do debate. Observo que vários textos da brasileira Lélia Gonzalez, publicados em Anais de Congresso, em entrevistas e em jornais, foram analisados por Barreto (2005)¹, que comparou ações e pensamentos desta autora brasileira com a estadunidense Angela Davis, bem como

¹ A comparação sobre Angela Davis e Lélia Gonzalez foi realizada por Raquel Barreto, e o propósito aqui é destacar as influências de filósofas negras, contribuindo para a inserção de gênero neste campo e a visibilidade racial, a fim de construir referências negras na temática gênero, raça e sexualidades no campo da filosofia.

Ratts e Rios (2010) analisaram o pensamento de Lélia. Vale destacar que, no Brasil, Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez são intelectuais negras que estavam no cerne do debate da interseccionalidade naquele momento. No entanto, não a incluo neste estudo, pois o intuito é contribuir no mapeamento de filósofas feministas e do feminismo negro, mas destaco a grande influência de Beatriz, sobretudo para refletir sobre as mulheres quilombolas nesta temática, sendo este conceito caro aos estudos dessa intelectual (RATTS, 2007; REIS, 2017).

Esse recorte visa a compreender a pertinência da crítica no interior do feminismo e dos estudos no interior de gênero, acreditando que o conceito de feminismo e mulheres na filosofia envolve o gênero e a descolonização do pensamento. Destarte, gênero não é sinônimo de mulher, e aqui me reportarei à categoria mulheres. O conceito de gênero não é unânime e me fundamento em termos interseccionais – considerando raça, classe e território/região, alavancando o feminismo negro. “Feminismo negro é por vezes referido como mulherismo por estarem preocupados com as lutas contra o sexismo e o racismo enfrentados pelas mulheres negras [...]” (OMOLADE, 1999 *apud* COLLINS, 2017, p. 5).

As duas vertentes do feminismo e dos estudos de gênero se destacam na história pela relação centralizadora da cultura ocidental e a universalização da mulher, no singular – a representação branca universal, não reconhecendo a raça (HOOKS, 2015). Os tensionamentos entre os sexos, para muitas intelectuais negras, enfraquecem os movimentos de luta racial. O feminismo é visto desse ângulo como um movimento exclusivo para as mulheres e, às vezes, dedicado a eliminar os homens, que é a causa do surgimento de outro movimento – as mulheristas (COLLINS, 2017), criado por mulheres que lutam pela raça e gênero conjuntamente e não se agregam à categoria feminista.

Para Collins (2017), “mulherista” significa uma feminista negra ou de cor, sendo que este último termo é usado para expressar uma coalizão de feministas não brancas. Recorrendo aos estudos de Alice Walker e Sherley Williams, a socióloga supracitada explicita que as *mulheristas* estão comprometidas com a sobrevivência e a integridade das pessoas inteiramente e independentemente do sexo. Sobre os conceitos de feminismo e *mulherismo*, Collins (2017) esclarece que são para nomear o ponto de vista de mulheres negras.

As filólogas negras e as contribuições para a educação

Lélia Gonzalez: mulher negra, brasileira e filósofa²

Nascida em Minas Gerais (1935-1994), Lélia mudou-se para o Rio de Janeiro ainda criança. De família extensa e de baixa renda, o seu irmão Jaime, jogador de futebol, foi inserido no Esporte Clube Flamengo. Utilizando o futebol como trabalho, ele levou sua família para o Rio de Janeiro, e Lélia, com uma jornada de luta para a própria inserção, passou a estudar e tornou-se acadêmica, professora universitária e interdisciplinar: filósofa, historiadora, antropóloga e outras especificidades (BAIRROS, 2000). Possui várias formações, tendo lecionado em diferentes áreas do conhecimento (RATTS; RIOS, 2010).

Esta filósofa feminista, flamenguista, quer seja pelo clube ser um dos que iniciaram a inserção de jogadores negros, quer seja pela influência do esporte e deste clube em sua ascensão social, é destacada como a responsável pela crítica brasileira no

² Fundamentada em Barreto (2005), Borges (2009), Cardoso (2012) e Ratts e Rios (2010).

interior do feminismo, trazendo ao debate as mulheres negras brasileiras excluídas do feminismo hegemônico e elucidando o motivo da segregação das correntes feministas.

Tornando-se uma importante ativista e referência, introduzindo o feminismo comunitário na academia e destacando os tensionamentos de raça e classe no contexto do feminismo e dos estudos de gênero, que não reconhecia o racismo e desconsiderava o trabalho de mulheres negras na escravidão à base da exploração sexual, através da sua análise de colonialidade de poder de gênero, flagrado no feminismo francês na obra de Simone de Beauvoir – filósofa branca, francesa e reconhecida que chamava as mulheres para o trabalho público –, Lélia pergunta: de que mulher estamos falando?

Sua história é embebida de marcas de racismo. Sua inserção no movimento feminista e no movimento negro se deu pelas consequências do racismo, evidenciando o que as relações afetivas inter-raciais podem provocar: feridas, violências diversas, falsas acusações, prisões, exclusões e mortes. No seu caso específico, vivenciou o racismo na família do seu marido – português branco –, ocorrendo o suicídio do seu esposo, ao ser excluído da família racista por casar com ela, mulher negra.

Nos anos 1970, esta filósofa surgiu com força como autora decolonial, desconstruindo pensamentos eurocêntricos, articuladora do feminismo negro no Brasil, aproximando as relações que chamou de “ladino-americanas”, estreitando os laços entre africanas, latinas e afro-americanas. Vale notar sua crítica ao termo “latino”, substituindo-o pelo “ladino”, bem como critica o termo “afro-americano”, advogando por “amefricanidade”, aproximando-o à sua origem africana, sem os estereótipos cunhados nos termos (CARDOSO, 2012).

Lélia Gonzalez inseriu o conceito de “amefricanidade”, teorizando e criticando “americanidade” ou “afro-americano”, e,

além disso, objetivou valorizar a língua local, com a resistência linguística, o que chamou de “pretuguês”, aproximando o país de suas raízes africanas. Poliglota, Lélia contribuiu com a tradução de livros para a língua portuguesa e trouxe para o arcabouço epistemológico brasileiro as bases teóricas com autores negros pouco enfatizados no Brasil, como Malcolm X, Steve Biko, Franz Fanon e outros (GONZALEZ, 2020), descolonizando pensamentos. Atravessou fronteiras, indo a vários países, estreitando os laços e denunciando a falsa democracia racial brasileira.

Lélia aparece como autora brasileira decolonial antes mesmo do termo surgir nas teorias, ação comparada com o filósofo e antropólogo andino Rodolfo Kusch, que é crítico do termo “América Latina”, por ser cunhado pelos europeus a fim de reduzir e desvalorizar o que o filósofo andino entende como “América Profunda”, destacando a riqueza, os valores naturais, culturais e sociopolíticos encontrados na história deste território (CALHEIRO; OLIVEIRA, 2019).

Seus estudos tematizam racismo e sexismo na cultura brasileira, adentrando as noções políticas e discutindo o neocolonialismo nesta sociedade, além de relacionar a categoria gênero no trato com o conceito de mulher, raça, trabalho, classe, exploração sexual, mostrando as múltiplas opressões experienciadas pelas mulheres ex-escravizadas, bem como as múltiplas ocupações que estas realizam, com o que chamou de “decuplicação” no trabalho (GONZALEZ, 2020).

Esta filósofa discutiu a extensão da escravidão no Brasil no pós-abolição, constatando a formação de “dois Brasis” através da divisão racial e sexual do trabalho e da falsa democracia racial. Debruçou-se também sobre a exploração sexual e do trabalho das mulheres negras, aumentando o Brasil da miséria e as formas em que se estruturou a desigualdade racial, forjando

a suposta harmonia racial. Constatou que a “mulata”, sambista, babá e doméstica são a mesma mucama da escravidão e detectou a extensão da escravidão como falsa abolição. Visando a uma educação antirracista, para ela, a educação brasileira é excludente para a população negra; os estereótipos e o racismo causam evasão escolar (GONZALEZ, 1979, 1988). Falecida, deixou esse legado importante para a descolonização do pensamento na educação brasileira.

Sueli Carneiro: mulher, negra, brasileira e filósofa

Aparecida Sueli Carneiro, nascida em 1950, em São Paulo. Mulher, negra, brasileira, feminista, possui várias formações acadêmicas: filósofa, antropóloga, historiadora e geógrafa. Discute a temática interseccional em gênero, raça, classe, influenciada por Lélia Gonzalez, porém tendendo para as políticas públicas, integrando organizações e ocupando cargos em instituições (BORGES, 2009). Tornou-se uma das ativistas mais influentes do movimento negro no Brasil, construindo parâmetros para a atuação política de gênero e raça desde os anos 1970, ganhando força na década seguinte.

Uma das principais ações foi a criação do Instituto da Mulher Negra – Geledés, instituição que proporciona a luta por igualdade, cidadania, equidade e autonomia. Fundado em 1988, com um grupo de mulheres negras:

A sociedade das Geledes simboliza aspectos coletivos do poder ancestral feminino pelas erelu, mulheres detentoras dos segredos e poderes de Iyami, cuja boa vontade deve ser cultivada por ser essencial à continuidade da vida e da sociedade [...]. (RIBEIRO, 1996, p. 159 apud OLIVEIRA, 2003, p. 64).

Sueli Carneiro, abordando a questão de gênero no trabalho, sem perder de vista a ideologia do padrão de beleza, a ideia da superioridade branca e a loirização como privilégios para inclusões de gênero, compreende que, ainda que combatendo o capitalismo, a desigualdade social persistirá, sem se erradicar o racismo, e defende as políticas afirmativas para a população negra, visando à reparação racial – as cotas –, considerando as sequelas da escravidão, como as exclusões e desigualdades (CARNEIRO, 2011).

O seu pensamento filosófico se insere na desigualdade sociorracial e na resignificação da cultura africana e afro-brasileira, relacionando com a múltipla opressão das mulheres negras, oprimidas pelas diversas categorias: o homem branco, a mulher branca e o próprio homem negro (CARNEIRO, 1995). Comparando as experiências dessas mulheres com o matriarcado (poder exercido pelas mulheres africanas) entre Brasil e África, para ela, a mulher negra brasileira vivencia o “matriarcado da miséria” (SANTANA, 2017, p. 19).

A indiana Gayatri Spivak: filósofa não ocidental

De origem indiana, nascida em 1942, em Calcutá, caracterizada branca, mas não ocidental, por isso desvalorizada pelo Ocidente. Feminista, reconhecidamente filósofa e interdisciplinar, Gayatri Chakravorty Spivak é marxista, pós-estruturalista e desconstrucionista, transita por várias áreas do conhecimento e alia-se a posturas teóricas que abordam o feminismo contemporâneo, o pós-colonialismo, as teorias do multiculturalismo e a globalização.

Com sua obra clássica *Pode o subalterno falar?*, publicada originalmente em 1985, interpreta o conceito de subalternidade. Entre suas atuações, está a crítica aos clássicos pós-estru-

turalistas e pós-coloniais, por não adentrarem o imperialismo. Discute conceitos como: representação, autorrepresentação, voz, classe, mulher, feminismo, colonização, ocidentalismo, eurocentrismo, desejo, poder e violência epistêmica e produz críticas que influenciam e alteram a forma como lemos e aprendemos o mundo contemporâneo.

Pertencente ao grupo de estudos subalternos, sua posição feminista de coragem, enfrentamento e compromisso é evidente quando chama a atenção deste grupo, julgando necessário refletir sobre um fator premente nos estudos pós-coloniais e que implica mudanças. Trata-se da sua pergunta ao grupo: o subalterno pode falar? Elabora contundentes críticas a vários cânones marxistas, permitindo-nos agregá-los em dois grupos: o dos estruturalistas – (1) Althusser, Marx, Gramsci e Freud; e o dos pós-estruturalistas – (2) Thompson, Deleuze, Foucault, Guattari, Jacques Derrida, o autor da desconstrução, a quem questiona, ainda que sendo influenciada por ele e sendo sua tradutora.

O conceito de subalterno é apresentado por ela como:

[...] as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante. (SPIVAK, 2010, p. 13-14).

São estes os modos específicos de exclusão discutidos pela supracitada autora: o sexo, a raça, a classe e o território. A partir dessa compreensão, ela adere ao conceito de interseccionalidade. Interseccionando raça, classe e território no contexto indiano, a filósofa destaca que há três dimensões de gênero: 1) “a mulher” – sendo ainda mais subalternizada do que o sujeito subalterno generalizado; 2) “a mulher negra” ou de cor (raça/etnia) – constatando a dupla submissão, pelo sexo e pela raça;

e, por fim, “o lugar” na esfera global – o território em que reside a mulher, estendendo à intensidade da subalternidade ao Sul, entrelaçando a discussão sobre o primeiro e o terceiro mundo com a divisão do trabalho internacional. Entre suas contribuições, destacam-se: representação, autorrepresentação e violência epistêmica.

Oyèronké Oyěwùmí: nigeriana e socióloga negra

Nigeriana, Oyèronké nasceu em 1957. Socióloga, a qual foi inserida neste estudo por dialogar com a filosofia africana no campo do gênero e feminismo não ocidental. Feminista, trata sobre epistemologias de gênero com a crítica centrada nas teorias ocidentais e no eurocentrismo, elabora críticas às feministas ocidentais e do feminismo hegemônico e discute culturas dos povos africanos, advogando por epistemologias diversas em seu influente livro intitulado *A invenção das mulheres: uma perspectiva africana sobre os discursos ocidentais do gênero*, publicado originalmente em 1997, com versões recentes em espanhol e português.

Inclina-se ao conceito de laços familiares para criticar os estudos feministas e de gênero no contexto da mulher universal, da família nuclear euro-americana que ignora os diversos arranjos familiares. As teorias ocidentais feministas não acolham as epistemologias africanas e focam o feminismo hegemônico como um discurso particular. Especialista em gênero e culturas africanas (OYĚWŪMÍ, 2021), expressa que o valor das mulheres africanas não se baseia em casamento, mas em ser mãe. Ela diz: é alienígena para os/as africanos/as o termo “mãe-solteira” empregado nos termos ocidentais. Remete sua crítica à Simone de Beauvoir, filósofa francesa que focaliza exclusivamente as mulheres brancas de classe média, universalizando

a mulher, ignorando as diferentes mulheres, culturas, etnias e territórios.

Seleciona o conceito de “solipismo branco” (de Spelman), explicitando que significa a tendência de pensar, imaginar e falar como se a brancura descrevesse o mundo, cujo conceito ela utiliza para uma possível explicação da falta de atenção à raça em muitas pesquisas feministas. Também se refere ao privilégio das mulheres brancas no mundo ocidental e analisa várias autoras feministas ocidentais. Para ela, os relatos de Beauvoir são um problema que continua a assolar a teoria feminista, que emergiu da definição euro-americana explicada pelo reconhecimento de que a mulher (nessa teoria) é uma esposa, que vive em um lar familiar. Afirma que Beauvoir e tantas outras teorizam como se o mundo fosse branco, de núcleo familiar e de classe média.

Oyèronké entende que, nas teorias feministas euro-americanas, a mulher nunca fica fora do domicílio. Dentre suas ações, destacam-se a des-universalização do gênero, a luta pelo reconhecimento das diversas epistemologias na ciência, bem como influencia o fortalecimento da tradição africana. Para ela, mulher, gênero e desigualdades entre os sexos na África são invenções do Ocidente (OYÈWÙMÍ, 2021).

Angela Davis: mulher, negra, norte-americana e filósofa

Nascida em 1944, Davis, filósofa estadunidense, feminista, ativista radical dos anos 1970, na obra *Mulheres, raça e classe* (DAVIS, 2016), publicada originalmente em 1981. Conforme meu próprio trabalho sobre a autora (SANTOS; OLIVEIRA, 2018), resenha referente à sua clássica obra, a filósofa pensa a dinâmica da exclusão capitalista tomando como nexos prioritários o racismo e o sexismo, partindo da vivência das mulheres no

trabalho escravo, compreendendo o modo de funcionamento das sociedades marcadas pela tragédia da escravidão.

A autora foi integrante do movimento conhecido como “Panteras negras” no fim dos anos 1960 e do Partido Comunista dos Estados Unidos. Por suas influências políticas e por seu posicionamento para a descolonização do pensamento, foi presa, acusada de conspiração, na década de 1970 (DAVIS, 2016). Apesar disso, não recuou, sendo candidata à vice-presidência da república por duas vezes nos Estados Unidos, embora não eleita.

Mais uma vez recorrendo ao meu próprio trabalho (SANTOS; OLIVEIRA, 2018), ela é destacada como uma importante intelectual do feminismo negro, quem trouxe grandes contribuições para o campo da filosofia, principalmente nas temáticas do gênero, raça, classe, território, experiência na escravidão, exploração sexual no trabalho, bem como a categoria de gênero e raça, pioneira no trabalho público, e sob quais condições ocorre. Utilizando marcadores de diferenciação e o método da experiência, insere-se na interseccionalidade.

Fazendo leitura do marxismo a partir do processo da escravidão articulada com a violência às mulheres negras, produtoras e procriadoras através da reprodução forçada, violenta e objetificada, assinala a influência destas mulheres na economia e na política dos Estados Unidos. “Suas proles, não eram filhos, mas produtos de mão de obra e para o enriquecimento dos brancos” (SANTOS; OLIVEIRA, 2018). Sua articulação com as teorias marxistas, discutindo classe, capitalismo e trabalho, insere o que o célebre filósofo Karl Marx “esqueceu” de pensar – gênero e raça. A meu ver, filósofa da “interseccionalidade”.

Intelectual de suma relevância para pensar estas relações de trabalho na educação, tendendo a provocar questionamentos que levem a mudanças de pensamentos em nossa cul-

tura brasileira, que, conforme Lélia Gonzalez, instituem dois Brasis, em termos de gênero, raça classe. Pensamento igual ao de Sueli Carneiro, mostrando que a desigualdade social neste país é histórica e estrutural por estar associada ao racismo. Assim, convido-as/os a refletirem que não é possível erradicar as desigualdades sociais, tão profundas no Brasil, sem erradicar o racismo.

Considerações

Neste texto, ponho como problemática o androcentrismo, o privilégio racial e o ocidentalismo na ciência, detentores do pensamento hegemônico, dominando as bases filosóficas na educação, referências voltadas para homens, brancos, ocidentais, porém observando que as melhorias de gênero, sobretudo em territórios do Ocidente e através das políticas internas e internacionais movidas pela ONU, têm propiciado inserções de mulheres em vários segmentos, inclusive na ciência, contudo as poucas aparições trazem como destaque mulheres brancas ocidentais, sendo relevante des-ocidentalizar o pensamento e os corpos protagonistas.

Realizando um breve mapeamento de intelectuais filósofas negras, destacaram-se duas brasileiras, uma indiana, uma africana e uma estadunidense (negra), inclusa neste território por dois fatores relevantes: 1) devido à influência das mulheres afro-americanas do feminismo negro e à comparação entre Angela Davis e a brasileira Lélia Gonzalez nos estudos de Carol Barreto (citada); 2) devido às intelectuais do feminismo negro norte-americano se considerarem “estrangeiras de dentro”, denunciando as condições pelas quais vivem e vivenciam as mulheres negras estadunidenses, discutindo a experiência da escravidão, o racismo e a exclusão social.

Das cinco apresentadas, uma não é negra, porém não ocidental e desvalorizada. Todas contribuem de forma geral no contexto da múltipla opressão de gênero e apresentam duas características em comum – a interdisciplinaridade e o debate da interseccionalidade. Preza-se um feminismo na educação brasileira, fundamentando na filosofia decolonial e visibilizando filósofas não ocidentais e não brancas.

A educação não é o único meio, mas o principal para a transformação, e neste estudo buscou-se discutir as influências de filósofas não brancas e não ocidentais para a descolonização do pensamento na educação. Este breve mapeamento de filósofas negras igualmente assinala que são filósofas da interseccionalidade e convém pensar numa filosofia nova para o reeducar: a da interseccionalidade.

No Brasil, sem desconsiderar as demais mulheres, as duas filósofas selecionadas, Lélia e Sueli Carneiro, têm um conjunto de elementos referenciais que as destacam na trajetória do feminismo negro neste país: além de filósofas, são mulheres negras, atuam na descolonização do pensamento desde os anos 1970/1980, nos movimentos e feminismo negro, sobretudo agindo no combate ao sexismo, racismo, pobreza e desigualdades sociorraciais. Entre demais mulheres e áreas científicas, estas estão entre as primárias da temática da interseccionalidade, assim conceituada posteriormente por interseccionar gênero, raça, classe e demais marcadores de opressão, debate fomentado por essas filósofas, ambas com ações e contribuições semelhantes, debatendo e combatendo exclusões e desigualdades de gênero, raça e classe, atuando em prol de políticas públicas e políticas afirmativas para afrodescendentes (cotas).

A nigeriana Oyèronké Oyèwúmí é socióloga, porém muito relevante para o campo filosófico nos tratos com o gênero no contexto africano, quem nos apresenta as complexidades e dile-

mas das questões de gênero e feminismo, advogando por epistemologias africanas e contribuindo na luta da descolonização do pensamento. E a indiana Spivak traz o debate da subalternidade, mostrando a invisibilidade das mulheres indianas, proibidas de falar, suscitando a seguinte pergunta: pode a subalterna falar? Contudo, sucede outra questão: e se falar, fala com quem?

Agradecimentos

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e às supervisoras do pós-doutorado: Larissa Gabarra e Natália Cabanillas.

Aos órgãos de fomento: Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo auxílio e bolsa.

Aos grupos de pesquisas da Unilab de que sou integrante: África Contemporânea; Estudos Feministas Africanos; e Sobre o Corpo Feminino.

Referências

BAIROS, L. Lembrando Lélia Gonzalez. *In*: WERNECK, J.; MENDONÇA, M.; WHITE, E. (org.). *O livro das mulheres negras*: nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000. p. 42-61.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, 2013.

BARBOSA, L. M. L. Feminismo negro: notas sobre o debate norte-americano e brasileiro. *In*: FAZENDO GÊNERO, 9., 2010, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2010.

BARRETO, R. A. *Enegrecendo o feminismo ou feminizando a raça*: narrativas de libertação em Angela Davis e Lélia Gonzalez. 2005. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

BORGES, R. S. S. C. *Retratos do Brasil negro*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 26, p. 329-376, 2006.

CALHEIRO, I. *As mulheres árbitras de futebol*: tecnologias de gênero e divisão sexual do trabalho. Beau Bassin-Rose Hill: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

CALHEIRO, I.; OLIVEIRA, E. D. Rodolfo Kusch e Lélia Gonzalez na descolonização do pensamento: América profunda, amefricanidade e a perspectiva feminista de Lélia. *In*: OLIVEIRA, E. *et al.* (org.). *Perspectivas contemporâneas*: filosofia da libertação e filosofia africana. Barlavento: Ituiutaba, 2019. p. 319-339.

CARDOSO, C. P. *Outras falas*: feminismo na perspectiva de mulheres negras brasileiras. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARNEIRO, S. Gênero, raça e ascensão social. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 544-552, 1995.

CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-126, 2016.

COLLINS, P. H. O que é um nome? Mulherismo, feminismo negro e além disso. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 51, e175118, 2017.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 1, p. 171-189, 2002.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

GONZALEZ, L. Cultura, etnicidade, trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. In: ENCONTRO NACIONAL DA LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 8., 1979, Pittsburgh. *Conference* [...]. Pittsburgh, 1979.

GONZALEZ, L. Por um feminismo afro-latino-americano. In: RIOS, F.; LIMA, M. (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 127-138.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 5, p. 7-41, 1995.

HOOKS, b. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 16, p. 193-210, 2015.

LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUGONES, M. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008.

MOUTINHO, L. Diferença e desigualdades negociadas: raça, sexualidades e gênero em produções acadêmicas recentes. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 42, p. 201-248, 2014.

OLIVEIRA, E. D. *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, 2003.

OYĒWŪMÍ, O. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RATTS, A. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

RATTS, A.; RIOS, F. *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

REA, C. A. *et al.* (org.). *Traduzindo a África Queer*. Salvador: Devires, 2018.

REA, C. A.; AMANCIO, I. M. S. Descolonizar a sexualidade: teoria queer of colour e trânsitos para o Sul. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 53, p. 1-38, 2018.

REIS, V. Virando a língua lá e cá: mulheres africanas ao sul do Saara e mulheres negras brasileiras em nossas produções, trocas possíveis. In: GOMES, P.; FURTADO, C. (org.). *Encontros e desencontros de lá e de cá do Atlântico: mulheres africanas e afro-brasileiras em perspectiva de gênero*. Salvador: UFBA, 2017. p. 271-290.

SANTANA, B. Sobrevivente, testemunha e porta-voz. *Revista Cult*, São Paulo, 2017.

SANTOS, I. C.; MESSEDER, S. A. A diferença do desempenho físico e esportivo entre homens e mulheres: um estudo sobre inserção das mulheres no mundo da arbitragem do futebol brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA ABEH, 7, 2016, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: Realize, 2016. p. 501-515.

SANTOS, I. C.; OLIVEIRA, E. D. Experiências das mulheres na escravidão, pós-abolição e racismo no feminismo em Angela Davis. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 1-5, 2018.

SOUZA, Â. M. F. L. O viés androcêntrico em Biologia. In: ALCÂNTARA, A. A.; SANDENBERG, M. C. (org.). *Feminismo, ciência e tecnologia*. Salvador: UFBA, 2002. p. 77-88.

SPIVAK, G. *Pode o subalterno falar?*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

3 CRÍTICAS TRANS AO *CIS-TEMA* EDUCACIONAL: UMA REVISÃO DAS PRODUÇÕES TEÓRICAS BRASILEIRAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap3>

ANNE ALENCAR MONTEIRO

Carreira desenvolvida na área de Ciências Sociais com ênfase em Antropologia. Atualmente cursa o doutorado em Antropologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui mestrado em Antropologia (2018), graduação em Ciências Sociais (2014), ambos pela UFBA, possui também especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (2022) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Tem experiências nas áreas de pesquisa acadêmica, tendo atuado em diferentes projetos como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) / Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) e como monitora ou professora auxiliar em cursos introdutórios de Antropologia. Tem experiência de pesquisa na área de Antropologia Feminista, Antropologia do Gênero e Política, Transgeneridade. Seus interesses de pesquisa articulam-se em torno dos seguintes temas: transmasculinidades, parentesco, reprodução, gênero, feminismo e estudos *queer*.

E-mail: alencar.anne@gmail.com

JOSUÉ LEITE DOS SANTOS

Doutor e mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade Integrada Euclides Fernandes (FIEF), graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Estudou Antropologia com ênfase na Cultura Afro-Brasileira e Direitos Humanos e Democracia pela UESB. Professor do magistério superior. Foi professor substituto do Departamento II da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA e do Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) da UESB. Está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (Nepaf) da UESB e ao Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidades (NuCus). Atua como colaborador no projeto de pesquisa intitulado: "Pipoca, Cinema, Literatura e Arte: Diversidade na Escola" na UESB. Atualmente é diretor do Departamento Pedagógico do Sistema Municipal de Ensino de Jequié, Bahia. Seus estudos e interesses têm ênfases principalmente nas temáticas e questões que tangem sobre: didática, cultura, artes, teatro, pedagogias culturais, diversidade, diferença, masculinidade(s), gênero, sexualidade, teoria *queer*, educação integral, tecnologia bairro-escola, políticas públicas em educação, projeto político-pedagógico, gestão escolar, currículo e direitos humanos em educação.

E-mail: josueleite@gmail.com

Introdução

A presente pesquisa aborda a questão das identidades de gênero não cisgêneras e a educação, a partir da análise das principais produções teóricas de autores e autoras trans brasileiras sobre educação e transgeneridade. Cisgênero ou simplesmente cis refere-se às pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído ao nascimento. Esta categoria é empregada para fazer referência às pessoas que não são trans e é utilizada para se opor a termos como “mulher/homem verdadeiros” ou “mulher/homem naturais” (JESUS, 2012).

Nestes retratos, utilizamos neste texto a expressão “pessoas trans e travestis” ou somente “pessoas trans” como um termo “guarda-chuva” que se refere às pessoas que, em sua constituição como sujeitos, negaram o gênero imposto ao nascimento e passaram a se autoidentificarem de outra maneira. É comum essas pessoas denominarem esse processo como transição de gênero. Essa transição não é linear nem homogênea, mas caracteriza-se como uma experiência marcada por diferentes formas de transformações legais, jurídicas e corporais, em que cada pessoa opta ou não por fazer. Além disso, essa transição é atravessada por leituras racializadas e sexualizadas dos corpos, o que torna as vivências trans ainda mais dinâmicas e diversas.

Cabe, assim, relatar que as vivências de pessoas trans e travestis nos espaços educacionais são marcadas por desigualdades e violências. Por isso, para elucidar tais questões, Andrade (2015, p. 18), teórica e pesquisadora desta temática, ao refletir sobre a condição das travestis na escola, discorre também sobre sua própria experiência como professora, estudante e travesti:

[...] na escola, fui violentamente castigada física e verbalmente quando buscava qualquer tentativa de cruzamento da linha de fronteira que separa o sexo masculino do feminino. A vigília era constante nas brincadeiras, nos brinquedos utilizados, nos gestos.

Essa narrativa exemplifica o cotidiano escolar de muitas pessoas que não correspondem às regras impostas pela cisheteronormatividade. Em outros termos, dizemos que cisheteronormatividade é uma categoria utilizada para descrever que a cisgeneridade e a heterossexualidade são compulsoriamente demarcadas como uma norma social que descarta as vivências, as identidades e as subjetividades divergentes, principalmente de pessoas LGBTQIA⁺¹ (VERGUEIRO, 2015).

Diante desse contexto, as escolas e universidades aparecem como um espaço hostil, em que docentes e discentes não se sentem seguros nem respeitados (CANTELLI; NOGUEIRA, 2020). Assim, o “cis-tema” educacional pode funcionar como um espaço de normatizações, que opera como um dispositivo de controle que não só reflete as normas, mas também as produz (LOURO, 1997). Por conseguinte, inspiradas nas postulações teóricas de Vergueiro (2015), compreendemos a palavra “cis-tema” como um neologismo entre as palavras “sistema”

¹ A sigla LGBTQIA+ refere-se aos sujeitos que são lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais, transgêneros, *queer*, intersexos e assexuais. O símbolo “+” ao final da sigla serve para abranger outras possibilidades de identidades sexuais e de gênero.

e “cisgeneridade”, cuja junção tem a intenção de denunciar a transfobia no sistema social dominante, que é marcadamente cisgênero.

Somados a esse cenário, dados compilados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (Antra) e pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE) mostram que, no ano de 2020, o Brasil segue como o país que mais assassina pessoas trans e travestis em todo o mundo (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021). Isso mostra que os muros que separam pessoas trans e travestis da educação são formados por preconceito, violência e desigualdade, o que contribui ainda mais para o aumento da condição de vulnerabilidade dessa população no país.

Esta pesquisa, ao abordar as questões da população trans, compreende esta categoria como construída social e historicamente. Categorias como “transexual” e “travesti”, por exemplo, são produtos das ciências biomédicas do século XX e que, dentre outras coisas, sedimentaram a ideia da existência de um “transexual verdadeiro” (ARÁN, 2006; ARÁN; MURTA; LIONÇO, 2009; BENTO, 2017; LEITE JUNIOR, 2008). Assim, foram criados parâmetros médicos² capazes de identificar e diagnosticar as pessoas que seriam “verdadeiramente um transexual”. Tais parâmetros pressupõem que a transição de gênero começa quando o sexo e o gênero estão desalinhados e definem a transição como uma passagem linear de um gênero para o outro, em que o sucesso dessa transformação depende de mudanças físicas e psicológicas e expressões de gênero bem definidas (GONZALEZ-POLLEDO, 2017).

² No caso do Brasil, esses parâmetros estão ligados ao chamado processo transexualizador no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Segundo Vergueiro (2015, p. 1), “[...] o ‘Processo Transexualizador’ é a base para a atenção específica às populações trans no sistema público de saúde (SUS) e é significativamente fundamentado em perspectivas patologizantes sobre a diversidade de identidades de gênero”.

Além disso, esses parâmetros caracterizam as pessoas trans a partir de uma condição mental particular, em que elas devem ser profundamente infelizes com suas genitálias e com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento, além de não apresentarem habitualmente prazer sexual através dos genitais; quando assim o fazem, é pela lógica da heterossexualidade, com isso essa noção acaba excluindo as próprias pessoas trans que se inserem nessa categoria (MURTA, 2014). Isso demonstra que há uma descontinuidade entre as rígidas classificações oficiais e a fluidez das identificações cotidianas.

Assim, as classificações trans são complexas e revelam um campo em constante disputa. No Brasil, por exemplo, termos como “transexual” e “travesti” podem assumir diferentes sentidos a partir do contexto em que são evocados. A imagem da travesti foi sendo construída historicamente no país associada à condição de marginalização social e racial e à prostituição, enquanto o discurso sobre transexualidade ficou ligado a uma aura mais “higiênica”, construída em renomados laboratórios e clínicas de estética. Dessa maneira, o termo “transexual” “[...] possui um capital linguístico mais valorizado que o termo travesti, podendo ser mais facilmente convertido em capital social” (LEITE JUNIOR, 2008, p. 211). Além disso, esses termos podem ser mobilizados pelos movimentos sociais como sinônimos na tentativa de conquistar políticas públicas que atendam às demandas específicas dessa população. Nesse sentido, as questões trans compõem um complexo vocabulário:

Uma vez que são produzidas dentro de contextos culturais específicos e possuem um caráter político, sendo mobilizado de acordo com as circunstâncias e estratégias dos atores, seja para oferecer uma feminilidade legítima [no caso das mulheres trans e travestis] ou pela

atuação de certos segmentos militantes, reivindicando reconhecimento para suas demandas. (OLIVEIRA, 2015, p. 103).

Isso demonstra que as vivências e experiências trans são complexas, diversas e não cabem nos parâmetros médicos e legais. Toda essa complexidade também afeta e é afetada pelas questões que perpassam o sistema educacional no Brasil. O tema da população LGBTQIA+, por exemplo, levou bastante tempo para entrar na agenda das políticas públicas da educação brasileira. O Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004) pode ser considerado um dos – mas não o único – programas nacionais mais articulados de combate à discriminação e à violência contra essa população.

No que se refere à educação, esse programa frisa a relevância de promover o respeito e a inclusão de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais dos espaços educacionais, sendo a educação um dos objetivos centrais do programa (SOUZA, 2016). Contudo, mesmo com alguns pequenos avanços, vemos atualmente um crescimento de discursos neoconservadores³ e seu impacto nas escolas brasileiras, sobretudo naquilo que ficou conhecido no país como movimento “Escola sem Partido”. Tal movimento propaga discursos contra uma suposta doutrinação que professoras e professores fazem com alunos e tem como pauta acabar com a “[...] doutrinação marxista

³ O neoconservadorismo pode ser definido como uma “[...] exaltação ao passado, uma tentativa de voltar aos costumes antigos, um ideal moralista” (PORTO, 2019, p. 3). Esse ideal é baseado em uma suposta “ordem natural” que norteia as relações de gênero e sexualidade que acabam sendo reduzidas à biologia e aos padrões binários cis-heteronormativos. Os discursos neoconservadores representam uma reação aos movimentos que defendem a liberdade de gênero e de sexualidade e que defendem a garantia e a implementação dos direitos dos chamados “grupos minoritários”, como o feminismo e as lutas LGBTQIA+ (PORTO, 2019).

de professores da rede pública de ensino” (PORTO, 2019, p. 3). Desse modo, os professores devem ser impedidos de manifestar posições ideológicas sobre questões que envolvem política, religião, etc. Nesse contexto, a escola é vista como um espaço em que não se deve discutir temas como gênero e sexualidade. Assim, essa defesa em proibir tais assuntos tem uma relação direta com discursos religiosos que acreditam em uma sociedade pura e livre da diversidade. Os discursos neoconservadores estão pautados em uma repulsa contra o “outro”, contra o “diferente”, portanto os discursos desse movimento reforçam os estereótipos e os binarismos de gênero e sexualidade nos espaços escolares (PORTO, 2019).

Embora tenhamos atualmente no Brasil esse cenário neoconservador, não podemos esquecer que há também formas de resistências que contribuem para a garantia de uma educação inclusiva que valoriza a diversidade. Os documentos legais que tratam sobre gênero e sexualidades na escola – como, por exemplo, a Resolução nº 437, de 11 de abril de 2012, que estabelece a inclusão do nome social⁴ para pessoas trans e travestis nos registros escolares internos do Sistema Estadual de Ensino no Estado do Ceará (CEARÁ, 2012) – ajudam a garantir um espaço escolar mais acolhedor para essas pessoas. Resoluções como essa buscam minimizar as violências que são decorrentes de posturas transfóbicas expressas no *bullying*, no assédio, nas piadas preconceituosas e nos constrangimentos.

Assim, considerando esse contexto social de exclusão e resistência no qual as pessoas trans vivem, surgem as principais perguntas que conduziram a presente pesquisa: de que modo os principais pesquisadores e pesquisadoras trans bra-

⁴ Nome pelo qual pessoas trans e travestis optam por serem chamadas, pois reflete a identidade de gênero escolhida.

sileiros têm abordado a temática sobre educação e transgeneridade? Quais são suas principais categorias de análise? Quais são suas principais críticas?

A partir dessas indagações, foram delimitados os objetivos desta pesquisa, sendo o objetivo geral: analisar as produções teóricas de autores e autoras trans brasileiras sobre educação e transgeneridade a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Com base nisso, foram delimitados dois objetivos específicos: 1) compreender quais são os principais eixos temáticos presentes nas produções de pessoas trans sobre educação e transgeneridade; 2) organizar e classificar as pesquisas selecionadas a partir da localidade e da identidade de gênero das pessoas autoras.

Meu interesse nesse tema surge a partir da minha vivência como pessoa cis-aliada⁵ que luta e pesquisa sobre questões trans. Minha trajetória política, acadêmica e pessoal reflete a minha escolha, pois atuo em um coletivo trans-ativista em Salvador, denominado “De Transs pra Frente”, e atualmente desenvolvo uma pesquisa de doutorado em Antropologia junto aos homens trans e pessoas trans masculinas⁶. Além disso, sou companheira de um homem trans, com o qual tenho o prazer de compartilhar a vida, os afetos e os aprendizados. Por conhecer e conviver diariamente com essas pessoas, suas questões me mobilizam e me tocam, mesmo eu sendo uma mulher cisgênera.

Contudo, embora tenha proximidade com diversos aspectos das vivências dessas pessoas, interesse-me em me apro-

⁵ O termo “cis-aliada” se refere às pessoas que não se identificam como trans, mas que mantêm uma relação de parceria, amizade e comprometimento afetivo e político com essa população.

⁶ Para mais detalhes, ver Monteiro (2018, 2020, 2021) e Monteiro e McCallum (2020).

fundar nos aspectos ligados à educação, por essa razão proponho esse tema de investigação. Com isso, esta pesquisa visa a contribuir para a consolidação desse campo teórico a partir de uma análise crítica e comparativa das produções teóricas trans sobre educação.

Assim, para dar conta do que foi proposto, este capítulo está dividido em três partes, incluindo esta introdução, que conta com um subtópico sobre metodologia. Nesse subtópico, serão apresentadas as estratégias metodológicas que foram utilizadas para dar conta da revisão bibliográfica sobre o tema. Posteriormente, na segunda seção, serão analisados os eixos temáticos presentes nas produções teóricas selecionadas. Tais eixos se articulam entre as narrativas e experiências de estudantes, professoras e professores trans e travestis; o imbricamento entre o movimento político de pessoas trans e travestis e o *cis-tema* educacional brasileiro, além de apresentar aspectos gerais sobre transgeneridade no ambiente escolar.

Por fim, com base na análise desse material, conclui-se que há uma produção de saber que está apoiada em uma perspectiva trans que reflete criticamente a educação no Brasil. Para tecer essa crítica, os autores e autoras utilizam de suas próprias experiências como pessoas trans como principal lente de análise e afirmam que os diversos espaços educacionais são transfóbicos.

Outrossim, a noção de “cisgeneridade” também aparece como uma categoria significativa para analisar as dinâmicas de gênero no sistema educacional brasileiro. Além disso, essas pesquisas demonstram que, embora os ambientes educacionais apareçam como normativos, pessoas trans criam estratégias de enfrentamento e resistência. Assim, a presença de pessoas trans nas escolas e nas universidades promove certo tensionamento nas relações e conseqüentemente propiciam a abertura desses espaços para uma transformação. Com isso,

são construídas possibilidades de uma educação mais diversa que possam acolher as identidades de gêneros não normativas.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, foi adotada a metodologia qualitativa do tipo bibliográfica. Foi realizada a análise da literatura já publicada sobre o tema em forma de livros, artigos, teses, dissertações, trabalhos apresentados em congressos e trabalhos de conclusão de curso.

A coleta de dados foi realizada entre novembro de 2021 e janeiro de 2022, cujos principais critérios adotados para a seleção do material foram: trabalhos acadêmicos realizados por pesquisadores e pesquisadoras trans, publicados no e sobre o Brasil, que utilizam como principais categorias analíticas as questões sobre educação e transgeneridade.

Não obstante, os principais bancos de dados acadêmicos (por exemplo, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, o portal de periódicos da Capes, o Scielo e o Google Acadêmico) não permitem filtrar a busca pelo perfil da identidade de gênero do autor ou autora. Isso impossibilitou a identificação das produções de pessoas trans. Assim, foi necessário utilizar outras estratégias de busca.

A primeira seleção do material foi feita através dos arquivos presentes na pasta “Produções teóricas e literárias trans”⁷. Esta é uma pasta *on-line* do Google Drive criada e organizada pelas teóricas e ativistas trans Amara Moira, Beatriz Pagliarini Bagagli, Caia Coelho e Viviane Vergueiro. A pasta reúne diver-

⁷ A pasta pode ser acessada através do *link*: <https://drive.google.com/drive/folders/ob2ysdcqbgx-ubziymzbfq3azada?resourcekey=0-vo0i1zjiadsgphx9lvpz-zq>. Acesso em: 21 jan. 2022.

sos arquivos de textos acadêmicos e literários de autoria de pessoas trans. Além da seleção desse material, inclui a produção de pesquisadoras e pesquisadores trans que são conhecidos na comunidade LGBTQIA+ por tratarem sobre educação e transgeneridade. Assim, foram selecionadas 12 produções acadêmicas.

Após essa etapa, o material selecionado foi organizado em um quadro (Quadro 1), que permite identificar o título, a identidade de gênero das pessoas autoras, o ano, a região e o tipo de publicação. Vale salientar que a identidade de gênero foi feita através da autoidentificação dos próprios autores e autoras ao se descreverem nos textos.

Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas

Título	Autor(es)	Ano	Identidade de gênero	Tipo de publicação	Região
Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa	Luma Nogueira de Andrade	2012/ 2015	Travesti	Tese/Livro	Nordeste
Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis	Adriana Sales	2012	Travesti	Dissertação	Centro-Oeste
A pedagogia do salto alto: histórias de professoras travestis e transexuais na educação brasileira	Marina Reidel	2013	Mulher trans	Dissertação	Sul
Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento	João Nery e Ícaro Gaspodini	2015	Trans homem	Artigo	Sudeste
Transmasculinidades no ambiente escolar: laicidade e resistências	Benjamim Neves	2016	Homem trans	Artigo	Sudeste
Trajetória de um homem trans no curso de licenciatura em Educação Física na universidade pública: uma narrativa subversiva	Bruno Silva de Santana	2017	Homem trans	Trabalho de Conclusão de Curso	Nordeste

(continua)

(conclusão)

Memórias e narrativas das professoras travestis, mulheres trans e homens trans na educação	Andreia Cantelli e Sayonara Nogueira	2018	Travesti	Livro	Nacional
O dentro e o fora: interseções do “ser trans” na (e além da) universidade	Brume Dezebrom Iazzetti	2019	Travesti	Anais de congresso	Sul
Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação	Thiffany Odara	2020	Travesti	Livro	Nordeste
Existe “universidade” em Pajubá?: transições e interseccionalidades no acesso e permanência de pessoas trans*	Brume Dezebrom Iazzetti	2021	Travesti	Dissertação	Sudeste
“Outros” saberes e “outros” destinos?: potências e perigos nas trajetórias de estudantes trans* em universidades públicas	Brume Dezebrom Iazzetti	2021	Travesti	Anais de congresso	Sudeste
Notas sobre a práxis político-pedagógica do movimento de travestis e mulheres transexuais no Brasil	Maria Clara Araújo dos Passos	2021	Travesti	Anais de congresso	Sudeste

Fonte: Elaboração própria (2022).

A análise do conteúdo desse material foi feita a partir da leitura e fichamento dos textos selecionados. A partir disso, foi possível identificar diferentes eixos temáticos, os quais serão abordados a seguir.

Críticas trans ao *cis-tema* educacional

A partir do levantamento das produções de teóricas e teóricos trans sobre educação, percebemos que os primeiros tra-

balhos foram publicados em 2012 por duas pesquisadoras travestis: Luma Nogueira de Andrade (2012) e Adriana Sales (2012). Essas investigações tratam da experiência de travestis na rede pública de ensino. A região do Brasil que mais concentra essas pesquisas é a Sudeste, com cinco publicações. Em seguida, temos a região Nordeste, com três publicações, a Sul, com duas publicações, e a Centro-Oeste, com uma publicação. Ainda há uma publicação do IBTE, organizada por Andreia Cantelli e Sayonara Nogueira (2018), que possui abrangência nacional. Não foram encontrados trabalhos na região Norte do país.

A maioria dessas produções foi publicada por autoras que se autoidentificam como travestis. A menor participação de homens trans nessas produções pode estar relacionada à invisibilidade social e política vivenciada por esse segmento. Conforme afirma Santana (2021), embora os homens trans e pessoas transmasculinas estejam presentes em diferentes espaços, dentre eles os espaços educacionais, suas narrativas e vivências ainda são apagadas ou minimizadas, sendo esta invisibilidade característica central da transfobia direcionada às transmasculinidades. Tal invisibilidade pode gerar impactos significativos na vida dessas pessoas, incluindo os aspectos ligados à educação e à produção do conhecimento.

A partir da análise do material selecionado, foi possível identificar questões comuns que perpassam as publicações. Uma delas é a experiência dos autores e autoras como pessoas trans. Tal experiência emerge como aspecto relevante para análise, mesmo que esta não seja o objetivo principal da pesquisa. Dessa forma, os autores e autoras não se aliam a um fazer científico “neutro” e “distante”, mas seu engajamento político e suas vivências são centrais para o desenvolvimento dos argumentos presentes nos textos. Essa forma de fazer pesquisa pode contribuir para a desconstrução de pressupostos de neu-

tralidade e objetividade do conhecimento científico⁸. Assim, as experiências trans são utilizadas como lentes indispensáveis para analisar a educação no Brasil.

Outro aspecto relevante é a utilização da categoria cis-generidade. Nos três primeiros trabalhos que datam dos anos de 2012 e 2013, não há nenhuma menção ao termo “cisgênero” ou “cis”. Ele aparece a partir de 2015, com a publicação de Nery e Gaspodini (2015). Isso reflete a própria história do termo e o modo como ele vem sendo articulado aqui no Brasil. Ainda que originalmente cunhado na literatura anglófona médica, o termo “cisgeneridade” passou a ser utilizado como uma maneira de nomear a norma, em um exercício de desnaturalizar corpos tidos como normais, em oposição aos corpos e identidades trans, tidos como desviantes (MOIRA, 2017).

Segundo Iazzetti (2021), esse termo começa a ganhar contornos analíticos no Brasil a partir de 2010, com forte influência da produção acadêmica estadunidense transfeminista. Nesse início, o termo sofreu intensa resistência de acadêmicos cisgêneros, principalmente daqueles que pesquisavam a trans-generidade. Gradativamente a noção de cisgeneridade ganhou diversos desdobramentos teóricos e políticos e passou a ser inserida nessas produções. Contudo, é necessário pontuar que essa aceitação é resultado do intenso ativismo de intelectuais trans – como Viviane Vergueiro (2015) – que estavam inseridas na academia e que desenvolveram o termo como uma categoria analítica (IAZZETTI, 2021).

⁸ Essa crítica à neutralidade e objetividade científica é um campo de estudo amplo, mas que tem forte influência naquilo que ficou conhecido como “crítica feminista à ciência”. Essa crítica chama a atenção para os pressupostos androcêntricos em que a ciência moderna foi construída. Assim, a ideia de objetividade e neutralidade científica torna-se questionável, pois as verdades e os fatos científicos são construídos socialmente e são histórica e politicamente situados (SARDENBERG, 2002).

Assim, percebemos que a utilização desse termo aparece também como relevante nas produções teóricas trans sobre educação, sendo esta uma categoria significativa para se compreender as dinâmicas de gênero no sistema educacional brasileiro.

Além desses aspectos em comum, as produções teóricas trans sobre educação apresentam diferentes eixos temáticos. Tais eixos foram organizados em três tópicos: 1) narrativas e experiências de estudantes trans e travestis; 2) narrativas e experiências de professoras e professores trans e travestis; 3) movimento político trans e travesti e o *cis-tema* educacional brasileiro. A seguir, será apresentada de maneira detalhada a análise desses eixos.

Narrativas e experiências de estudantes trans e travestis

Com base nos trabalhos selecionados, foi possível identificar que a experiência de estudantes trans e travestis é uma temática bastante frequente. Os trabalhos de Andrade (2012, 2015), Iazzetti (2019, 2021), Sales (2012) e Santana (2017) trazem esse tema como objetivo central, sendo que as duas primeiras pesquisas focam a educação básica, e as duas últimas, a universidade.

Andrade (2012, 2015) preocupa-se em apresentar as travestis no ambiente escolar, mais especificamente das escolas públicas do estado do Ceará, enfatizando suas resistências e assujeitamentos às normas. Embora sua atenção esteja nas jovens travestis, sua análise vai além disso e envolve diferentes atores, como professores, gestores e alunos, além de trazer uma análise dos documentos da gestão escolar. A pesquisa tem uma inspiração etnográfica e mescla estratégias metodológicas qualitativas e quantitativas.

Já a dissertação de Sales (2012) explora a narrativa de três alunas travestis matriculadas na rede pública de ensino do estado de Mato Grosso. O texto traz uma análise sobre as travestilidades e suas representações da escola. Em decorrência, a autora aborda temas como a construção da identidade travesti, os diferentes elementos que atravessam o processo de escolarização e as experiências dessas travestis no espaço escolar. As conclusões das duas pesquisas são bastantes semelhantes e revelam que a escola se constitui como um ambiente transfóbico e que possui uma falta de formação da comunidade escolar sobre diversidade sexual e de gênero.

Andrade (2012, 2015), ao focar mais as dinâmicas de resistência e assujeitamento, argumenta que, para as jovens travestis, o direito à escola pode significar precisar adequar seu comportamento às normas de gênero, mas elas também constroem rotas de fuga, em que a convivência com essas travestis e suas estratégias de enfrentamento podem ser utilizadas como fonte de mudança.

Sales (2012, p. 105) conclui afirmando que a escola “[...] trata a travestilidade como algo inexistente ou que está muito longe de seus domínios, seja espacial, seja temporal ou mesmo via currículo”, com isso acaba excluindo as travestis no ambiente escolar. A autora observa também que essa transfobia é ressignificada pelas alunas travestis que não querem sair da escola, pois reconhecem que ali é um espaço importante.

Já os trabalhos de Iazzetti (2019, 2021) e Santana (2017) trazem as experiências de estudantes trans na universidade. As duas pesquisas apresentam metodologias distintas. Santana (2017) apresenta uma autobiografia em que, ao narrar sua própria experiência como homem trans e estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, pontua aspectos relevantes para a construção de sua identidade docente, observando que

as aulas de Educação Física possuem uma concepção de corpo que não leva em consideração a existência de corpos trans, assim esse espaço se mostra excludente e preconceituoso.

As produções de Iazzetti (2019, 2021) tratam das questões sobre acesso e permanência de estudantes trans no ensino superior público no Brasil. A partir de uma perspectiva interseccional, a autora realiza uma etnografia que traz uma análise documental e quantitativa, entrevistas com estudantes trans de graduação e pós-graduação e observação participante em eventos de pessoas trans.

Assim, dentre outros aspectos, os relatos desses estudantes revelam dinâmicas sociais específicas, às quais a autora denomina de “potências” e “perigos”, pois, de um lado, é valorizada a potencialidade que há nos corpos, nas experiências e nos saberes trans e, por outro lado, esses estudantes relatam que há riscos e armadilhas de possíveis cristalizações desses saberes.

Além das vivências de alunas e alunos trans, as produções teóricas selecionadas destacam também as trajetórias dos professores e professoras. Embora a função de docentes e discentes sejam distintas, a presença de um professor ou professora trans gera embates e conflitos. A seguir, serão apresentadas tais questões.

Narrativas e experiências de professores e professoras trans e travestis

Os trabalhos de Cantelli e Nogueira (2018) e Reidel (2013) trazem como objetivo principal a análise das experiências e narrativas de docentes trans que, em sua maioria, atuam no sistema público de ensino brasileiro. O livro organizado por Cantelli e Nogueira (2018), como dito anteriormente, foi publicado através do IBTE e traz as memórias e narrativas de diversas

peessoas trans que atuam ou atuaram como docentes. Na apresentação do livro, as autoras trazem o resultado de um censo em que o IBTE articulou mulheres trans, travestis e homens trans do Brasil que atuam na docência. Este censo foi realizado no ano de 2017 e teve como objetivo conhecer essa população.

Além disso, esse livro traz relatos de várias professoras e professores trans, demonstrando o quão diversas são essas experiências. Tais relatos destacam aspectos como a descoberta da transgeneridade por parte da comunidade escolar ou acadêmica, a reação de alunos e alunas ao terem um professor ou professora trans, as estratégias de luta e a resistência que esses docentes precisaram enfrentar.

Esses temas também são explorados na dissertação de Reidel (2013). A autora traz a metáfora do salto alto para explicar a difícil tarefa que professoras travestis e mulheres trans precisam executar ao lidar com a transgeneridade no ambiente escolar. Ela inicia o texto com um relato pessoal do seu processo de transição de gênero e como tal estava imbricado na sua atuação na escola. Ela descreve:

Aprendi na escola o que é ser professora e o que é ser transexual. Aprendi também que não é fácil equilibrar o giz e o salto alto, pois, sendo professora e mulher trans, tenho que ser uma excelente professora e uma mulher muito mais mulher que as outras, para não ser chamada de homem vestido de mulher. (REIDEL, 2013, p. 11).

Esse pequeno trecho exemplifica as diversas experiências de professores e professoras trans que a própria autora descreve ao longo do texto. Assim, as narrativas das professoras trans e travestis que foram entrevistadas por Reidel (2013) buscam constantemente equilibrar a atuação em sala de aula, a

relação com a comunidade escolar, com a transgeneridade. Assim, a autora caracteriza o que ela chama de “pedagogia do salto alto”, ou seja, um fazer pedagógico que está ligado à atuação dessas professoras trans e travestis que não afasta, ou melhor, não tenta esconder as dimensões de gênero e sexualidade em suas aulas.

Por fim, temos dois artigos que abordam diversos assuntos que compõem a questão das experiências trans no ambiente escolar, mas que dão certa ênfase nos professores e professoras. O primeiro trabalho é um artigo de João W. Nery escrito em parceria com Ícaro Gaspodini, intitulado “Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento”. A partir de uma revisão bibliográfica aliada com a experiência de João Nery como trans homem, os autores argumentam que a escola se apresenta como uma instituição que falha na promoção da diversidade e da igualdade, constituindo-se como um espaço de exclusão. Assim, a escola é caracterizada pelos autores como um ambiente homotransfóbico. A questão do uso do banheiro e do nome social é tomada como exemplo de que a escola ainda não está preparada para receber e acolher a diversidade de gênero. Os autores descrevem também duas experiências educacionais ocorridas em países estrangeiros em que os docentes estão preocupados e engajados no combate à estigmatização das pessoas trans. Dessa forma, essas experiências podem servir de inspiração para transformar a educação no Brasil.

De maneira semelhante, o texto de Neves (2016) apresenta diversos aspectos que compõem as vivências trans na escola. No primeiro momento, apresenta-se uma revisão acerca das categorias transexual, travesti e homem trans. O autor mostra que tais categorias são historicamente inventadas, com forte influência do discurso médico. Além disso, o autor cita algumas pesquisas que trazem dados qualitativos que demonstram

como o ambiente escolar é hostil e preconceituoso com a população LGBTQIA+.

Ao analisar esses dados Neves (2016) propõe formas de combater essa situação, como a aprovação de leis e a capacitação dos profissionais da educação nas temáticas de gênero e sexualidade. O autor finaliza narrando de forma bem breve sua experiência como professor do ensino básico da rede pública do Rio de Janeiro, afirmando que a discriminação sofrida por ele não surge dos estudantes, mas dos colegas de trabalho.

Além das particularidades dos docentes trans, os trabalhos selecionados também articulam questões ligadas ao movimento político trans e travesti e tecem críticas à forma como a educação vem sendo construída no Brasil.

Movimento político trans e travesti e o cis-tema educacional brasileiro

Foram identificadas três produções que tratam da imbricação do movimento social e político de ativas trans e a produção de diferentes pedagogias. O livro de Odara (2020), *Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação*, analisa as narrativas de luta política do movimento organizado por travestis em Salvador/Bahia. A autora mostra como os impactos causados por esse movimento podem ser mobilizados para se pensar uma educação com proposta pedagógica inclusiva e que potencialize as diferenças.

Para isso, Odara (2020) realiza cinco entrevistas com travestis e mulheres trans que atuaram ativamente no momento inicial de mobilização política. Assim, a noção de uma “pedagogia da desobediência” é defendida no texto ao mostrar como as práticas e lutas de subversão do movimento social das travestis e mulheres trans caracterizam uma prática pedagógica deso-

bediente. Desobediente porque confronta o modelo colonial de educação; porque confronta a marginalização dos corpos dissidentes nos espaços educacionais; e porque desobedece às normas de gênero e sexualidade.

Outra pesquisadora que reflete sobre as pedagogias que podem ser criadas a partir da transgeneridade é Maria Clara Araújo do Passos (2021)⁹. Em um relato sobre a práxis político-pedagógica do movimento de travestis e mulheres transexuais brasileiras, a autora reflete como esse movimento tem contribuído para a produção de pedagogias. Assim, essa mobilização social e política tem “[...] disputado os sentidos da educação no Brasil” (PASSOS, 2021, p. 27).

Assim, concluímos a análise dos eixos temáticos que formam as produções teóricas trans sobre educação. Em seguida, serão apresentadas as conclusões, retomando os principais pontos discutidos ao longo deste trabalho.

Considerações finais

As produções teóricas de pesquisadores e pesquisadoras trans revelam que a educação é uma arena em disputa, capaz de promover a transformação social. A literatura que foi analisada demonstra que os espaços educacionais, principalmente os formais, aparecem para as pessoas trans, sejam elas docentes, discentes e/ou ativistas, como normativos e transfóbicos. Contudo, os trabalhos revelam que também há resistências e fugas. Essas estratégias de resistir são interpretadas como aberturas de caminhos possíveis para a promoção de uma educação mais inclusiva e que respeite a diversidade.

⁹ Não conseguimos localizar o trabalho de conclusão de curso da autora, intitulado *Pedagogias das travestilidades*, defendido em 2020.

Esses trabalhos tecem uma refinada crítica à educação. Essa crítica se apoia numa perspectiva trans que é marcada pelas próprias experiências dos autores e autoras como pessoas trans. Ao lado disso, emerge também a noção de “cisgeneridade”, que aparece como uma categoria significativa para analisar as dinâmicas de gênero no sistema educacional brasileiro. Todos esses trabalhos, ao demonstrarem que a educação é um lugar de exclusão, também apresentam possibilidades de combater essa transfobia.

Assim, fica evidente nessas produções que os espaços educacionais precisam se aprimorar das questões relativas à igualdade de gênero e diversidade sexual, mas, para isso, é preciso que o Estado assuma sua responsabilidade e garanta que as políticas educacionais se concretizem. O governo precisa assumir uma postura democrática que não se comprometa a atender às demandas de grupos conservadores, o que provoca atrasos e retrocessos no pouco que já foi conquistado até o momento. Dessa maneira, com um ato aparentemente simples, como é o respeito ao nome social, estamos garantindo o acesso e permanência de pessoas trans e travestis nos espaços educacionais, o que contribui para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Referências

ANDRADE, L. N. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ANDRADE, L. N. *Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

ARÁN, M. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. *Ágora*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 49-63, 2006.

ARÁN, M.; MURTA, D.; LIONÇO, T. Transexualidade e saúde pública no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1141-1149, 2009.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. (org.). *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

BENTO, B. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. 3. ed. Salvador: Devires, 2017.

BRASIL. *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

CANTELLI, A. L.; NOGUEIRA, S. N. B. (org.). *Memórias e narrativas das professoras travestis, mulheres trans e homens trans na educação*. Brasil: IBTE, 2018.

CANTELLI, A. L.; NOGUEIRA, S. N. B. (org.). *Nome social: a ponta do iceberg*. Minas Gerais: Edição do Autor, 2020.

CEARÁ. Resolução nº 437, de 11 de abril de 2012. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 12 abr. 2012.

GONZALEZ-POLLEDO, E. J. *Transitioning: Matter, gender, thought*. New York: Rowman & Littlefield, 2017.

IAZZETTI, B. D. *Existe “universidade” em pajubá?:* transições e interseccionalidades no acesso e permanência de pessoas trans*. 2021. 311 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

IAZZETTI, B. D. O dentro e o fora: intersecções do “ser trans” na (e além da) universidade. *In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL*, 13., 2019, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre, 2019. p. 1-20.

IAZZETTI, B. D. Potências e perigos nas trajetórias de estudantes trans* em universidades públicas. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 45., 2021. *Anais [...]*. 2021. p. 1-23.

JESUS, J. G. *Orientações sobre identidade de gênero:* conceitos e termos. Brasília, DF: E-book, 2012.

LEITE JUNIOR, J. *“Nossos corpos também mudam”:* sexo, gênero e a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação.* Petrópolis: Vozes, 1997.

MOIRA, A. O cis pelo trans. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 365-373, 2017.

MONTEIRO, A. A. Cavalos-marinhos: uma análise etnográfica sobre masculinidades que engravidam. *In: BOLLETTIN, P.; EL-*

-HANI, C. N. (org.). *Teorias da natureza: etnografias da Bahia*. Padova: Università di Padova, 2020. p. 11-30.

MONTEIRO, A. A. *Homens que engravidam: um estudo etnográfico sobre parentalidades trans e reprodução*. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MONTEIRO, A. A. O nome dele é Gustavo, e ele é a minha mãe: reprodução e parentesco entre homens trans que engravidaram. *[Syn]Thesis*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 28-39, 2021.

MONTEIRO, A. A.; MCCALLUM, C. *Transmasculinity and Covid-19 in Brazil: fear upon fear*. 2020. Disponível em: <https://calacs.wp.st-andrews.ac.uk/2020/07/02/transmasculinity-and-covid-19-in-brazil-fear-upon-fear-by-anne-alencar-monteiro-and-cecilia-mccallum/>. Acesso em: 14 ago. 2020.

MURTA, D. Entre o “transexualismo verdadeiro” e a diversidade das experiências trans: uma discussão crítica sobre a produção da identidade transexual universal. In: SILVA, D. A. *et al.* (org.). *Feminilidades: corpos e sexualidades em debate*. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. p. 63-82.

NERY, J. W.; GASPODINI, I. B. Transgeneridade na escola: estratégias de enfrentamento. In: SOUZA, R. M. (org.). *Coletânea diversa diversidades*. Niterói: UFF/Cead, 2015. p. 61-80.

NEVES, B. B. A. Transmasculinidades no ambiente escolar: laicidade e resistências. In: RODRIGUES, A.; MONZELI, G.; FERREIRA, S. R. S. (org.). *A política no corpo: gêneros e sexualidade em disputa*. Vitória: UFES, 2016. p. 161-178.

ODARA, T. *Pedagogia da desobediência*: travestilizando a educação. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, M. I. Z. *Nas margens do corpo, da cidade e do estado*: educação, saúde e violência contra travestis. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PASSOS, M. C. A. Notas sobre a práxis político-pedagógica do movimento de travestis e mulheres transexuais no Brasil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO VIRTUAL DE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: EDUCAÇÃO, SAÚDE E FAMÍLIA, 2021, *on-line*. *Anais* [...]. Recife: Even3, 2021. p. 22-28.

PORTO, J. S. Currículo, gênero e sexualidade: uma análise sobre as práticas discursivas e não-discursivas que reforçam posições de gênero e sexualidade na escola. *Relacult*, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2019.

REIDEL, M. *A pedagogia do salto alto*: histórias de professoras travestis e transexuais na educação brasileira. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SALES, A. *Travestilidades e escola nas narrativas de alunas travestis*. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

SANTANA, B. A emergência do movimento transmasculino negro no Brasil: diálogos sobre racismo, transfobia e invisibi-

lidade. *In*: SANTANA, B.; PEÇANHA, L. M. B.; CONCEIÇÃO, V. G. (org.). *Transmasculinidades negras: narrativas plurais em primeira pessoa*. São Paulo: Ciclo Contínuo, 2021. p. 149-160.

SANTANA, B. S. *Trajetória de um homem trans no curso de licenciatura em Educação Física em uma universidade pública: uma narrativa subversiva*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Programa de Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

SARDENBERG, C. M. B. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?. *In*: COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. (org.). *Feminismo, ciência e tecnologia*. Salvador: REDOR/NEIM, 2002. p. 89-120.

SOUZA, J. A. C. *A política educacional brasileira em interface com a diversidade sexual no período de 2003 a 2014*. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

VERGUEIRO, V. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cis-generidade como normatividade*. 2015. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.



PARTE II

Por Dentro das Escolas



4 A VOZ DAS EDUCADORAS: QUESTÕES DE RAÇA E GÊNERO E SUAS IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE EDUCACIONAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap4>

JOSIANE BARBOZA DOS SANTOS

Especializanda em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE), e graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Complexo Educacional de Santo André (Facesa). Atua nas redes municipal e estadual de ensino da cidade de Ocara, Ceará, e acredita na educação como elemento transformador e determinante na busca por equidade de direitos e respeito à dignidade humana.

E-mail: josijbs.ocara@gmail.com

PEDRO ROSAS MAGRINI

Pós-Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutor em Ciências Humanas também pela UFSC, na área de concentração de Estudos de Gênero (EGE) e na linha de pesquisa de Gênero e suas Inter-Relações com Geração, Etnia, Classe (Girgec), com estágio sanduíche no Programa Universitário de Estudos de Gênero (PUEG) da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), mestre em Administração, na área de Gestão Social, Ambiente e Desenvolvimento, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e graduado em Administração também pela UFLA. Atualmente é professor dos cursos de Administração Pública e Serviço Social na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). É integrante do Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero (CIEG) Dandara (CNPq-Unilab).

E-mail: pedromagrini@unilab.edu.br

Introdução

Mais de um século após a abolição formal da escravidão no Brasil, a população negra segue buscando legitimar sua existência e ter seus direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais garantidos. Durante muito tempo, vivemos sob o mito da democracia racial, que afirmava a convivência pacífica e igualitária entre os povos, negando uma realidade desigual e impedindo a compreensão de um sério problema: o racismo estrutural, que articula os espaços que a população pode ocupar de acordo com sua raça/etnia, gerando enormes prejuízos para a população negra, relegando-a à marginalização social.

Diante de cenário tão hostil, é imprescindível que o processo educacional seja agente transformador na sociedade, promovendo uma educação afirmativa, antirracista e antissexista, contribuindo para a desconstrução desse sistema desigual e anacrônico. Para que isso ocorra, não são suficientes leis repressivas que, por muitas vezes, não são cumpridas, mas a transformação radical nas práticas de ensino através da reflexão e problematização – individual e coletiva – da estrutura de ensino. É necessário analisar os impactos causados à formação do sujeito que, desde cedo, é submetido a um processo de ensino-aprendizagem tendencioso e limitante que gera prejuízos

pedagógicos e psicológicos, sendo condenado a um papel social coadjuvante e estereotipado.

Inicialmente, a intenção deste capítulo seria analisar como se dá o processo de construção e fortalecimento da identidade negra em duas escolas da cidade de Ocara – situada a 101 km de Fortaleza, no Ceará –, assim como a abordagem didática utilizada para pôr em prática a Lei nº 10.639/2003. No entanto, durante o processo do estudo, decidiu-se por fazer uma abordagem mais abrangente da temática através de entrevistas com professoras do ensino fundamental, médio e universitário a fim de utilizar as diferentes visões das docentes – sujeitos atuantes – para enfatizar a importância de ações afirmativas e valorativas no ambiente escolar nas três etapas de ensino, visto que o ambiente educacional deve promover uma didática democrática de forma a contribuir para a redução/extinção da segregação e desigualdade.

Ao analisarmos as problemáticas que envolvem o tema abordado, os questionamentos que podemos levantar são: de que forma a escola influencia na formação identitária do ser humano? Práticas educacionais discriminatórias no contexto escolar impactam o processo de ensino-aprendizagem? De que forma o racismo estrutural se faz presente no ambiente educacional? Como é possível pôr em prática uma educação libertadora, antirracista e antissexista? Buscamos, dessa forma, suscitar reflexões sobre caminhos possíveis de mudança nas práticas pedagógicas para que estas sejam renovadas e culminem em didáticas efetivamente mais humanizadas e de enfrentamento ao racismo e sexismo, relacionando a discussão presente no material bibliográfico às experiências das profissionais da educação, a fim de percebermos como os ambientes educacionais reproduzem as opressões de raça e gênero e quais os impactos que isso acarreta para a formação plena do sujeito e, conseqüentemente, para a sociedade em geral.

Na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks (2013, p. 41) trata da “[...] ascensão da supremacia branca” e “[...] crescente apartheid social e econômico que separa brancos e negros, ricos e pobres, homens e mulheres”, realidade análoga à vivida pelos brasileiros no cenário político atual, o que torna urgente a discussão das opressões de forma interseccional¹, buscando a desmistificação de valores neoconservadores idealizados, na intenção de promover uma verdadeira “revolução de valores”, afinal:

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e amor pela liberdade. (HOOKS, 2013, p. 50).

Este capítulo busca gerar reflexão e conhecimento discutindo a problemática do racismo estrutural no ambiente escolar/acadêmico, assim como as opressões de gênero e a responsabilidade dessas instituições em desconstruir estereótipos racistas e sexistas. A abordagem do problema apresentado se deu através de pesquisa qualitativa – pois as relações entre sujeito e sociedade são indissociáveis – utilizando o método observatório, buscando aprofundar o conhecimento sobre a relação entre escola x racismo x sexismo, assim como as práticas utilizadas para combater ou perpetuar as problemáticas.

¹ Na obra *Interseccionalidade*, Collins e Bilge (2020, p. 12) afirmam que, “Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente”.

Para alcançar o objetivo pretendido, utilizamos como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica através das obras de Angela Davis (2015), bell hooks (1994), Djamila Ribeiro (2019), Grada Kilomba (2019), entre outras que contribuíram com a explanação da temática. É importante ressaltar a relevância das impressões de profissionais da educação que, através de seus relatos, dão voz a um problema ainda negligenciado pela maioria das instituições. Para tanto, após o estudo bibliográfico, foram realizadas entrevistas com professoras atuantes no ensino fundamental, médio e superior tencionando analisar as práticas didáticas voltadas às questões de gênero e raça e ao ensino da cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino sob a perspectiva das narrativas dessas profissionais e suas experiências identitárias, pois, segundo Kilomba (2019, p. 81-82):

Tem-se o direito de ser um sujeito – político, social e individual – em vez da materialização da Outridade, encarcerada no reino da objetividade. Isso só se torna concebível quando existe a possibilidade de expressar a própria realidade e as experiências a partir de sua própria percepção e definição, quando se pode (re)definir e recuperar a própria história e realidade.

Os critérios utilizados para a escolha das entrevistadas basearam-se em meus contatos pessoais e profissionais e principalmente na disponibilidade de tempo das professoras, haja vista suas demandas no período de retorno às aulas presenciais. O fator raça também foi preponderante neste processo, assim a professora de ensino fundamental se autodeclara parda e as de ensino superior e médio, negras – apesar de esta última relatar que consta “parda” em sua certidão de nascimento. Para enriquecimento das experiências relatadas, a faixa etária

foi bem diversificada, estando as entrevistadas na casa dos 30, 40 e 50 anos.

Pela maior conformidade com suas rotinas pessoais e profissionais, as entrevistas foram realizadas pela plataforma Google Meet, ocorrendo duas no período da tarde e uma no período da noite. O tempo de duração das entrevistas foi bem distinto, o que ilustra as diferentes realidades vividas por cada profissional. Enquanto a professora universitária se mostrava com a tarde toda disponível e se sentia à vontade para fazer profundas reflexões sobre as temáticas, a professora de ensino fundamental só dispunha do turno da noite e deu sua contribuição enquanto estava no salão de beleza, com falas breves e objetivas. As reflexões suscitadas que nortearam a análise das narrativas foram:

- A importância da escola na formação e desenvolvimento da consciência étnico-racial das/os estudantes;
- A importância da Lei nº 10.639/2003 e seus impactos na prática pedagógica;
- Questões de raça e gênero no ambiente educacional;
- Caminhos para uma educação antirracista, antissexista e libertadora.

A pesquisa foi realizada com algumas limitações, haja vista o período pandêmico, que trouxe novos desafios e sobrecarga para quem exerce o magistério, fato que reduziu o tempo disponível para estudo, entrevistas e escrita. No entanto, esta se fez necessária, pois sempre me incomodou o espaço que me era delimitado por questões de gênero, raça e todas as outras questões familiares que me atravessam e estão inter-relacionadas (violência doméstica, alcoolismo, abandono parental), fazendo com que minha tristeza desse lugar à revolta e esta me impulsionasse a querer contribuir para a construção de uma

sociedade mais justa e humanizada, sendo a escola um elemento fundamental neste processo.

Mesmo com pais vivos, fui criada por uma avó branca pouco afetiva e cresci ouvindo e vivenciando a opressão de raça em casa, na escola, nas festas, mas sem compreender direito por que o mundo parecia não ser feito para mim. Durante a adolescência, ao utilizar a leitura literária como fuga do mundo real, comecei a entender alguns mecanismos de discriminação e, ao ingressar na faculdade, em busca de alternativa profissional que me libertasse de continuar como empregada doméstica, tive a certeza de que não havia problema com minha aparência, mas com a forma como as relações eram estruturadas para que eu só pudesse ocupar um espaço marginal. Hoje compreendo a surpresa de meus ex-professores ao saberem que eu estava no ensino superior, o fato de muitas pessoas dizerem que eu não pareço professora ou, no exercício de minha profissão, já ter sido chamada de “tia da merenda”.

Além desta Introdução, este trabalho está dividido em quatro tópicos, que discutem as temáticas supracitadas relacionando a pesquisa bibliográfica aos relatos e reflexões presentes nas entrevistas realizadas; as considerações finais que sintetizam o debate e culminam na discussão de caminhos possíveis para a intervenção nas práticas educacionais; e as referências bibliográficas, que foram essenciais para o embasamento e aprofundamento teórico.

A importância da escola na formação e desenvolvimento da consciência étnico-racial das/os estudantes

Em sua obra *O que é racismo estrutural?*, Silvio Almeida (2018, p. 15-16) possibilita a compreensão do racismo como

uma “[...] manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade”, esclarecendo aspectos de suas características histórica, econômica e política, apresentando explanações didáticas sobre os mecanismos que constituem esse sistema de dominação racial e possibilitando, assim, que sejam traçadas estratégias de transformação social.

Nossa relação com a vida social é mediada pela ideologia, ou seja, pelo imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade. Assim, uma pessoa não nasce branca ou negra, mas *torna-se* a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos. (ALMEIDA, 2018, p. 53, grifou-se).

A naturalização do racismo, por muitas vezes, impede que este seja um tema de debate nas instituições educacionais. No entanto, ao analisarmos dados sobre o analfabetismo, evasão ou reprovação escolar no Brasil, percebemos que o fator racial é predominantemente determinante², o que impacta outras questões sociais vividas pela população negra, como o desemprego ou atuação em funções subalternizadas, a presença majoritária desta nos presídios³ e o fato de serem as maiores ví-

² Pesquisa divulgada pelo jornal *Folha de S.Paulo* em 15 de julho de 2020 afirma que: “Dos 10 milhões de jovens brasileiros entre 14 e 29 anos de idade que deixaram de frequentar a escola sem ter completado a educação básica, 71,7% são pretos ou pardos. A maioria afirma ter deixado de estudar porque precisava trabalhar”.

³ Acayaba e Reis (2020, s.p.) divulgam que a “Proporção de negros nas prisões cresce 14% em 15 anos, enquanto a de brancos cai 19%, mostra Anuário de Segurança Pública”.

timas de violência policial e doméstica. Por isso, embora o foco do presente trabalho seja a questão racial no contexto escolar/acadêmico, devemos mencionar que as relações de dominação e opressão não se restringem às questões raciais, mas perpassam uma série de fatores interseccionais – como gênero, classe, sexualidade – que inserem determinados indivíduos em grupos mais ou menos privilegiados.

A filósofa Djamila Ribeiro (2019, p. 9), em seu *Pequeno manual antirracista*, aborda o estudo do racismo estrutural da seguinte forma:

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências.

Esta obra traz um conteúdo simples e didático que colabora de forma contundente na construção de um comportamento antirracista que deve ser adotado por pessoas de todas as esferas sociais e em todos os ambientes. Isso requer, sobretudo, uma autoavaliação de nossas práticas cotidianas, visto que estamos inseridos em um contexto estrutural e culturalmente racista, sendo necessária uma prática constante de desconstrução e reeducação, tornando possível a atuação de cidadãos protagonistas, esclarecidos e conscientes de seu lócus social, “[...] isto é, de que ponto as pessoas partem para pensar e existir no mundo, de acordo com suas experiências em comum” (RIBEIRO, 2019, p. 35).

Por causa do racismo estrutural, a população negra tem menos condição de acesso a uma educação de qualidade. Geralmente, quem passa em vestibulares concorri-

dos para os principais cursos nas melhores universidades públicas são pessoas que estudaram em escolas particulares de elite, falam outros idiomas e fizeram intercâmbio. E é justamente o racismo estrutural que facilita o acesso desse grupo. (RIBEIRO, 2019, p. 43).

Durante as entrevistas realizadas, as três professoras consideram imprescindível o papel da escola na formação e desenvolvimento da consciência étnico-racial das/os estudantes e afirmam que esta discussão deveria começar na família, mas que isso raramente ocorre, mesmo que estas/es estejam inseridas/os em famílias negras. A professora de ensino fundamental lamenta que ainda seja necessário discutir questões raciais em um país miscigenado como o Brasil; a de ensino médio enfatiza a responsabilidade da escola na formação cidadã e na desconstrução de estigmas. Relata ainda que, mesmo nas formações de docentes, percebe que as práticas continuam passando uma imagem estigmatizada do povo negro, “[...] que sua potencialidade continua sendo escondida, ressaltando só a parte ruim da história”.

A professora universitária considera o fato de as escolas não tratarem ou não tratarem adequadamente o racismo estrutural em nosso país como o maior agravante da dificuldade de vencermos este problema, pois é lá que somos definidos a partir do olhar do outro, sendo este um lugar importantíssimo para que os brasileiros se reconheçam e se compreendam. Ela relata que, mesmo nas escolas públicas, “[...] onde temos a maior parte da população negra como resultado da escravatura”, o racismo é um problema escamoteado, porque, muitas vezes, as próprias professoras negras retintas não se sentem confortáveis em enfrentá-lo, já que se continua impondo, na maioria das escolas, uma estética branca. Como exemplo, cita o momento dos festejos de São João, quando, na hora de escolher os pares e

destaques, sempre vem à tona a exigência de beleza a partir de um parâmetro da estética branca, o que é uma violência às/aos estudantes racializadas/os.

Ela conta ainda que, no começo de seu magistério, lecionava na rede particular de Salvador – SALVADOR (ênfase da entrevistada) –, onde ou não havia pessoas negras na sala, porque era colégio de classe média alta, ou havia uma ou duas que eram silenciosas, não participavam da aula. Ela classifica a questão racial no Brasil como muito complexa, por existir uma setorização também de classe, que impõe às pessoas buscarem um branqueamento, “[...] como se achassem que precisam ser menos negras em determinadas situações, porque no Brasil tem essa confusão de uma mestiçagem que se apaga”.

A experiência como mulher negra estudante de escola/universidade pública e hoje educadora me permitiu presenciar e vivenciar diversas situações (implícitas e explícitas) de racismo no ambiente escolar, como falta de mediação adequada em conflitos, apagamento/silenciamento das crianças negras em eventos e demais atividades escolares, falta de representatividade no material didático e negligência total no que se refere aos conflitos raciais que assolam as crianças negras, que normalmente carregam dois comportamentos como estigma:

1. São extremamente tímidas e introvertidas, buscando a invisibilidade, por se sentirem rejeitadas pelas/os colegas;
2. São extremamente extrovertidas, sorridentes e “engraçadas”, buscando a aceitação e validação das/os colegas, muitas vezes através de piadas autodepreciativas.

Ambos os comportamentos citados demonstram total insegurança da pessoa negra no ambiente escolar – o não pertenc

cimento –, como se ocupasse um lugar que não é seu por direito. É importante ressaltar que a postura da escola com relação ao tema em questão não necessariamente é intencionalmente racista ou negligente, mas reproduz, de forma sistemática, o racismo estrutural que assola todo o *corpus* social. Se a instituição escolar não se compromete em repensar suas práticas educacionais a fim de promover políticas de enfrentamento, ela prejudica o desenvolvimento do sujeito de forma definitiva, deixando-o refém de um sistema estruturalmente segregador que ignora completamente o direito à dignidade humana das pessoas negras, assassinando-as – simbólica e literalmente – todos os dias.

A importância da Lei nº 10.639/2003 e seus impactos na prática pedagógica

Em *Corpo-território e educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*, o professor Eduardo Oliveira Miranda (2020) enfatiza a necessidade de conhecer e trabalhar o legado africano e afro-brasileiro a fim de romper paradigmas e fortalecer a identificação pessoal com sua ancestralidade, possibilitando uma reconstrução de sua identidade individual e coletiva. Esse processo de autodescoberta propicia ao sujeito um novo olhar sobre si, sobre o mundo e as implicações identitárias na ocupação de espaços, de lugar de fala e de responsabilidade social para além do ambiente escolar, por isso a relevância da Lei nº 10.639/2003.

A professora do ensino fundamental relata que seu primeiro contato com a Lei supracitada foi através do projeto A Cor da Cultura⁴ e que, a partir dessa experiência, passou a im-

⁴ Criado em 2004, o projeto é fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan), o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Palmares, a TV Globo e a Secretaria

plementar as questões raciais em sua prática, pois considera que a Lei “[...] impulsiona programas, projetos e ações que acabam sendo vivenciados e desenvolvidos nas escolas e que precisam ser incorporados nas práticas pedagógicas”.

A professora de ensino médio explica que a Lei torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e africana nas escolas e enfatiza o fato de esta obrigatoriedade ocorrer não só na escola pública, mas também na particular. Ela afirma que desde 2003 percebe, mesmo que de forma lenta, uma mudança significativa com relação à cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas, é o que ela chama de ressignificar o ensino, mostrando a sua importância na construção da nossa história. A professora universitária também enfatiza o fator obrigatoriedade em seu discurso, quando considera que a Lei nº 10.639/2003:

[...] foi quem começou a dar um norte, um conteúdo, uma necessidade de discussão obrigatória e, é claro, o próprio movimento da militância negra, que começou a exigir que isso fosse discutido.

No entanto, no cotidiano escolar/acadêmico, a concretização da Lei se depara com uma mentalidade formada numa cultura racista e na rotina de trabalho massacrante dos professores.

Penso nos jovens que serão os professores daqui a 10 anos, há uma outra mentalidade se formando porque a discussão está nas redes sociais, nas novelas, nos filmes – como Gama e Mariguella –, e como não crescemos

de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), tendo como objetivo colaborar na implementação da Lei nº 10.639/2003 e na valorização da cultura afro-brasileira através de formações de educadores e de material pedagógico específico.

imunes ao discurso racista que nos formou, eles também não se formarão imunes a essa discussão. É essa a esperança que eu tenho.

A professora e teórica estadunidense bell hooks (2013, p. 35) defende um sistema que rejeita a objetificação de professores e alunos, enaltecendo a subjetividade de cada um dos atores no processo de construção da educação:

A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será capacitado e fortalecido por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos.

Podemos perceber, portanto, que a reprodução de práticas estereotipadas no contexto escolar, assim como a não valorização histórica e cultural da população negra, perpetua as desigualdades sociais pautadas nas questões de raça, visto que não fortalece o indivíduo para que atue de forma plena na sociedade, reconhecendo seu papel social e identitário e ocupando espaços de poder.

Questões de raça e gênero no ambiente educacional

Na obra *Memórias da plantação*, Kilomba (2019) argumenta que racismo e sexismo são processos semelhantes, mas que não podem ser compreendidos como paralelos por afetarem e posicionarem grupos de pessoas de forma diferente e se entrelaçarem no caso das mulheres negras. Sobre a reprodução

de opressões vividas na academia, hooks (2013, p. 45) aborda a necessidade de uma verdadeira revolução nas práticas pedagógicas para que seja possível celebrar a construção do sujeito através da diversidade cultural:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e a partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade.

Em seu relato, a professora de ensino fundamental afirma que sempre se incomodou com as questões raciais e de gênero, o que a levou a assumir um compromisso como pessoa e profissional de contribuir para o que chama de “processo de libertação” – inclusive seu – e volta a enaltecer o projeto A Cor da Cultura como alicerce teórico e referencial. Ela acrescenta ainda que costuma aproveitar as histórias e principalmente brincadeiras para trabalhar a temática de gênero de forma lúdica através de brinquedos diversos e percebe que, independentemente de gênero, todo mundo brinca e se diverte.

A professora universitária lembra que teve contato primeiro com a questão de gênero através de Simone de Beauvoir e só depois conheceu Lélia Gonzalez, mas considera as duas questões (de raça e gênero) inseparáveis e intimamente ligadas à sua profissão. Ela fala sobre sororidade⁵ e potência das mulheres africanas e afrodescendentes no Brasil e na diáspora em lidarem com as diversas opressões que lhe atravessam.

⁵ Para além da sororidade, Vilma Piedade (2017) cunhou o termo “dororidade” para se referir às opressões de gênero e raça que se entrelaçam, diferenciando a realidade vivida pela mulher negra.

O que sei é que, para onde eu olho, as mulheres negras na diáspora sempre transformaram dor em arte. Sempre! E fizeram isso, sobretudo, para resistirem e criarem seus filhos. Por isso concordo tanto com a ideia de que, quando a mulher negra se move, toda a sociedade se move com ela.

A professora de ensino médio diz se incomodar e se entristecer com as manifestações de “preconceito” presenciadas no cotidiano escolar e fala de empatia ao relatar que fica constantemente com a sensação de que foi ela a ofendida. Relata que, quando trata de questões como machismo e racismo nas aulas, percebe que as/os estudantes se sensibilizam, porque muitas/os passam por isso, mas não têm coragem de falar sobre suas vivências, sendo este outro debate que deve ser levantado: a coragem de falar sobre a violência sofrida. Ela diz que são muitas as questões que envolvem as problemáticas de raça e gênero, mas que a escola é terreno fértil para que sejam plantadas as sementes de esperança em uma sociedade mais humana.

Sobre a reprodução de racismo nas instituições de ensino, as três entrevistadas afirmaram ser uma prática recorrente, passada de geração a geração e reproduzida pelos sujeitos escolares. A professora de ensino médio lembra que a opressão de raça perpassa situações como o lápis cor-de-pele ou as manifestações no mês da Consciência Negra, que geralmente associam a imagem do negro ao sujeito escravizado/sofredor, e diz sentir como se, tanto na escola como na sociedade em geral, a beleza, a inteligência e a esperteza fossem definidas pela cor da pele, o que é um grande equívoco. Sobre a questão de gênero, esta afirma que a disciplina de História propicia muito essa discussão e que sempre procura associar o conteúdo à realidade dos discentes, abordando temas como machismo e feminicídio.

A professora universitária lembra a reprodução de racismo através da não revisão dos conteúdos, o que contribui sobremaneira para o apagamento de importantes personalidades negras da história e considera inaceitável ter passado pela licenciatura e pelo mestrado sem conhecer Maria Firmina dos Reis e ter conhecido Machado de Assis como homem branco e Lima Barreto como homem branco e alcoólatra. Ela relata que todo conteúdo que escolhe para trabalhar nas aulas tem relação com a questão racial e com a questão de gênero, porque esse é seu material de discussão de vida, seu jeito de olhar o mundo. Lembra ainda que a gradação de cores em sua família hierarquizava pessoas, e isso a incomodava muito, pois sua avó – que nasceu em uma senzala – era negra de pele clara, casou com um homem retinto e teve 13 filhos de todos os tons de pele, mas chamava o filho mais escuro de “Tição”. Quando as filhas e netas começaram a ter filhos, a discussão era sempre sobre quem tinha a “barriga limpa” ou “barriga suja”, então a naturalização do racismo dentro da família foi sua primeira escola sobre o assunto.

As discussões começaram a se fazer presentes em sua vida durante o ensino médio, quando ela começou a fazer política estudantil e ter contato com feministas e pessoas do Movimento Negro, mas na faculdade (na primeira metade da década de 1980) não teve contato com literatura afro-brasileira. Ela considera que ainda há grande resistência dentro da academia em trabalhar questões de gênero de forma mais aprofundada e diz não saber se isso é fruto apenas do racismo estrutural ou uma “[...] preguiça de ter que rever o que já foi estudado e conhecer pensamentos como o de Lélia Gonzalez, que é uma mulher tão importante e tão pouco lida, por exemplo”.

A professora de ensino fundamental diz ter sido na academia que aprofundou seu conhecimento sobre a questão de

gênero e passou a refletir sobre as diversas opressões que as mulheres sofrem no mundo, principalmente através de uma professora que falava dos países onde as mulheres são obrigadas a casarem-se quando ainda crianças. A de ensino médio relata que a maior parte de sua experiência sobre as temáticas em questão surgiu com a prática em sala de aula, já que sua grade curricular (2008) trazia algumas abordagens sobre questões de raça e gênero, mas de forma ainda sutil. Ela conta que, por mais que não tivesse uma disciplina voltada ao estudo da cultura africana e afro-brasileira, os professores abordavam muito essas questões e considera ser importante que o debate seja levantado por quem entende e defende a causa, através tanto das leis quanto das vivências.

Caminhos para uma educação antirracista, antissexista e libertadora

Na obra *A liberdade é uma luta constante*, a professora e filósofa estadunidense Angela Davis (2018) afirma que o debate das questões raciais perpassa todos os âmbitos sociais e que esta não deve ser uma luta pessoal, mas coletiva. Daí a responsabilidade da escola em promover momentos de discussão e reflexão, cumprindo o que estabelece a Lei nº 10.639/2003. Através dessa ação valorativa, é possível despertar o indivíduo para os marcadores sociais que determinam as posições ocupadas pela população negra e não branca, desvelando o sistema hegemônico estabelecido culturalmente.

O chamado ao diálogo público sobre raça e racismo é também um chamado ao desenvolvimento de um vocabulário que nos permita estabelecer conversas construtivas. Se tentarmos usar um vocabulário obsoleto,

nossa consciência sobre o racismo permanecerá superficial e poderemos facilmente sofrer pressão para admitir, por exemplo, que mudanças nas leis produzem espontaneamente mudanças efetivas no mundo social. (DAVIS, 2018, p. 86).

A criação de leis não basta para a desconstrução de práticas racistas no ambiente escolar. Para que essa realidade mude, a professora universitária enfatiza a necessidade de desconstruirmos o equívoco de pensar que não há ideologia na escola. O que se precisa observar é qual ideologia e de que forma ela está sendo repassada, revendo e discutindo comportamentos e relações. Precisamos começar a pensar que a escola deve ser lugar acolhedor e democrático e, para isso, não pode trabalhar a partir de um pensamento hierárquico e eurocêntrico. Nesse viés, a professora do fundamental considera que o caminho seja mais sobre “[...] sentir empatia e compaixão para com todas as pessoas que sofrem por estas questões” e considera que a contemplação e intensificação de ações que capacitem as pessoas que permeiam os ambientes de ensino seja fator essencial para que isso ocorra. É importante destacar o quanto as vivências são determinantes para criar as condições necessárias para a construção de uma educação que contemple sua existência e pertencimento social. Para hooks (2013, p. 86), “[...] A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim”.

Sobre isso, a professora de ensino médio diz que a primeira coisa a ser feita é reconhecer e aceitar que o racismo existe. “Aceitar não no sentido de passividade, mas de motivação para a mudança”. Para isso, as escolas precisam mudar os currículos, pois, mesmo sendo tema obrigatório, muitas vezes essas ques-

tões não são priorizadas. Segundo ela, o aluno deve sentir-se bem, reconhecer sua própria história e se reconhecer culturalmente no espaço escolar, sem nenhuma forma de segregação.

Para a professora universitária, o caminho é esse que estamos vivendo, de insistir com essa discussão e, passada essa tempestade de política neonazista – “[...] porque agora estamos sobrevivendo, resistindo” –, retomar a ocupação dos espaços acadêmicos e escolares com a discussão da democratização dos direitos humanos.

A gente SÓ quer que as pessoas sejam respeitadas e devemos exigir isso na escola primária, na universidade e em todos os aspectos, desde a formulação dos conteúdos até as relações sociais.

A professora de ensino fundamental diz acreditar em uma educação totalmente despida de preconceito, de opressão, de medo. Uma educação em que se possa ter espaço e liberdade para opinar, para discordar. A de ensino médio lembra que uma das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fala de tornar os alunos seres críticos e ela pensa no quanto isso é um desafio quando, muitas vezes, este discente se encontra desmotivado e apático em sala de aula, cabendo ao professor pensar qual estratégia irá ser responsável por despertar essa consciência de ser atuante, pensante, falante, valorizando o conhecimento que o estudante já tem e que pode contribuir no conhecimento acadêmico, pois, não raro, a escola é o único espaço onde o aluno tem contato com essas temáticas.

A professora universitária conclui que educação libertadora é aquela que parte do pressuposto de que as pessoas são diferentes e têm necessidades distintas, mas têm direitos iguais e devem ser tratadas com equidade, que precisamos ter esse horizonte como alvo e, enquanto isso não estiver no horizonte

da educação, iremos “[...] continuar criando tiranos e formando tiranos para serem tiranizados, e esse é um mundo que a gente já viu e entendeu que não dá certo”.

Considerações finais

Ao analisarmos as problemáticas e questionamentos levantados, podemos concluir que o ambiente educacional influencia direta e indiretamente a formação pedagógica e cidadã do indivíduo, visto que esta é uma extensão da sociedade e precisa assumir o compromisso social de rever e extinguir práticas educacionais discriminatórias que impactam o processo de ensino-aprendizagem e de construção identitária da/o estudante. Os relatos das educadoras deixam claro que o racismo estrutural se faz presente no ambiente educacional, mas que é possível promover uma educação libertadora, antirracista e antissexista através do debate, das formações para os profissionais da educação, da implementação real da Lei nº 10.639/2003.

Como podemos observar no decorrer do presente trabalho, a formação de nossa nação é legitimamente provinda da cultura africana e afrodescendente, mas o legado da escravização dificulta as possibilidades de realização de uma sociedade igualitária e democrática, mas esses prejuízos podem ser minimizados ou sanados no ambiente escolar/acadêmico. No entanto, o que observamos nas instituições de ensino é uma extensão do que ocorre na sociedade em geral: pessoas submetidas à opressão de raça e gênero, relegadas ao silenciamento e invisibilidade por colegas e professores e pelo ambiente educacional em geral, levando-as a um sentimento de inferioridade, trazendo efeitos extremamente negativos sobre seu comportamento, autoestima e percepção de si mesmos e das relações interpessoais.

O espaço educacional deve acolher a todos com respeito e equidade, buscando compreender as particularidades e con-

tribuindo para o desenvolvimento e evolução do sujeito. Mais do que um espaço para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, este deve ser também lugar de reflexão crítica sobre a realidade e as relações que estão inseridas neste lugar de socialização. Assim, é indispensável que o ambiente escolar/acadêmico atente-se para os valores sociais e as crenças difundidas nesse contexto, haja vista que o manejo inadequado das relações fortalece a proliferação e normalização de práticas discriminatórias, intolerantes e inaceitáveis.

A/O docente, por sua vez, deve ser uma figura de identificação e referência. Em seu papel de facilitadora/facilitador de conhecimentos, espera-se que tenha uma prática pedagógica voltada à promoção de equidade entre as/os discentes, considerando sua identidade e evitando ser perpetuadora/perpetuador de visões estigmatizadas sobre o indivíduo. Para isso, a pesquisa é essencial para o desenvolvimento de conteúdos e práticas que contemplem a diversidade existente nas salas de aula, pois, assim como a sociedade muda, a didática precisa se renovar para acompanhar estas mudanças a fim de que o ambiente escolar/acadêmico revele-se significativa para a/o estudante, condizente com sua realidade.

Compreendemos que o combate ao racismo e sexismo deve ser praticado em todos os ambientes, mas especialmente nas instituições de ensino, considerando os impactos que o contexto escolar tem na vida dos sujeitos, sendo a educação o único caminho possível para a formação de pessoas livres. Salientamos ainda a importância da Lei nº 10.639/2003 no papel de promover o fortalecimento da cultura e legado africano e afrodescendente, pois, estando cientes da verdadeira história de nosso povo, teremos condições de desenvolver novas realidades. Assim como as educadoras protagonistas desta pesquisa, precisamos usar nossa voz e nossa prática para promovermos as

transformações a que almejamos ver no mundo, reconhecendo nossa função não só de profissionais da educação, mas de formadoras de opinião, com vistas a ocupar espaços de poder e principalmente possibilitar a revolução de valores necessários para que alcancemos finalmente a redenção.

Referências

ACAYABA, C.; REIS, T. Proporção de negros nas prisões cresce 14% em 15 anos, enquanto a de brancos cai 19%, mostra Anuário de Segurança Pública. *Portal G1*, [S.l.], 19 out. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/10/19/em-15-anos-proporcao-de-negros-nas-prisoas-aumenta-14percent-ja-a-de-brancos-diminui-19percent-mostra-anuario-de-seguranca-publica.ghtml?utm_source=twitter&utm_medium=social&utm_campaign=g1. Acesso em: 17 jan. 2022.

ALMEIDA, S. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. *Educação anti-racista*: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CASTRO, T. A cor da cultura: caderno de saberes, fazeres e atividades. *Cenpec*, [S.l.], 26 jul. 2019. Disponível em: <https://www.>

cenpec.org.br/tematicas/a-cor-da-cultura-modos-de-brincar. Acesso em: 3 jan. 2022.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2020.

DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIRANDA, E. O. *Corpo-território e educação decolonial: posições afro-brasileiras na invenção da docência*. Salvador: UFBA, 2020.

OLIVEIRA, J. M. *Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PALHARES, I. Negros são 71,7% dos jovens que abandonam a escola no Brasil. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PIEIDADE, V. *Dororidade*. São Paulo: Nós, 2017.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

5 A PERCEPÇÃO DE ALGUNS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL A RESPEITO DAS EXIGÊNCIAS DA MASCULINIDADE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap5>

JULIANA JESSICA DE SOUSA GONÇALVES

Especialista em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), no *campus* da Faculdade de Educação de Itapipoca (Facedi). Foi bolsista de Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Foi bolsista do Programa de Monitoria Acadêmica (Promac) nas disciplinas de Biologia Evolutiva, Genética e Taxonomia e Morfologia de Espermatófitas. Graduada em Matemática pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE), no *campus* de Juazeiro do Norte.
E-mail: julianajessica2009@gmail.com

FRANCISCO VITOR MACEDO PEREIRA

Doutor em Filosofia Prática pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando principalmente nos seguintes temas: estética da existência, filosofia da educação, ontologia do presente, subjetividades na contemporaneidade, estudos de gênero, relações étnico-raciais, filosofia afro-brasileira e ensino de filosofia. Docente efetivo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), vinculado ao Instituto de Humanidades, com atuação no curso de bacharelado em Humanidades e no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH-Unilab). Professor da pós-graduação *lato sensu* (UAB-Unilab) do curso de especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos. Vice-líder do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre o Fenômeno Religioso Tierno Bokar (CNPq-Unilab), membro do Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero Dandara (CIEG Dandara - CNPq-Unilab), membro do grupo de pesquisa África-Brasil: Produção de Conhecimentos, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global e do grupo de estudos e de pesquisas Pensamento em África (CNPq-Unilab) e membro do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Educação Tutorial da Unilab.
E-mail: vitor@unilab.edu.br

Introdução

A masculinidade pode ser entendida como o conjunto de atributos, valores e comportamentos característicos dos homens em uma determinada sociedade ou grupo social. Para Connell (1995), a masculinidade, assim como a feminilidade, é construída socialmente, sendo por isso histórica, mutável e relacional. Há uma diversidade de tipos de masculinidades, correspondentes às diferentes perspectivas, expectativas e prognósticos: quanto às inserções dos homens nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais de produção das relações humanas em suas respectivas realidades e contextos históricos.

Reconhecendo, além disso, que cada pessoa aprende a sua maneira de singularmente tornar-se homem (ou mulher), é válido igualmente afirmar que há muitas formas de se ser homem (ou mulher), pois que em cada cultura existem mecanismos e códigos aprendidos, disseminados, compartilhados e referendados, os quais estão presentes na explicação e sustentação da diversidade humana nos mais distintos contextos, funcionalidades e arranjos de dinâmicas sociais (DE CASTRO, 2018).

Venho do contexto de uma educação patriarcal, do interior de Itapipoca, região norte do estado do Ceará (CE), onde – por muito tempo – o homem (a exemplo de meu pai) foi visto

na família como o provedor de todas as questões financeiras e materiais. Já eu, na condição feminina, aprendi desde muito cedo a assumir – de modo submisso – os cuidados com a casa. Quando queria fugir um pouco desse roteiro, escutava frases do tipo “isso não é coisa de menina”, “não se meta”, “você só quer brincar com menino macho”.

Depois do nascimento do meu irmão, ao contrário do que aconteceu comigo, verifiquei as exigências da masculinidade (responsabilidades consideradas mais sérias e importantes) inteiramente voltadas para ele. Na verdade, desde quando ele tinha 4 ou 5 anos de idade, ouvia meus pais, todo o tempo, dizerem-lhe frases do tipo: “homem não chora”, “homem tem de ser forte”, “seja um sujeito macho”, “homem tem de ir pra rua e não levar desaforo pra dentro de casa”, dentre tantas outras ligadas aos estereótipos de uma masculinidade que reprime as emoções e que exige dos meninos (desde muito cedo) posturas de ação e virilidade.

Vejamos, quanto a esse tipo de exigência, o que nos dizem Pinto, Meneghel e Marques (2007, p. 242):

A definição de homem na sociedade patriarcal baseia-se em figuras de linguagem negativas, como: homem não chora, não demonstra seus sentimentos, não pode amar as mulheres como as mulheres amam os homens, não pode ser fraco, muito menos covarde, jamais ser perdedor ou passivo nas relações sexuais. Por outro lado, algumas afirmações positivas complementam esses comandos: homem deve ser forte, corajoso, macho, provedor, viril, autoconfiante, destemido, agressivo, independente.

Atualmente, em um contexto um pouco diferente do da minha infância (passada há mais ou menos 20 anos) – e agora

como professora e pesquisadora –, gostaria de avaliar se essa educação patriarcal familiar ainda continua exercendo a exigência dos mesmos papéis e estereótipos de gênero, tradicionalmente tão desiguais: exacerbando a submissão e a passividade para as meninas e a dominação e a agressividade para os meninos.

Pinto, Meneghel e Marques (2007, p. 242) ressaltam que “[...] os alicerces da masculinidade são lançados na infância do menino, na sua experiência com a família, a escola e os amigos da mesma idade”. Tendo em vista que a virilidade, a competitividade, a agressividade e a mitigação das emoções ainda prevalecem como estereótipos válidos dessa masculinidade (alicerçada desde a infância), torna-se interessante investigar em que medida, na atualidade, tais padrões comportamentais (tão marcados nas diferenças de gênero) ainda seguem sendo repassados: dentro do contexto de formação e interação social de uma escola em pleno século XXI.

No escopo de compreender a imantação das formas sociais da masculinidade no convívio/contexto escolar de meninos entre 11 e 14 anos de idade, interessa-nos investigar se alguns alunos do ensino fundamental nessa faixa etária, da escola municipal Francisco Nelson de Lavor, localizada na zona rural do município de Itapipoca/CE, ora passam por exposições ou exigências de reprodução de modelos masculinos análogos aos que foram submetidos os seus pais.

Em outras palavras, são ainda exigidas, para a formação da masculinidade desses meninos, as mesmas características de força, virilidade e maior contenção racional? Em medidas e condições análogas às quais foram expostos os seus pais? São esses meninos ensinados a ainda hoje não chorar, não se comprometer com os trabalhos domésticos, (des)considerar as meninas como inferiores e disciplinar rigorosamente as suas emoções?

Corroborando o que afirmam Pinto, Meneghel e Marques (2007), Voks (2019, p. 108) ressalta que:

[...] a masculinidade começa a ser incorporada pelos homens na infância, sendo bastante enfatizada na adolescência, e segue com eles pelo resto da vida, sendo que praticamente todos os seus comportamentos são esquadrihados e vigiados dentro das normas específicas dessa masculinidade.

No que se segue a essa compreensão, interessa-nos saber se esses adolescentes e pré-adolescentes já foram ou são ainda expostos às exigências/expectativas de comportamentos típicos de uma masculinidade conservadora: *performada* de acordo com estereótipos viris, de submissão das mulheres e de contenção/repressão de suas emoções. De fato, averiguamos que a educação para a masculinidade segue comumente exigindo dos meninos a repressão dos sentimentos e mesmo o uso ocasional da força como forma de solução de problemas cotidianos.

Essas são marcas que lhes distinguem do *sexo frágil*. Na verdade, a vigência da indução a esse tipo de comportamento denota como os modelos de produção, quanto ao que se pode considerar masculino (próprio da masculinidade) ou feminino (próprio da feminilidade), seguem atuais e operantes, apesar das paulatinas postulações – de diversos movimentos e representações – quanto à repaginação das relações de gênero em práticas de isonomia, liberdade e equidade.

Entendendo um pouco sobre a masculinidade e os seus estereótipos

A masculinidade porta tradicionalmente consigo a expectativa/imposição de determinados comportamentos e pa-

péis (considerados adequados aos homens), dentre os quais se destacam: a omissão de sentimentos e emoções, a proibição em demonstrar fragilidades, a supervalorização da heterossexualidade, os ideais de dominação e objetificação da mulher, a administração e o controle da vida material, entre outros.

A percepção e a exteriorização de sentimentos – como medo e insegurança – são, no entanto, condições inerentes a qualquer ser humano, ainda que – na maioria das vezes – isso seja visto como algo *não masculino*: gerando ou corroborando a ideia de que o homem deve ser invariavelmente forte, sendo o aspecto da virilidade o que lhe é mais valorizado e historicamente distintivo de sua subjetividade.

Nesse sentido, como ressalta Gomes (2008, p. 70, grifo do original):

[...] a masculinidade pode ser entendida como um espaço simbólico que serve para estruturar a identidade de *ser homem*, modelando atitudes, comportamentos e emoções a serem adotados. Sob esse aspecto, a masculinidade – situada no âmbito de gênero – representa um conjunto de atributos, valores, funções e condutas que se espera que um homem tenha numa determinada cultura.

Diante disso, principalmente porque vivemos em uma sociedade patriarcal (cuja organização estrutural e produtiva é baseada na dominação masculina desde muito cedo), os homens acabam sendo preparados para responder às expectativas sociais referentes aos papéis os quais se espera que eles desempenhem, seja pela exigência cultural e/ou familiar, seja pelas tensões simbólicas, político-econômicas e psíquicas (mantidas pelas convenções entre as suas subjetividades e as identidades as quais se espera que eles assumam).

A construção dos modelos predominantes de masculinidade está ligada, portanto, a valores de distinção de gênero, os quais vão sendo adquiridos quando, por exemplo, o menino não pode demonstrar sentimentos nem chorar, quando lhe é ensinado que deve ser competitivo e forte para vencer disputas, buscando ser sempre o melhor; ou ainda quando lhe é mostrado que não precisa compartilhar as responsabilidades domésticas com os/as demais membros/as da família e da casa, em especial com as mulheres.

É na infância que se iniciam essas induções identitárias – ainda vistas ou consideradas como tipicamente masculinas. Desde os mais tenros processos de socialização, a criança aprende, de fato, a reproduzir comportamentos considerados adequados ao seu gênero. Souza, Altomar e Manfrin (2017) ressaltam, no entanto, que:

[...] a masculinidade e a feminilidade não são características típicas, inatas tampouco naturais a homens e mulheres, mas que fazem parte do processo de socialização de ambos, determinando a aceitação e a inclusão dos sujeitos na sociedade.

Ou seja, ambas as balizas subjetivas, identitárias e comportamentais de gênero (*masculina* e *feminina*) são socialmente construídas, imantadas e consolidadas a partir de valores, códigos e costumes, os quais se confirmam no uso e no curso de processos históricos de ideação, formação e socialização dos sujeitos: notadamente no âmbito familiar e escolar, sempre com vistas à invariável manutenção de superestruturas políticas e socioeconômicas.

Na prática, as identidades em torno do masculino (ou, por derivação, do feminino) começam a ser erigidas quando o bebê ainda está na barriga de sua mãe. Desde então, a família

começa a gerar a expectativa de preparar o enxoval de acordo com o sexo: rosa para as meninas e azul para os meninos. *Do exame de ultrassom à sepultura*, estabelece-se, pois, o roteiro do ser humano em conformidade ao seu sexo.

A esse respeito, Cabral e Díaz (1998, p. 142) afirmam que:

Mesmo antes de nascer, a primeira coisa que se identifica em um bebê é o seu sexo: 'menina ou menino', e a partir desse momento começará a receber mensagens sobre o que a sociedade espera desta menina ou menino. Ou seja, por ter genitais femininos ou masculinos, eles são ensinados pelo pai, mãe, família, escola, mídia, sociedade em geral, diferentes modos de pensar, de sentir e de atuar.

A fim de avaliar a extensão dos efeitos dessa programação de gênero na formação das identidades, representações sociais e mentalidades de adolescentes e pré-adolescentes da escola municipal Francisco Nelson de Lavor (localizada na zona rural do município de Itapipoca/CE), propusemo-nos à realização da presente pesquisa.

Concepção do procedimento

Em consecução aos objetivos anunciados, concebe-se este trabalho como pesquisa de caráter qualitativo (GIL, 1999), conforme a aplicação de métodos e técnicas de coleta: no que propiciem a oportunidade e o aprofundamento da análise sobre as principais questões relacionadas à proposta de nosso estudo (quanto à percepção dos adolescentes selecionados a respeito das exigências da masculinidade, para si e sua iniciação à vida adulta). O intuito é, portanto, o de investigar as percepções em torno da masculinidade e a sua constituição,

por intermédio do próprio olhar dos alunos interlocutores de nossa pesquisa.

Para a coleta de dados, elaboramos um questionário semi-estruturado, com sete perguntas abertas, o qual foi previamente apresentado ao núcleo gestor da escola. Autorizada a realização da pesquisa no espaço escolar, selecionamos cinco meninos, entre 11 e 14 anos de idade, estudantes da 7ª série do ensino fundamental, todos da localidade de Taboca, no município de Itapipoca/CE.

Vale ressaltar que o trabalho foi integralmente realizado no atual contexto pandêmico: em que as aulas foram presencialmente retomadas havia apenas três meses (desde setembro de 2021) e apenas para a metade das turmas. Desse modo, optamos pelo contato com os interlocutores que estavam frequentando a escola durante esse período, sendo o questionário aplicado de maneira física em sala de aula.

A faixa etária escolhida para a realização da pesquisa (meninos entre 11 e 14 anos de idade) se justifica por corresponder ao período da puberdade: fase em que se dá a segregação hormonal dos caracteres sexuais secundários, moldando os corpos dos meninos da infância para a vida adulta. É justamente nesse contexto de transformações hormonais/corporais que a maioria deles anseia por se tornar e ser percebido como homem, tentando incorporar os trejeitos e comportamentos da masculinidade adulta dominante.

Foi-lhes explicada – a cada um dos participantes da pesquisa – a importância de um trabalho científico sobre a masculinidade: no sentido de refletirem positivamente sobre o que os distinguiria como homens, emancipados de quaisquer estereótipos e práticas de violência: contra as mulheres, contra si mesmos e em respeito às diversas identidades de gênero e orientação sexual.

Em seguida, foi-lhes entregue o termo de consentimento livre e esclarecido, a fim de que o levassem para casa e explicassem o objetivo da pesquisa às/aos suas/seus responsáveis, destacada a livre escolha de autorização (ou não) para a participação dos interlocutores nela. O referido termo foi, portanto, entregue previamente aos alunos, a fim de que o levassem às/aos suas/seus responsáveis para a necessária coleta de suas assinaturas.

No dia seguinte, com os termos devidamente firmados, foi realizada a aplicação do questionário aos estudantes participantes. Foi esclarecido a cada informante/interlocutor que as suas identidades seriam mantidas no mais absoluto sigilo e que, por isso, poderiam e deveriam responder às questões utilizando a sua linguagem própria, emitindo – sem quaisquer constrangimentos – a sua opinião, o seu entendimento livre, desimpedido e sincero sobre o tema e o problema da pesquisa.

Todos responderam, então, sem nenhuma interferência da pesquisadora, às sete questões propostas. Vale lembrar que, em sua totalidade, a turma possui 15 estudantes, entre meninos e meninas. Entretanto, com a retomada gradual das aulas presenciais, somente oito delas/es estavam na escola. Destas/es, seis eram meninos, mas apenas cinco aceitaram participar da pesquisa (mediante o consentimento firmado previamente por sua/seu responsável).

Resultados e discussões

Para a análise e discussão dos dados obtidos através do questionário, realizou-se inicialmente uma compilação de todas as respostas obtidas. Os questionários dos estudantes foram identificados por numerais de 01 a 05. Por meio dessa identificação, serão trazidas *algumas falas* deles comentando as questões.

No primeiro momento, foi-lhes pedido que tentassem responder a todas as questões da maneira que soubessem, sem se que se preocupassem em estar *certos* ou *errados*, e assim foi feito.

A primeira questão buscava saber o que eles entendiam por *masculinidade*. A esse respeito, destacamos todas as respostas obtidas:

Aluno 01: A masculinidade é o oposto de feminino. Na verdade, são pessoas que são homens.

Aluno 02: É a diferença de pensamentos e opiniões dos meninos para as meninas.

Aluno 03: É algo que a sociedade diz que os homens devem manter.

Aluno 04: Tem a ver com hormônios masculinos.

Aluno 05: Relação da diferença que as pessoas querem colocar.

Analisando essas curtas respostas, observamos que pelo menos quatro do total de cinco destacam que a masculinidade é algo que se dá ou que se afirma em *oposição ao feminino*. Nader e Caminoti (2014) permitem-nos inferir que isso ocorre pelo fato de que tanto a masculinidade quanto a feminilidade são construções sociais (idealizadas e opostas), dependendo fundamentalmente da educação recebida na infância e das influências às quais os sujeitos foram coletiva e socialmente expostos ao longo da vida.

Na sequência, pediu-se aos estudantes que lessem com bastante atenção os seguintes dizeres ou expressões: I) *meninos não podem brincar de boneca*; II) *meninos não podem chorar*; III) *meninos não devem aprender afazeres de casa*; e IV) *meninos não podem brincar com meninas*.

Feita a leitura, solicitou-se o depoimento de cada um quanto ao fato de já ter vivido, experimentado ou ouvido – em qualquer circunstância – alguma daquelas expressões: como forma de advertência, reprimenda, imprecação ou admoestação. O estudante deveria destacar se a situação havia acontecido consigo, com alguém próximo ou conhecido, emitindo, se possível, um breve relato a respeito. Obtivemos daí algumas respostas bastante interessantes, dentre as quais destacamos algumas adiante.

Para a afirmativa I) *meninos não podem brincar de boneca*, o aluno 01 disse: “Nunca conheci algum menino que brincasse de boneca. Na realidade, eu acho que isso não é normal”. Já o aluno 02 afirmou ter ouvido da mãe que “[...] meninos não podem brincar de boneca” e também que o pai já lhe havia dito que “[...] meninos não choram”. O aluno 03, para todas as afirmativas, escreveu que não havia vivenciado nada parecido. Já o aluno 04 citou que apenas uma das afirmativas – I) *meninos não podem brincar de boneca* – já lhe havia acontecido, mas não com ele mesmo, e sim em uma situação envolvendo um familiar (sobre quem o estudante não deu detalhes). O aluno 05, por sua vez, a respeito da afirmativa I) *meninos não podem brincar de boneca*, respondeu o seguinte:

Sim. Minhas irmãs estavam brincando de boneca e o filho da nossa vizinha queria também, só que a mãe dele chegou e disse que não era para ele brincar, pois boneca não era brinquedo para ele.

De todas as falas dos alunos, podemos justamente depreender o que Nader (2002, p. 473) afirma:

[...] na sociedade ocidental atual, a família, a escola, a religião, a mídia e a sociedade em geral ensinam, de ma-

neira velada ou explícita, quais comportamentos são aceitos como masculinos ou não.

Ou seja, é possível perceber que a masculinidade é um processo de construção social e de adestramento comportamental ainda bastante rígido. Essa condição fica perceptível principalmente na resposta do aluno 05, quando ele se refere ao caso do *filho da vizinha*.

As questões seguintes, 03 a 06, abordam a expressão dos sentimentos: quanto ao que é *aceitável para meninos*, em contraste ao que é *aceitável para meninas*. São levados em conta o choro, a demonstração das emoções e o compromisso com o cuidado de si e com as tarefas domésticas. Foi-lhes, então, perguntado: (03) *Você acha que meninos podem chorar? Por quê?*; (04) *E as meninas podem? Por quê?*; (05) *Você acha que meninos e meninas devem aprender a cozinhar e arrumar a casa ou apenas as meninas devem aprender a fazer isso? Por quê?*; (06) *Você acha que meninas e meninos devem brincar separadamente? Por quê?*

Com relação à questão 03, todos afirmaram que sim. Dentre as justificativas, obtiveram-se:

Aluno 01: Todos nós choramos. Isso é normal.

Aluno 02: Choro é uma coisa livre para todo mundo.

Alunos 03: Todo mundo tem direito de sentir seus sentimentos.

Aluno 04: Chorar faz bem.

Aluno 05: Nós, homens, também temos sentimentos.

Para a pergunta referente às meninas (04), todos afirmaram igualmente que sim. Dentre as justificativas citadas, destacamos:

Aluno 01: Todos temos direito de chorar por algum motivo.

Aluno 02: Como eu disse, o choro é livre para todo mundo.

Aluno 03: Elas têm os mesmos direitos.

Aluno 04: O choro não pode ficar guardado.

Aluno 05: Meninas têm mais facilidade de chorar porque são mais delicadas.

Quanto a essas falas, podemos observar o que Silva (2006) constata: “[...] o modelo de masculinidade, para o novo homem, está cada vez mais baseado na capacidade e na possibilidade de positivamente demonstrar os seus sentimentos”. Deixa-se, assim, um pouco de lado a ideia conservadora, associada à masculinidade taciturna, emocionalmente introvertida: segundo a qual se pregava que o homem não deveria – em nenhuma hipótese – expor os seus sentimentos, pois isso seria o mesmo que demonstrar as fraquezas que ameaçariam o seu domínio e a sua autossuficiência.

A quinta questão aborda a atribuição – por gênero – quanto ao *compromisso com os afazeres e cuidados domésticos*. Para essa questão, surpreendentemente, todos os alunos afirmaram que sim: que ambos – meninas e meninos – devem igualmente aprender e comprometer-se com os cuidados da casa. Com isso, podemos observar que a ideia segundo a qual, tradicionalmente, apenas a mulher deveria ocupar-se com as atividades domésticas não lhes está mais sendo repassada como requisito fundamental à formação/afirmação de sua masculinidade.

A sexta questão indaga se *meninas e meninos devem brincar separadamente*, ao que todos responderam que não, pois “[...] brincar é algo normal” (aluno 01), “[...] crianças devem

brincar juntas” (aluno 02) e “[...] não deve existir rivalidade” (aluno 03). Os alunos 04 e 05 também responderam negativamente, mas sem justificar as suas respostas.

Já a sétima questão busca saber a opinião dos alunos quanto ao que torna *as meninas diferentes dos meninos*. Dentre as respostas obtidas, destacamos:

Aluno 01: O corpo.

Aluno 02: Diferenças de opinião, pensamento, etc.

Aluno 03: Nada.

Aluno 04: O corpo e também porque as meninas são mais responsáveis.

Aluno 05: Acredito que é a questão das partes íntimas.

Podemos observar – de três das cinco respostas dos pesquisados – o destaque conferido aos aspectos biológicos: dois dos estudantes (01 e 04) referem-se às diferenças *no corpo* e um (05) às *partes íntimas*. Talvez essa ênfase às distinções corporais se dê pelo fato de eles estarem – justamente agora – transitando pelo período da puberdade: no qual essas mudanças tornam-se muito mais perceptíveis.

Interessante, por outro lado, é observarmos que dois dos estudantes (02 e 03) distanciam-se em suas respostas desses esquemas corporais mais tradicionais (de segregação quanto às marcações endócrino-fisiológicas de gênero). O segundo enfatiza que as diferenças se verificam no plano *dos pensamentos e opiniões*. Ou seja, por fatores determinados por questões de ordem eminentemente sociocultural. Ao passo que o terceiro afirma não haver *nada* que diferencie meninas e meninos – resposta a qual nos produziu uma surpresa bastante positiva.

Considerações finais

Com o presente estudo, percebemos que os referenciais de masculinidade – atualmente observados pelos adolescentes – já não são mais tão assertivos quanto os da geração anterior, embora em alguns relatos sejam ainda perceptíveis cobranças (com traços de bastante tradicionalidade): quanto à necessidade de ajustamento a condutas e comportamentos considerados masculinos.

Essas cobranças mais contundentes (de reprovação recessiva ou de falha da masculinidade) provavelmente mantêm-se associadas mais aos preconceitos e às expectativas quanto à heterossexualidade (por exemplo, no relato em que a mãe não permite que o filho brinque de boneca) do que propriamente aos estereótipos de honradez e superioridade patriarcal (muito mais valorizados pelas gerações anteriores, as quais distinguem apenas nos homens a chefia de família e/ou o controle dos recursos materiais).

Na prática, isso ainda ocorre porque o modelo de formação familiar segue endossando a binaridade de gênero, construída ao longo da história e consolidada pela modernidade capitalista. As *performances* de marcação de gênero ainda incidem muito fortemente – se não com a mesma intensidade sobre as condutas e os valores comportamentais – certamente sobre a assinatura e a distinção morfológica dos corpos: na manutenção das fronteiras socioculturais e identitárias, de segregação entre o masculino e o feminino.

Dessa forma, sabe-se que as cobranças ligadas à masculinidade ainda persistem, mas, diante de um mundo cada vez mais cheio de informações, acredita-se que os alunos já conseguem diferenciar que o homem é um ser que pode – de maneira positiva

– compreender e expressar seus sentimentos tanto quanto colaborar (em condições de igualdade com a mulher) na organização de uma casa e no cuidado com a família e exercer isso de forma totalmente livre de preconceitos ligados à sua sexualidade.

Percebemos também que a construção e a afirmação das masculinidades na adolescência podem ainda envolver alguns aspectos simbólicos, tais como a virilidade, além de atribuições e funções culturais de comando (nas quais os homens ainda são cobrados a se encaixarem). No entanto, de acordo com as falas dos alunos, vimos que, aos poucos, parecem estar ocorrendo algumas ressignificações positivas da masculinidade (nesses e em outros sentidos).

Assim, diante do presente estudo, sugere-se aprofundar um pouco mais sobre a percepção das masculinidades junto aos adolescentes, com a finalidade de se conhecer não só suas opiniões, pensamentos e sentimentos, mas também de se compreender, de forma mais acurada, o contexto familiar, escolar e social no qual eles estão inseridos: e sobre o qual se projetam as suas percepções, anseios e representações em torno de suas identidades masculinas.

Pretendemos, por fim, em trabalhos futuros, ampliar o espectro de nossa pesquisa: estendendo também às meninas a possibilidade de expressar a sua compreensão e percepção quanto às identidades e representações sociais das masculinidades.

Referências

CABRAL, F.; DÍAZ, M. Relações de gênero. *In*: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE; FUNDAÇÃO ODEBRECHT (org.). *Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar*. Belo Horizonte: Rona, 1998. p. 142-150.

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

DE CASTRO, S. O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 20, p. 75-82, 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, R. *et al.* As arranhaduras da masculinidade: uma discussão sobre o toque retal como medida de prevenção do câncer prostático. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 1975-1984, 2008.

NADER, M. B. A condição masculina na sociedade. *Dimensões*, Vitória, n. 14, p. 461-480, 2002.

NADER, M. B.; CAMINOTI, J. M. Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. *In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH*, v. 16, 2014, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Anpuh, 2014.

PINTO, A. D. C.; MENEGHEL, S. N.; MARQUES, A. P. M. K. Acorda, Raimundo! Homens discutindo violências e masculinidade. *Psico*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 238-245, 2007.

SILVA, S. G. A crise da masculinidade: uma crítica à identidade de gênero e à literatura masculinista. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 118-131, 2006.

SOUZA, M. D. F.; ALTOMAR, G.; MANFRIN, S. H. A construção social da masculinidade. *Étic*, [S.l.], v. 13, n. 13, 2017.

VOKS, D. J. *Reconfigurações de uma masculinidade hegemônica nas páginas da revista Playboy (Brasil: décadas de 1980 e 1990)*. 2019. 225 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

6 A PROFESSORA: NOTAS SOBRE FEMINIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO NO MAGISTÉRIO ACARAPENSE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap6>


JULIANA DA SILVA SANTOS

Mestranda em Humanidades, especialista em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos e graduada em licenciatura em História e em bacharelado interdisciplinar em Humanidades, todas as formações pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Participante do Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidade da Unilab. Participante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Marxista da Unilab. Professora da rede pública da Prefeitura Municipal de Acarape, Ceará, fundamental I e II. Eixos de pesquisa: gênero, diversidade sexual, corpo, trabalho e educação.
E-mail: julianaunilab@gmail.com

JOSÉ MANUEL ALVAREZ SEARA

Estudante e residente pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Estudos do Lazer (PPGIEL) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutor em Ocio, Cultura y Comunicación para el Desarrollo Humano pela Universidad de Deusto (UD), Espanha, e em Lazer pela UFMG, mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialista em Diversidade Sexual e Direitos Humanos pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), Argentina, e em Gênero e Políticas Públicas pela Universidad de la República (Udelar), Uruguai (2014), e graduado em Sociologia pela Udelar e em Educação Física e Esportes pela Universidad Abierta Interamericana (UAI), Argentina. Atualmente é professor adjunto da graduação e pós-graduação na Udelar, Centro Universitario Regional Este, Uruguai. Tem experiência na área de Educação Física e Estudos de Sociologia de Gênero. Atualmente é pesquisador iniciante do Sistema Nacional de Investigação da Agência Nacional de Investigación e Inovação do Uruguai.
E-mail: josmanu3@gmail.com

Introdução

 pesar de muitos/as compreenderem os processos de trabalho e educação como universos distintos, Frigotto (2010) afirma que o sistema capitalista sempre subordinou os processos educativos, desde a sua estruturação até atualmente, aos interesses do capital. Nesse sentido, o/a professor/a, como trabalhador/a, não está imune às modificações e precarizações advindas do mundo do trabalho e do atual mundo globalizado.

Assim, este escrito se propõe a refletir sobre as condições de precarização trabalhista a que as professoras contratadas do município de Acarape, no Ceará (CE), estão submetidas. O despertar para o tema em questão nasce do contato com as escolas do referido município, inicialmente durante o período formativo, como estagiária, depois como professora contratada.

Pensando no cotidiano da sala de aula e consequentemente das professoras nesse espaço, as palavras de Freire (2011, p. 115-116) ecoam na mente:

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e

de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.

Foi esta boniteza que nos direcionou a pensar sobre o objeto de pesquisa que rege a construção deste estudo, a boniteza de fazer parte de um processo de ensino e aprendizagem, de poder ser presente e agente na vida de outras pessoas. No entanto, quando nos deparamos com a rotina do ser professora, essa boniteza quase sempre se esvai, a poesia escapa aos nossos olhos e nos relegamos a um cotidiano exaustivo e precarizado.

Esse contexto de desvalorização e precarização se torna evidente quando nos direcionamos às redes municipais de cidades pequenas e interioranas, como é o caso de Acarape-CE. Acarape/CE localiza-se a 63 quilômetros de Fortaleza/CE, com uma população de 15.338 habitantes. Tem no comércio, na agricultura, na indústria e no serviço público por meio de contratos temporários suas principais fontes de renda (IPECE, 2016).

O quadro docente do referido município é formado em sua maioria por professoras/professores contratadas/os através de contratos temporários, recebendo um salário abaixo do piso estabelecido para a categoria e gozando de pouquíssimos direitos trabalhistas. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2020, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o número de professoras atuantes no país é maior que o número de professores. Na educação infantil, o documento mostra que, dos 593.000 docentes atuantes, 96,4% são mulheres, enquanto 3,6% são homens, já no ensino fundamental anos iniciais, dos 1.378.812 docentes, 88,1% são mulheres e 11,9% são homens. Quando nos direcionamos aos anos finais do ensino fundamental, deparamo-nos com um montante de 753 mil profissionais divididos/as em 66,8% de mulheres e 33,2% de homens; ao tratarmos do ensino médio, temos um

total de 505.782 docentes e uma divisão de 57,8% de mulheres e 42,2% de homens (INEP, 2020).

Tal cenário demonstra não apenas que a maioria do quadro docente nacional é composto por mulheres, como evidencia que elas estão em maior número quando tratamos de séries com crianças menores. Os números observados nacionalmente não se distanciam da realidade encontrada na cidade de Acarape/CE, que conta com a maioria da classe docente formada por mulheres contratadas em regime temporário.

Os estudos de gênero fazem parte do escopo desta pesquisa, sendo assim, ao iniciar a investigação sobre trabalho docente, situar as relações de gênero como categoria de análise se torna evidente e necessário. Renata Vidica Marques da Rosa (2011), respaldada em Carvalho (1996), diz que compreender que as mulheres ocupam a maioria dos cargos de magistério significa admitir que o gênero faz diferença nas relações de trabalho e que, portanto, para entender o processo educacional, faz-se necessário saber quem são os sujeitos atuantes nesse processo. Sendo a figura feminina presença marcante nesse cenário educacional, é relevante a análise do que é ser mulher em nossa sociedade e como esse arquétipo feminino influencia o papel da docência.

Entendendo a importância do trabalho como meio de transformação e fator primeiro que atende às necessidades de sobrevivência, bem como as conexões com o mundo interno daquelas e daqueles que o exercem, buscamos estabelecer análises e reflexões sobre as circunstâncias por meio das quais o trabalho se apresenta para as mulheres na atualidade. Assim, discorreremos sobre a temática de trabalho articulada a gênero para compreender quais aspectos dessa relação e como esses interferem na vida das professoras.

Este escrito, portanto, não se restringe apenas a escrever sobre gênero, falar sobre o feminismo ou sobre a opressão

vivenciada pelas mulheres oriunda de uma sociedade sexista. Para além disso, queremos falar de uma história das mulheres que nos coloque como protagonistas, e não apenas como coadjuvantes das conquistas dos venerados homens. Durante a construção do texto, tomamos um caminho epistemológico feminista, assim o escrito não serve apenas aos nossos interesses, mas assume um caráter político, coletivo e engajado. Diante disso, as autoras mulheres que nos dão embasamento teórico estão representadas no corpo do texto por seus nomes completos, com o intuito de demarcar a presença intelectual feminina e não correr o risco de neutralizar uma autora utilizando apenas o seu sobrenome.

Nesse sentido, direcionamo-nos a esse público para tratar exatamente sobre as questões que perpassam a divisão do trabalho baseada no gênero, os limites definidos entre as profissões, quem na sociedade cumpre o papel de cuidar, enfim, como tantas proposições e questionamentos nos levam à feminização e precarização do magistério e como essas questões se apresentam no cenário acarapense.

Revisão da literatura

A categoria trabalho apropriada pelo capital sofre um processo de precarização. As questões relacionadas a essa precarização têm ganhado cada vez mais espaço nas discussões acadêmicas no Brasil. Os últimos tempos têm trazido aos trabalhadores um futuro incerto, fatos como o golpe político e a chegada da extrema direita nos levam a pensar no aumento da exploração e precarização trabalhista. A crise econômica e política instaurada desde o golpe político em 2016 tem evidenciado práticas laborais totalmente desprovidas de direitos e tramitam leis que tendem cada vez mais a incentivar a condição de

exploração do trabalhador. De acordo com Amanda Moreira da Silva (2018, p. 22):

Estas metamorfoses no mundo do trabalho marcam uma fase do capitalismo ainda mais agressiva, pautada pela desregulamentação das relações de trabalho que vem se expandindo seja na periferia do sistema seja nos países centrais, por meio de formas de precarização que têm se alastrado, inclusive, para o setor público, atentando contra a sociedade, contra os direitos sociais e trabalhistas.

Tais metamorfoses ultrapassam os muros das fábricas, escritórios, restaurantes e lanchonetes e invadem as escolas, atingindo também o/a trabalhador/a docente. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo compreender as práticas de precarizações trabalhistas que assolam as professoras contratadas pela rede municipal de Acarape/CE, bem como refletir sobre como as relações de gênero socialmente estabelecidas também contribuem para essa precarização.

Nas décadas de 1980 e 1990, quando os estudos de gênero despontavam na academia, eram entendidos apenas como estudos da mulher ou sobre as mulheres. Atualmente compreendemos que não é possível construir conhecimento quando o objeto de análise seja somente a mulher, mas que deve existir um caráter relacional que abarque as estruturas sociais e construa estudos interseccionais abrangendo as dimensões de raça, classe, etnia, geração, entre outros.

De acordo com Joan Wallach Scott (1995, p. 14), o gênero passa a ser compreendido como um “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e como] um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Portanto, a autora articula gênero com

classe social, raça e etnia, revelando os jogos de poder e desigualdades nesses três patamares. Para Santana Glícia Menezes Maia (2018, p. 45), pensar trabalho e gênero requer pensar também na:

[...] abordagem do poder de uma forma geral, de como pode ser entendido e como pode servir de base analítica – pois o poder perpassa as relações sociais e estabelece formas de funcionar que são significativas para as mulheres.

O lugar ocupado por homens e mulheres na divisão sexual do trabalho, bem como os desdobramentos que se originam disso, fala-nos muito sobre as relações de poder instituído na sociedade da qual fazemos parte. Destarte, embora haja um aumento no número de mulheres que se inseriram no mundo do trabalho, não se registra ainda uma tangível diminuição das desigualdades entre homens e mulheres. De acordo com Antunes (2009, p. 52), apesar do aumento significativo do trabalho feminino nas últimas décadas, questões como valorização e direitos sociais têm andado na contramão desse processo:

Há um aumento significativo do trabalho feminino em diversos países avançados e também na América Latina, onde também foi expressivo o processo de feminização do trabalho. Esta expansão tem, entretanto, um movimento inverso quando se trata da temática salarial, onde os níveis de remuneração das mulheres são em média inferiores àqueles recebidos pelos trabalhadores, o mesmo ocorrendo em relação aos direitos sociais e do trabalho, que também são desiguais. No Brasil, o salário médio das mulheres está em torno de 60% a 70% do salário dos trabalhadores.

A maciça inserção de mulheres no mercado de trabalho remunerado, na maioria das vezes voltado para o espaço público, tem causado grandes transformações sociais e o paradigma da divisão sexual do trabalho tem contribuído para fomentar os debates acerca do trabalho da mulher no espaço público. Para Maria Helena Santana Cruz (2005), as teorizações sobre a divisão sexual do trabalho compõem uma categoria de análise marxista que busca explicar as relações sociais de gênero e a divisão sexual presentes nas relações de trabalho.

É fato que a masculinização e feminização de tarefas são associadas à construção do masculino e feminino de acordo com o tempo histórico e social de cada povo. Nesse sentido, nas sociedades patriarcais atividades masculinas são relacionadas à força física, raciocínio lógico e virilidade, enquanto as atividades consideradas femininas requerem paciência, doçura, cuidado, atenção e destreza. Sendo assim, a junção dos estudos de gênero à análise das relações sociais de trabalho possibilita uma melhor compreensão dessa realidade, bem como a inserção de outras variáveis, como raça, etnia, classe e geração, haja vista que o mundo do trabalho é perpassado por todos esses marcadores.

A entrada das mulheres no mercado de trabalho aos moldes do capitalismo não foi um processo fácil. Diversos setores da sociedade defendiam que o ambiente fabril era adverso à honra feminina, por isso a expulsão e substituição das mulheres nas fábricas no início do século XX. No entanto, corroboramos o pensamento de Heleieth Saffiotti (1981) ao refletir que as incumbências tradicionais relacionadas ao cuidado da casa e dos filhos constitui uma mão de obra que pode ser requisitada pelo mercado sempre que julgar necessário, como foi o caso do magistério infantil, secretariados e cuidados com idosos.

De acordo com Maria Cristina Bruschini (2007), o fato de as mulheres estarem tendo cada vez mais acesso à educação

gera impactos significativos no mercado de trabalho. Segundo a pesquisa desenvolvida por ela, o nível de escolaridade das mulheres é superior ao dos homens, principalmente no ensino médio regular, no ensino profissional e técnico, bem como no nível superior. No entanto, a pesquisadora alerta também para as escolhas profissionais das mulheres, que, conforme os dados trabalhados, continuam sendo preferencialmente áreas tidas como “femininas”, embora já haja um movimento de entrada em áreas tidas como redutos masculinos. Quanto a isso, ela reflete:

Contudo, as escolhas das mulheres continuam a recair preferencialmente sobre áreas do conhecimento tradicionalmente ‘femininas’, como educação (81% de mulheres), saúde e bem-estar social (74%), humanidades e artes (65%), que preparam as mulheres para os chamados ‘guetos’ ocupacionais femininos. Mas também é verdade que a parcela feminina nas universidades vem ampliando sua presença em outras áreas ou redutos masculinos, como a área de engenharia, produção e construção, na qual aumentou de 26% para 30% a presença das estudantes na década considerada. (BRUSCHINI, 2007, p. 549).

O papel desempenhado pela mulher na esfera familiar é utilizado pelo capital aproveitando as características dos seres sociais homem e mulher dentro do sistema patriarcal. Nesse sentido, quando o capitalismo se apropria dos saberes da mulher para determinadas funções, como o magistério, por exemplo, lança mão das definições patriarcais afirmando que os conhecimentos femininos vêm de casa, portanto não necessitam de uma formação específica para uso, tornando-as menos valorizadas.

Levando em consideração a forte associação que a sociedade patriarcal estabeleceu entre o trabalho docente e as mulheres, entendemos que o magistério está atrelado às questões de gênero. Durante a expansão do capitalismo, a docência foi entendida como atividade que envolvia cuidado com os outros, tornando-se então uma extensão da casa das mulheres trabalhadoras, por essas características foi um trabalho socialmente aceito para mulheres.

Apropriar-se do conceito de gênero como categoria de análise interseccional, relacionando-o ao mundo do trabalho, auxilia-nos na compreensão do sistema trabalhista em que estamos inseridos/as. Ao tratarmos especificamente de trabalho docente, deparamo-nos ainda com uma cultura androcêntrica fortemente instalada no interior das instituições de ensino, o que, por sua vez, resulta na desigualdade da relação sexual do trabalho, desigualdade essa representada por rebaixamento salarial, estratificação da carreira docente, assédio no ambiente de trabalho, maiores cargas horárias, entre outras questões.

Claudia Pereira Vianna (2013) nomeia a entrada das mulheres na docência como a feminização do magistério. Segundo a autora, essa feminização se dá: “[...] como um fenômeno internacional pautado por alterações nas relações econômicas e patriarcais que configuram a própria definição de magistério” (VIANNA, 2013, p. 164). As salas de aula se configuram como primeiro espaço de trabalho para mulheres brancas, de classe média e portadoras da “[...] feminilidade idealizada para essa classe” (VIANNA, 2013, p. 164). É importante lembrar que o papel da professora na sociedade patriarcal se assemelha bastante ao da mãe, está inserido no âmbito do amor, do zelo, do cuidar do outro.

De acordo com Renata Vidica Marques da Rosa (2011), as primeiras mulheres a serem inseridas no processo educacional foram as de classe social alta, filhas de fazendeiros e comercian-

tes. As meninas pertencentes às classes sociais mais baixas só tiveram acesso à escolarização quando foi interessante ao país, devido aos ideais de progresso e modernização. A autora também salienta que as mulheres negras e indígenas só tiveram acesso à educação muito tempo depois das mulheres brancas. No entanto, vale frisar que essas mulheres negras, as indígenas e as pertencentes às classes mais baixas da população, excluídas do processo educacional, já estavam de alguma forma inseridas nos processos trabalhistas, mesmo que não fizessem parte ativamente do mundo do trabalho como sujeitos reconhecidos.

Jane Soares de Almeida (1998) explica que foi a necessidade de professoras para ensinar as meninas que possibilitou a inserção das mulheres no ensino como profissionais. Contudo, a entrada de mulheres no magistério brasileiro não pode ser vista apenas como a presença do corpo feminino nesses espaços; a feminização docente deve ser vista a partir das relações de classe e gênero levando em consideração que esse foi um dos primeiros espaços de trabalho abertos para as mulheres de classe média que possuíam as características necessárias para tal emprego. Porém, também eram mulheres que participavam da luta pela abertura do mercado de trabalho e maior participação feminina na esfera econômica.

Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar – pelo menos esse era o discurso oficial do período. Para as mulheres que vislumbraram a possibilidade de liberação econômica foi a única forma encontrada para realizarem-se no campo profissional, mesmo que isso representasse a aceitação dessa profissão envolta na aura da maternidade e da missão. (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Dar às mulheres a responsabilidade de educar as crianças foi uma proposta defendida por políticos e intelectuais brasileiros ancorados na herança cultural lusitana. Para os portugueses, a condição da mulher era que permanecesse relegada ao lar, aos cuidados com filhos e marido e que tal trabalho jamais poderia ser remunerado. Assim, o magistério apresentava-se como uma oportunidade para as mulheres levando em consideração que a docência se mostra como uma extensão do lar, uma continuação dos cuidados destinados aos outros.

Renata Vidica Marques da Rosa (2011), baseada em Amanda Oliveira Rabelo (2007), traz outro fator da feminização. Segundo as autoras, esse processo também foi impulsionado por questões políticas. Para que se fosse possível expandir a educação, era necessário que o governo gastasse menos com os professores, no caso as professoras já recebiam salários menores e os homens fariam maior resistência à diminuição salarial. Sendo assim, as mulheres assumem esse cargo e o governo consegue diminuir os salários baseado no discurso de que a alma feminina possui vocação natural para essa profissão, ancorada no princípio de doação.

A característica de mais mulheres que homens na docência se mantém ao longo dos séculos XX e XXI e culmina com a constatação de maioria absoluta de mulheres a partir da década de 1990. Esse fator está diretamente relacionado às dinâmicas do mercado de trabalho, embasado pela divisão sexual do trabalho e as ditas profissões femininas. De acordo com Claudia Pereira Vianna (2011), a utilização do conceito de gênero como categoria analítica nos possibilita compreender os elementos tradicionalmente associados às desigualdades que definem a condição feminina.

Percurso metodológico

O caminho metodológico escolhido se assenta no método materialista histórico-dialético (MARX, 2008), que pressupõe a categoria da totalidade e nos impede de tratar qualquer tema empírico de modo isolado, pois é preciso entender a dinâmica social em que está inserido. É fundamental entender que o objeto de estudo aqui apresentado – a feminização e precarização do trabalho docente – está diretamente relacionado às companheiras que dividem comigo a parte empírica desta pesquisa. Qualquer metodologia que possa ocasionar a separação entre sujeito e objeto não nos serve.

O método citado parte do princípio da dialogicidade entre a teoria e a prática, para tanto parte do objeto empírico, como se apresentam à primeira vista, no caso, as condições de trabalho das professoras. Por meio de abstrações, reflexões teóricas empreendidas em torno do objeto, chega-se ao concreto: uma compreensão mais estruturada do que há de essencial no objeto. Portanto, apropriamo-nos desse método a fim de apreender, a partir das experiências concretas, situações que revelam as contradições e opressões presentes no sistema educacional vigente que afetam a atividade laboral das professoras do município de Acarape/CE.

O fio condutor dessa análise pauta-se nas entrevistas e conversas realizadas ao longo do processo de escrita: as entrevistas semiestruturadas, que articulam perguntas fechadas e abertas, em que as entrevistadas têm a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prenderem à indagação formulada (MINAYO, 2004). As entrevistas direcionam para a utilização da fonte oral, através da qual é possível desenvolver novos conhecimentos e fundamentar análises baseadas na cria-

ção de fontes inéditas sobre a experiência social do fenômeno em questão, possibilitando, assim, o trabalho com as memórias individuais das sujeitas da pesquisa a fim de criar uma “[...] memória socialmente compartilhada” (PORTELLI, 1997, p. 16), que adquire o caráter de fonte de análise.

Estabelecemos contato com três professoras temporárias da rede municipal de Acarape/CE através de entrevistas realizadas com o auxílio do questionário *on-line* disponível pelo Google Forms, bem como reuniões através do Google Meet. Diante das relações efêmeras de trabalho, optamos por trabalhar com a garantia do sigilo das identidades de nossas interlocutoras, sendo assim, para identificá-las, utilizamos nomes fictícios: Carla, Maria e Ana.

Como apoio no estudo das entrevistas, utilizamos a bibliografia, que implica um compilado de procedimentos que nos auxiliam na busca pelas análises voltadas ao objeto de estudo, portanto esse não pode ser desenvolvido aleatoriamente. De acordo com Maria Cecília de Souza Minayo (2004, p. 23), a pesquisa é determinada por um processo no qual o pesquisador assume “[...] uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo inacabado e permanente” que necessita de aproximações sucessivas da realidade.

Segundo Telma Cristiane Sasso de Lima e Regina Célia Tamaso Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica se apresenta como um procedimento metodológico importante na produção de conhecimento científico, acreditando que é capaz de gerar o desenvolvimento de novas hipóteses e interpretações que servirão de base para outras pesquisas. Diante do exposto, nosso estudo se assenta na mescla entre leituras e diálogos estabelecidos com as interlocutoras para construir um panorama sobre a precariedade e feminização nas relações de trabalho das professoras temporárias de Acarape/CE.

Resultados e discussões

A cidade de Acarape/CE conta com 14 unidades de educação, entre as quais dois Centros de Educação Infantil e quatro anexos em localidades mais afastadas da sede do município; as demais escolas atendem em sua maioria a alunos dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental.

No que tange ao número de professores/as, solicitamos os dados algumas vezes junto à Secretaria da Educação, no entanto não obtivemos resposta. Diante disso, realizamos uma busca no *site* da prefeitura e fizemos um levantamento dos anos 2019 e 2020 do número de professores/as contratados/as a fim de demonstrar a diferença entre o total de professoras e professores que integram o quadro. Nesse momento, detemo-nos apenas ao número de contratados/as por ser a modalidade cerne da pesquisa.

No mês de fevereiro de 2019 (primeiro mês letivo do ano), a prefeitura tinha um total de 128 professores temporários, sendo 23 professores e 105 professoras; em dezembro do mesmo ano (último mês letivo do ano), havia um total de 144 professores temporários, sendo 22 professores e 122 professoras. No ano de 2020, tendo ainda como base inicial o mês de fevereiro, a prefeitura contava com um quadro de 157 professores temporários, sendo 29 professores e 128 professoras; no mês de dezembro do mesmo ano, em sua folha de contratação havia 152 professores temporários, sendo 25 professores e 127 professoras¹.

O cenário municipal reflete o que acontece em escala nacional, onde a maioria da classe docente é constituída por mulheres, principalmente se nos voltarmos para os níveis de

¹ Informações retiradas do *site* oficial da Prefeitura Municipal de Acarape/CE. Disponível em: <https://acarape.ce.gov.br/recursoshumanos.php>. Acesso em: 10 dez. 2021.

educação infantil e ensino fundamental. Diante disso, iniciamos nossas reflexões pensando no motivo pelo qual esse fator acontece; indagamos nossas interlocutoras e obtivemos respostas interessantes.

Aqui tem muitas contratadas porque o município tem um déficit de professoras concursadas por passar muitos anos sem concurso público. Isso acarreta um número maior de contratos que acabam também sendo mais baratos ao município. Quanto à questão de ser mulher, eu nunca tinha parado para prestar atenção. Parece ser algo comum a tia ser mulher, principalmente na educação infantil; é difícil para o homem ser professor de criança pequena, que demanda outros cuidados além de ensinar. (PROFESSORA MARIA, 2021).

Baseados nessa resposta, podemos refletir sobre duas questões, primeiro pensar sobre o fato de a rede ser composta majoritariamente por contratadas e o grande período de tempo em que o município não realiza um concurso público, enfatizando a precarização das trabalhadoras, que, por serem temporárias, estão à mercê da gestão municipal. Nesse sentido, presenciamos no referido município a reprodução das novas formas de organização trabalhistas que se expandiram para além das fábricas e atingiram o sistema educacional, tornando-o espelho das reformas implantadas no mundo empresarial.

A segunda questão se coloca na premissa de ser natural a mulher estar designada aos espaços escolares, bem como às séries iniciais. Quando a entrevistada fala em “[...] cuidados além de ensinar”, ela se refere à relação estabelecida entre a criança e a professora, relação de cuidado, como de parentesco, consequentemente evidenciando que existe uma forte associação entre o trabalho docente e características concebidas

pela sociedade como femininas. Expressões de afeto, cuidado, carinho e sensibilidade rondam essa profissão, como se o fato de ser mulher já garantisse as características necessárias para exercer a docência.

As transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX colaboraram para o aumento do trabalho feminino. Questões como queda na taxa de natalidade e maior expectativa de vida feminina, somadas a um aumento do número de famílias chefiadas por mulheres, possibilitaram não apenas o crescimento da atividade laboral feminina, mas o acesso a novas oportunidades de trabalho. Entretanto, a despeito de todas as mudanças, de acordo com Maria Cristina Bruschini (2007), as mulheres permanecem como principais responsáveis pelos cuidados dos filhos e atividades domésticas, contribuindo para uma sobrecarga de trabalho e uma dupla jornada para as mulheres que trabalham fora de casa.

Frente ao exposto, quando indagadas sobre a carga de trabalho docente, muitas citaram dupla ou, por vezes, tripla jornada de trabalho, levando em consideração a soma dos horários destinados à escola, às tarefas domésticas e aos cuidados dos filhos, bem como as horas atribuídas às aulas particulares de reforço, atividade que algumas desempenham em busca de uma renda complementar. Sobre isso, vejamos o que nos diz a professora Carla (2021):

É complicado porque parece ser um trabalho em tempo integral. Eu vou para a escola pela manhã, volto na hora do almoço e preciso fazer alguma coisa para comer. Meu filho me ajuda. Agora ficou mais fácil porque ele já cresceu. Quando era pequeno, era mais difícil. São 12 anos nessa rotina. Vou para a escola à tarde e à noite dou aula de reforço de 17h30 a 20h30. A hora que eu faço as coisas em casa é fim de semana, mas, às vezes, sobra

trabalho da semana [risos]. É muito trabalho, tu sabe, mas é isso mesmo; tem que ser.

Tal discussão é necessária e ganha espaço nesta pesquisa ao passo que todas as entrevistadas são mães de família, algumas casadas, que possuem a jornada do trabalho produtivo e reprodutivo. Para Maria Cristina Bruschini (2007), os primeiros estudos sobre trabalho feminino no Brasil focaram apenas o trabalho de produção desenvolvido fora de casa, desconsiderando o fato de que o lugar que a mulher ocupa na sociedade é também determinado pelo seu papel na família.

Além da carga de trabalho, as professoras precisam lidar com outros fatores que causam a precarização trabalhista. No caso em questão, podemos evidenciar baixos salários, falta de seguridade social, condições e relações de trabalho que acarretam a desvalorização, desrespeito e falta de prestígio que assolam o magistério brasileiro. Existem inúmeras formas de precarização que circundam a profissão docente, as quais podem apresentar-se sozinhas ou cumulativas, nesse sentido o foco deste escrito se debruça sobre as profissionais instáveis, ou seja, aquelas que possuem como único vínculo seus contratos temporários.

No Brasil, não existe uma legislação única que embase os direitos dos trabalhadores docentes, portanto a regulamentação dos planos de carreira, as formas de contratação e as questões salariais não são homogêneas e dependem de negociação entre os envolvidos, ou seja, estão relacionadas com a força das organizações sindicais, dos movimentos políticos e de outras vertentes que possam gerar enfrentamento coletivo às instâncias políticas. Assim, municípios pequenos, como é o caso de Acarape/CE, que não possui uma organização sindical ativa e os enfrentamentos políticos variam de acordo com quem está

no poder, têm a “liberdade” de determinar, através de leis e decretos municipais, sob quais condições seus professores devem trabalhar.

Indagada sobre como se sente em relação ao contrato temporário, a professora Ana (2021) reflete:

É uma situação complicada, né? Você sabe essa inconstância, a falta de apoio, e saber que a cada ano tem que começar tudo de novo, a seleção, às vezes a gente muda de escola; é difícil trabalhar assim. Aqui as escolas particulares assinam a carteira, dão mais segurança, mas, em compensação, pagam muito mal. O município não paga o piso, mas paga um pouco mais. Do ano que a gente está falando, 2018, não pagava o salário mínimo, era de acordo com a formação, mas nem com pós ganhava o salário. O prefeito de agora mudou; é um salário por 100 horas para todo mundo.

Ainda em relação à questão salarial, a professora Maria (2021) comenta sobre a situação vivenciada normalmente nos inícios dos períodos letivos:

O que acontece é assim: a gente é contratada e começa a trabalhar em fevereiro. Se as aulas começam dia 10, quando vai receber, recebe pelos dias trabalhados, entendeu? O mês não é completo. Aí, quando os alunos estão de férias, voltam em agosto, nós só recebemos salário em setembro, porque agosto, que era para receber julho, a gente não recebe, porque, de acordo com a prefeitura, não trabalhou.

Amanda Moreira da Silva (2018) evidencia que no Brasil cada município ou estado decide sobre a remuneração de sua classe docente, o que conseqüentemente gera diferentes con-

dições de trabalho e uma grande desigualdade salarial. Assim, cada município pode criar seus planos de carreiras e salários independentes do piso salarial estabelecido. Para além disso, há ainda a possibilidade de adoção de políticas que tenham como base o mérito e a produtividade, ou seja, o pagamento do salário pode ser feito mediante comprovação do desempenho do professor. Somada à situação salarial, a precarização também se apresenta pela ausência de vínculos empregatícios seguros.

Atualmente a precarização tem adentrado as redes públicas e se intensificado através das formas de contratações instáveis, trabalhos temporários e baixos salários, produzindo uma massa de docentes que, apesar de estarem no serviço público, andam na contramão da segurança e estabilidade que o setor público deveria gerar. Amanda Moreira da Silva (2018, p. 215) usa o termo “precariado professoral” para nomear essa massa que tem entrado na carreira docente através de contratos precarizados e que estão sujeitos à fragilização das relações de trabalho ao assumirem vínculos empregatícios tão instáveis.

Chamamos de precariado professoral por considerarmos que uma grande parte dos professores possui uma condição diferenciada dos demais docentes que atuam no setor público. Portanto, a necessidade de definir os limites gerais do precariado nos obriga a diferenciá-los dos professores estáveis – formais, sendo estes últimos aqueles grupos concursados, que possuem os direitos trabalhistas, e, por isso mesmo, tendencialmente mais estáveis – ainda que formalmente – da classe professoral. (SILVA, 2018, p. 215).

Para a autora, a maioria das pessoas que estão em empregos temporários está em precarização, pois recebe salários

bem menores se comparadas aos estáveis, que desempenham função similar. Adotamos o mesmo termo para nos referir à classe de professoras docentes contratadas no município de Acarape/CE, por entendermos que tais características se adaptam a elas. Questionadas sobre o que significa precarização, as professoras respondem:

Para mim, precarização é não dar apoio ao trabalho que a gente faz; pagar salários baixos quando a gente sabe que deve receber mais, até porque o piso salarial já é baixo, né? (PROFESSORA CARLA, 2021).

Eu acho que a precarização vai acontecendo aos poucos, sabe, é a soma do dia a dia; primeiro é o salário que a gente precisa aceitar, aí depois vem uma escola sem estrutura, aí uma mãe ou pai que não ajuda; a professora começa a ter que tirar dinheiro do próprio bolso para ajudar nas coisas da escola, e por aí vai. É um conjunto. (PROFESSORA ANA, 2021).

Levando em consideração os relatos, percebemos que não há uma preocupação em expressar o que se entende por precarização tratando de forma intelectual e conceituando o termo embasado em referências teóricas, mas há o entendimento do termo na prática pela vivência do processo, o que não quer dizer que as professoras não entendam a teoria do termo, ao contrário, elas entendem e discutem sobre, no entanto, cotidianamente na escola, o que está em jogo é a prática pela prática. A situação de precarização é vivenciada, não idealizada.

Tratando de remuneração salarial entre as classes de professores concursados e contratados no referido município, podemos ver uma enorme diferença. Uma consulta feita

aos contracheques dos trabalhadores docentes disponíveis no portal da transparência em agosto de 2021 mostra que, enquanto as professoras contratadas recebiam um salário mínimo (R\$ 1.100,00) por 100 horas trabalhadas, as professoras concursadas recebiam de R\$ 2.903,03 a R\$ 8.324,12 por poder acumular funções e ter um plano de cargos e carreira respeitado. Se nos direcionarmos aos anos de 2018 a 2020, essa diferença se mostra ainda maior, levando em consideração que no referido período as professoras contratadas recebiam menos de um salário mínimo por 100 horas trabalhadas. Sobre essa questão, a professora Ana (2021) responde:

Nós sabíamos que quem era concursado recebia muito mais que nós, mas, depois desse negócio de transparência, que a gente agora pode ver como você me mostrou, é assustador; aquela hora que você ri para não chorar, por saber que essa pessoa aí, com salário tão bom, às vezes não faz metade do meu trabalho. Tem gente aí nessa lista que já está afastada há tanto tempo que eu nem lembro. É isso, mas, se eu pensar só nisso, eu tenho que procurar outro emprego, né?

Analisando o edital de seleção lançado pela prefeitura no ano de 2020, percebemos que, entre os critérios de contratação, havia um período mínimo de formação exigido nos cursos de licenciatura ou Pedagogia para investidura no cargo. O item IX do ponto 2.4 discorre sobre a qualificação mínima exigida de 1.066 horas/aula (quarto semestre) para investidura do cargo. Para alguns, a abertura de vagas para professores que ainda não concluíram sua formação aparenta ser uma oportunidade de trabalho e um meio de se inserir na carreira. No entanto, tal abertura representa uma maneira de obter mão de obra barata quando a gestão municipal se reserva ao direito de pagar

R\$ 550,00 por 100 horas trabalhadas a essas professoras. Sobre isso, vejamos o que diz a professora Maria (2021):

Eu entrei na prefeitura no sexto semestre do curso. Acarape, na época, era a única prefeitura que aceitava graduandos. Eu recebia R\$ 550,00; tirando o desconto da previdência, sobravam R\$ 490,00; isso em 2018. Eu trabalhava 100 horas semanais na escola, muita gente dizia que era bom, porque era uma oportunidade, e era mesmo. A questão é que, na hora de definir o salário, o fato de eu não ser formada ainda contava, mas, para definir, o trabalho não contava; eu assumi uma turma como todas as outras formadas ou não.

Igualmente ao pensamento de que exigir qualificação mínima de quatro semestres pode aparentar uma oportunidade de trabalho, o fato de algumas professoras contratadas no município estarem trabalhando a períodos longos, como no caso da entrevistada Ana, que atua no serviço público como contratada há seis anos, também causa a falsa sensação de estabilidade. Entretanto, a cada ano essas professoras precisam passar pelo processo seletivo, que compreende a entrega de currículo e entrevista, bem como podem ser alocadas em qualquer escola, não sendo necessariamente a escola em que atuaram no ano anterior, o que impossibilita um trabalho contínuo e a criação de laços. Para além dessas questões, as professoras ainda precisam lidar com os apadrinhamentos políticos, pois é costumeiro no município que os vereadores eleitos entreguem listas com nomes a serem contratados; aquelas que não possuem relação com alguém do Poder Legislativo sofrem uma insegurança maior. Sobre isso, a professora Ana (2021) reflete:

Eu já estou aqui há seis anos. Antes da prefeitura, eu era do particular, fiquei lá oito anos, saí porque a esco-

la fechou. Todo ano é a mesma coisa: além de a gente não ter salário em fevereiro, porque somos demitidas em dezembro, em janeiro tem todo aquele processo que a gente já conhece, entrega aquele monte de papel, depois vai para a entrevista. Se tiver sorte de ter quem te segure, você fica na mesma escola, senão é rezar para ser selecionada nem que seja para começar tudo de novo. É assim, e olha que eu sou boa [risos], mas você sabe como é, tem que ter o padrinho.

Assim, o termo “precariado professoral” (SILVA, 2018) se coloca em nossa realidade levando em consideração as características que apresenta: alta taxa de rotatividade entre as escolas, baixos salários e condições ruins de trabalho. As professoras pesquisadas vivem a insegurança social e sabem que seus contratos não garantem estabilidade financeira. Para além disso, ainda precisam arcar com as más condições de trabalho e a falta de estrutura em que as escolas se apresentam, como nos revela a professora Carla (2021): “[...] exigir que demos boas aulas é fácil. Difícil é dar o suporte que a gente precisa para isso”.

O vínculo empregatício estabelecido pelo município de Acarape/CE é denominado temporário. Essa relação de trabalho é permitida por lei, no entanto estados e municípios têm se utilizado dela em ampla escala e de forma a negligenciar seu real objetivo, que é atender a uma necessidade temporária e especial do serviço público por um período que não ultrapasse dois anos. Assim, a exemplo da professora Ana e tantas outras que já atuam no município há tanto tempo passando anualmente por processos seletivos, percebemos que essa via de contratação adquiriu um caráter permanente. Na prática, os editais de contratação do município têm validade estabelecida de acordo com o período letivo, assim a cada ano é lançado um novo edital com o mesmo objetivo de suprir carências no

corpo docente efetivo da rede municipal de ensino. Essa forma de agir tem a intenção de burlar a legislação federal e faz com que contratações que deveriam ser eventuais e emergenciais tornem-se constantes. Tal situação enfatiza a relação incerta que essas professoras têm com o universo laboral e evidencia a precarização à qual são submetidas.

Durante o período desta pesquisa, tem sido vislumbrada a relação direta entre as práticas desempenhadas nas salas de aula e as condições em que se estabelece o trabalho docente. Assim, observamos que, quanto mais precárias são as condições, mais comprometida fica a qualidade da educação.

Indagadas sobre suas profissões, se estão realizadas ou não, e as dificuldades enfrentadas, as professoras relatam:

Sou realizada, sim. Muito embora a remuneração seja insuficiente, ser professora foi algo que me despertou para a vida e o cotidiano da sociedade, me fazendo ver que o papel do professor vai para além dos muros da escola. Comparada com a vida acadêmica, é como se a docência fosse um projeto de extensão, capaz de modificar a realidade ao seu entorno. No entanto, há o baixo salário, infraestrutura inadequada e insuficiência de material de trabalho. (PROFESSORA CARLA, 2021).

Existe uma enorme falta de materiais didáticos; tem também a falta de interesses dos alunos, a falta de comprometimento dos pais, os baixos salários. Eu estive por dois anos na profissão, entendi que não era o que eu queria para mim. (PROFESSORA MARIA, 2021).

Eu sou realizada, porque vejo gradativamente meus alunos aprendendo, mas o que desmotiva é a falta de valorização financeira; não recebemos o piso salarial. As escolas não possuem infraestrutura adequada. Mui-

tas vezes, retiramos do próprio bolso para dar uma boa aula. (PROFESSORA ANA, 2021).

Mediante esses relatos, conseguimos perceber que há um misto de realização e insatisfação que acompanha o cotidiano daquelas que não desistiram da profissão. A realidade acarapense é permeada de situações que colocam à prova a escolha pela carreira docente.

Considerações finais

No caminho percorrido até aqui, dedicamo-nos a refletir sobre a precarização do trabalho docente e como o magistério se delineou como uma profissão para mulheres. Baseados nessa construção teórica, realizamos a imersão nas entrevistas e conversas compartilhadas com as professoras no intuito de introduzir suas falas ao trabalho e refletir sobre a realidade acarapense. Esse é um exercício constante de ida e volta entre as fontes escolhidas e as fontes criadas a fim de estabelecer a relação entre prática e teoria tão cara a este estudo.

A feminização do magistério trouxe consequências a essa profissão, dentre elas, a figura presente da mulher e a internalização da sociedade como um campo direcionado para os corpos femininos, principalmente quando tratamos de séries iniciais. Tal fato ainda está enraizado nas questões biologizantes disseminadas no início do processo de feminização, que ligava a docências as características tidas socialmente como predominantemente femininas.

As mulheres entram no campo da docência carregadas por esse discurso, ao mesmo tempo que os homens saem, baseados na mesma afirmação. No entanto, atualmente a presença masculina volta ao espaço escolar brasileiro. De acordo com o

INEP, a divisão sexual do trabalho nos mostra uma maioria de mulheres atuando na educação infantil, com 97,9% de professoras. O ensino fundamental se apresenta com 90,8% de mulheres nos anos iniciais e 73,5% nos anos finais. No ensino médio, encontramos um número de 64,1% de mulheres e o ensino superior conta com 44,8% (BRASIL, 2009).

Como evidenciamos, a sobrecarga de trabalho faz parte da realidade das mulheres que participam deste escrito. Entendemos que há a necessidade de uma renegociação e partilha no que tange às responsabilidades domésticas. Sorj (2004 *apud* MAIA, 2018) chama esse mecanismo de contrato sexual. Atualmente ainda as tarefas e responsabilidades no âmbito doméstico correspondem às mulheres, para a autora isso torna a inserção no mercado de trabalho desigual para homens e mulheres, afinal:

[...] as mulheres quando entram no mercado não estão livres, da mesma maneira que os homens, para o trabalho contratado e o fazem a partir de uma posição inferiorizada pelo trabalho doméstico. (SORJ, 2004, p. 144 *apud* MAIA, 2018, p. 60).

Assim, tal renegociação propõe uma divisão igual de tarefas domésticas entre homens e mulheres, abrangendo todos os adultos que compartilham a mesma casa.

Diante do que foi exposto, buscamos apresentar uma parte da realidade educacional acarapense e como a precarização se instaura e atinge a vida das professoras temporárias no referido município. Durante o período de análise, conseguimos evidenciar algumas determinantes estruturais: a) relações flexíveis de trabalho inscrito no desprestígio profissional e na falta de uma política municipal de valorização à docência; b)

baixos salários; c) falta de seguridade social; d) contratos temporários que visam suprir a necessidade municipal, mas que não dão contrapartida satisfatória às professoras; e e) intensificação do trabalho acarretada pelas constantes horas dedicadas a trabalhar sem as condições devidas.

Nesse sentido, podemos concluir que há a necessidade de aprofundarmos as pesquisas em torno dos meios de contratação e formas de trabalho às quais a classe docente de Acarape/CE está submetida, bem como buscarmos, como sociedade, estarmos atentos ao que se passa dentro das escolas e como a situação laboral das professoras impacta o processo de ensino e aprendizagem das nossas crianças. É imperativo o início de uma mobilização da classe juntamente à comunidade para que o poder público possa se sentir pressionado a tomar providências no sentido de garantir os direitos da classe docente, viabilizando meios de contratação mais seguros e viáveis para a construção de um bom trabalho em salas de aula.

Esta pesquisa é escrita e se coloca a serviço da classe trabalhadora, mais especificamente das professoras, sobre quem e para quem escrevemos. Assim, compreendemos que é impossível construir conhecimento para esta classe se não for baseada em uma postura militante e embasada na realidade concreta.

Referências

ALMEIDA, J. *Mulher e educação*: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. *Censo do professor*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009.

BRUSCHINI, M. C. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 537-572, 2007.

CRUZ, M. H. S. *Trabalho, gênero, cidadania*: tradição e modernidade. São Cristóvão: UFS; Aracaju: Oviêdo Teixeira, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *In*: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DA 33ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. *Conferência* [...]. Caxambu: Revista Brasileira de Educação, 2010. p. 235-274.

IPECE. *Perfil básico municipal*: Acarape. Fortaleza: Seplag, 2016.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

MAIA, S. G. M. *Gênero e trabalho no Maciço de Baturité*: protagonismo, poder e artesanato de mulheres. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINAYO, M. C. *Pesquisa social*. São Paulo: Vozes, 2004.

PORTELLI, A. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como experimento em igualdade. *Projeto História*, São Paulo, v. 14, p. 7-24, 1997.

RABELO, A. O. A mulher e docência: historicizando a feminização do magistério. *Revista do Mestrado de História*, Vassouras, v. 9, n. 9, p. 41-53, 2007.

ROSA, R. V. M. Feminização do magistério: representações e espaço docente. *Revista Pandora Brasil*, São Paulo, n. 4, p. 1-19, 2011.

SAFFIOTI, H. *Do artesanal ao industrial*: a exploração da mulher. São Paulo: Hucitec, 1981.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, A. M. *Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI*: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, S. C. (org.). *Trabalhadoras*: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

7 “A ÚNICA ESCOLHA QUE EU FIZ FOI SER EU MESMA” – O DEBATE DE GÊNERO NO NOVO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS, RESISTÊNCIAS E TENSIONAMENTOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA/CEARÁ

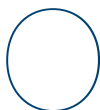
<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap7>

JANAÍNA SAMPAIO ZARANZA

Doutora e mestra em Sociologia e licenciada e bacharelada em Ciências Sociais, todas as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Trabalha hoje na área de Sociologia e Antropologia, com ênfase em violência, processos relacionais e identitários, atuando principalmente nos seguintes temas: dimensões da violência estrutural e subjetiva, colonialismo e pós-colonialismo, políticas culturais, memória, identidade, estudos culturais, educação, sociologia, movimentos sociais, direitos humanos, violência simbólica e violência doméstica.

E-mail: jsampaiozaranza@gmail.com

Introdução - A educação atual e a perspectiva para a igualdade entre homens e mulheres: a inclusão do debate de gênero



presente capítulo é um relato de experiência sobre as categorias gênero e sexualidade, nas disciplinas Itinerários Formativos e nas Eletivas, trabalhando com as mudanças da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e sobretudo com as políticas públicas educacionais no que abrangem gênero e sexualidade, apresentando as principais nuances de conceitos multifacetados, buscando na educação em direitos humanos, gênero e sexualidade aportes experimentais e vivências fecundas para a mediação entre um saber dialógico, participativo e crítico.

O objetivo do texto é mostrar como a mudança do novo ensino médio, instituído pela Lei nº 13.415/2017, alterando a LDBEN de 1996, trouxe uma nova estrutura curricular para a educação básica, de acordo com as diretrizes estaduais para o ano de 2022. A parte analisada compreende os Itinerários Formativos, que são um conjunto articulado de unidades curriculares que promovem aprofundamento em Áreas do Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional¹. As unidades se dividem

¹ Com o objetivo de aprofundar as aprendizagens; consolidar a formação integral das/os estudantes; promover a incorporação de valores universais, como

por Projeto de Vida (Formação para a Cidadania e Desenvolvimento das Competências Socioemocionais), Unidades Curriculares Eletivas, Unidades Curriculares Obrigatórias e Trilhas de Aprofundamento. Iremos trabalhar com as unidades eletivas, apresentando as experiências, as resistências e os tensionamentos do trabalho, refletindo sobre gênero, sexualidade, direitos humanos, reaprendizagens de gênero, para o desenvolvimento do trabalho no contexto escolar acarretado por esta política.

Assim, convidamos-lhe a percorrer a trilha pedagógica que incentiva a conhecimentos, tensionamentos e resistências em torno da nova política para o ensino médio no espaço educacional cearense.

Gênero

A concepção de gênero discutida neste trabalho está relacionada aos aspectos históricos e sociais de um termo em disputa e em debate que se constrói a partir das discussões contemporâneas dessa zona de pesquisa. Existem contribuições de pessoas subalternizadas que despontam na criação desses conhecimentos acerca de gênero, sobretudo se pensarmos em espaços de vulnerabilidade e periferia (como é usualmente a escola pública). Dessa forma, entende-se gênero como uma zona múltipla, continuamente em criação, que apresenta variações de acordo com os espaços sociais, tempos históricos e singularidades de existência. Assim, compreendemos que existem várias formas de ser homem, mulher ou outras possibilidades, a despeito da existência de padrões que não conseguem abarcar as multiplicidades presentes na sociedade.

a ética, e desenvolver habilidades que permitam que as/os alunas/os tenham uma visão ampla de mundo e sejam capazes de tomar decisões dentro e fora dos estabelecimentos de ensino.

Gênero é também uma materialidade que se traduz e se transforma ao longo dos tempos. Por meio de um processo de transmissão geracional e das relações sociais que tecemos, somos ensinados a nos comportarmos como – estritamente – homens e mulheres, seguindo padrões de normatividade cis-gênera e heterossexual. Dessa forma, Medeiros (2017, p. 150), referenciado em Joan Scott, destaca que “[...] gênero é uma categoria útil de análise, devendo ser concebida como algo complexo e contínuo”. O conceito de gênero, para designar desigualdades relacionadas a papéis socioculturalmente constituídos, pode ser considerado como uma conquista epistemológica, na medida em que contribui para desnaturalizar a opressão de um sexo sobre o outro. Para Scott (1993, p. 11):

[...] gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais.

Gênero, em uma das possíveis leituras, refere-se ao modo como as chamadas diferenças sexuais e *performativas* são representadas e/ou valorizadas no âmbito de uma determinada sociedade, em um determinado grupo e contexto (LOURO, 2010). Enquanto zona de estudo e de luta, trata-se de uma categoria política que surge no movimento feminista, sendo depois também basilar para pensar os movimentos *queer*, transviados, monstros, LGBTQIA+, etc. Ao longo dos anos, tornou-se também um conceito analítico, passando a ser discutido no interior das universidades e, de maneira mais tímida, nas salas de aula em escolas. Quando falamos sobre lutas de gênero, debatemos sobre as formas de viabilizar o respeito à multiplicidade e equidade nas relações de gênero dentro da sociedade – e,

portanto, dentro das escolas. Pode-se dizer que essa luta é uma importante ferramenta de desnaturalização das desigualdades, como a violência machista, o sexismo, a cisheterossexualidade compulsória e a LGBT+fobia, por exemplo.

Fala-se aqui do processo de construção de (re)aprendizagens dos gêneros, usualmente ditos feminino e masculino, mulher e homem, menina e menino, macho e fêmea, entre outras formas de ser – multiplicidade de ser quem você é. Busca-se, no entanto, transbordar a binariedade como redoma das possibilidades de identificar-se dentro do múltiplo gênero, acolhendo também as transgressões de gênero trazidas por alunes e docentes dentro da escola. Trazendo uma reflexão de gênero, através da construção do termo nas experiências de conceber para além das orientações sexuais, conhecidas popularmente como “gays e lésbicas, trans, cis, não binário”. No entanto, a exposição é um recorte da nossa experiência como professora de ensino médio²; como um delineamento das funções de professora, realiza-se um recorte metodológico focado na autobiografia da formação do *métier* profissional que medeia, ressignifica e se inspira no diálogo com alunos\as\es que estudam nas escolas públicas em que a narrativa se constrói.

No contexto histórico, principalmente no final dos anos de 1980, a consolidação da Constituição Federal de 1988, tida como a mais democrática, e durante todo o período dos anos 1990, com as reformas educacionais, esses fatos mostram um intervalo que vai de 1988 a 2002, recorte histórico importante para a análise das legislações e reformas federais na área da educação. Tais documentos constituem um campo variado

² A minha construção profissional tinha tido algumas com ensino médio, na época do estágio, mas tive a oportunidade de exercer a função de professora na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Senador Osires Pontes e na EEMTI Dom Almeida Lustosa.

de estudos, desde a estrutura curricular, financiamento da educação, avaliação de desempenho e fluxo escolar, formação docente e também aspectos específicos, como gênero, raça e direitos humanos, até a dimensão da incorporação do gênero nas políticas públicas de educação. A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. Tais medidas se revelam, porém, plenas de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação nas políticas educacionais, no contexto histórico, contudo a partir da década de 1980, após a redemocratização, as políticas públicas, entre elas as educacionais, abriram-se para a incorporação da categoria gênero, como ponto de inserção de uma nova análise para a categoria.

Metodologia

Para trilhar este ensaio, tivemos a experiência da professora Janaína Zaranza, no contexto escolar, como professora do ensino médio, como fonte inspiradora desta pesquisa, à luz das mudanças na Lei de Diretrizes de Base da Educação (2017). A escolha metodológica traz alguns autores que estudam História Oral, autobiografia, experiência pessoal, fatos cotidianos, micro-histórias.

Thompson (1998), ao refletir sobre a História Oral, articulando sua experiência pessoal, enfatiza a tradição oral como a hegemonia do documento escrito e o retorno da narrativa oral como fonte de pesquisa. A narrativa de vida individual e cole-

tiva faz parte da forma propriamente humana de construir/recriar conhecimentos, de preservar a memória, de criar as identidades, de atribuir a objetos e lugares valor simbólico.

Buscamos, a partir de uma crítica à ênfase dada à dimensão econômica e às estruturas sociais, debater questões históricas, como:

[...] as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar etc. (CHARTIER, 1990, p. 14).

Temos, nessa perspectiva, a produção de uma história que traz à luz os que foram silenciados – os vencidos, como afirma Benjamin (1993) –, os que tiveram sua versão da história sufocada pela historiografia oficial: as mulheres, os operários, os professores. O foco volta-se para a micro-história, o cotidiano e as dinâmicas locais. Não interessam apenas os movimentos da política educacional como um todo, mas a materialidade desta no chão da escola, na vida de seus professores e alunos. Encontramos uma perspectiva que valoriza os percursos individuais e a subjetividade (FRANÇOIS, 2001). Burke (1992, p. 10) destaca questões que nos ajudam a caracterizar essa perspectiva de análise. Há um interesse por toda atividade humana, uma preocupação com a História Social e Cultural, com “[...] a história vista de baixo”, ou seja, com as contribuições de pessoas comuns; uma incorporação de várias fontes que incluem evidências orais, visuais e estatísticas.

Bourdieu (2001, p. 74), construindo uma oposição à história de vida linear, escreve o texto a “Ilusão biográfica”, que problematiza a história de vida como: “[...] um todo, um conjunto

coerente e orientado, que pode e deve ser aprendido como um projeto de uma expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva”. Mas sua crítica perfaz que, ao argumentar, o senso comum possa não ser excluído. Em seu texto, ressalta, assim, a visão dita ao falar sobre o romance de Faulkner *O som e a fúria*. Nesse conto, analisa a vida como anti-história, proposta por Shakespeare ao final de *Macbeth*, “[...] produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história”, isto é, como a narrativa coerente de uma sequência significativa e coordenada de eventos, o que talvez seja ceder a uma ilusão retórica, a uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar (BOURDIEU, 2001). Bourdieu (2001) faz uma crítica à cronologia, ao determinar a fala como se fosse algo oficial. Ao utilizar o nome próprio a uma nomeação, institui-se uma identidade social, uma identidade do indivíduo biológico em todos os campos possíveis, como agente, isto é, em todas as suas histórias de vida possíveis. Assim, percebo que a história de vida entendida como trajetória é um mecanismo fundamental para a escuta dos interlocutores.

No contexto específico das histórias de vida em grupo e focalizando a pesquisa-formação, Josso (2010) sinaliza o desdobramento de duas vertentes: as histórias de vida como busca da compreensão biográfica da formação, por meio de um trabalho que coloca ênfase nos momentos da vida que se constituíram em efetivas experiências de formação, priorizando-se uma narrativa global da vida; e a colocação de abordagens biográficas no sentido do desenvolvimento de projetos específicos de formação, por meio de uma perspectiva experiencial e/ou tematizada³.

³ Josso (2010) cita como exemplos de trabalho com projetos a construção de itinerários de experiências profissionais ou sociais e as atividades que possibilitam a análise comparativa de saberes anteriores e competências que precisam ser adquiridas por adultos que, após longo tempo, retornam ao trabalho.

Bondía (2002) enfatiza a experiência/sentido como expressões de significado, propondo pensar a educação a partir do par experiência/sentido, contrapondo-se ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica ou entre teoria e prática. Para tanto, explora o significado das palavras “experiência” e “sentido”. Quanto à primeira, critica o excesso de informação e a obrigatoriedade de ter opinião, posturas que estão na base da “aprendizagem significativa”. Critica também o excesso de trabalho, que não permite a experiência, bem como a própria relação trabalho/experiência. Quanto ao sentido, explora-o a partir do sujeito da experiência, definido não por sua atividade, mas pela abertura para ser transformado pela experiência – território de passagem, submetido a uma lógica da paixão. Afirma que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta. Pode elucidar condições de discriminações e enfrentamentos na educação, proporcionando uma análise reflexiva, didática e pedagógica.

A pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para a elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções, observando as modalidades de formação destinadas a grupos específicos, levando em conta aspectos como: gênero, raça/etnia, classe social, profissões, trabalho, campo/cidade, níveis de renda, exclusão, faixas etárias, saúde, meio ambiente, etc. Aqui nos interessam ainda os aspectos relacionados às suas interseccionalidades (CRENSHAW, 2002; PISCITELLI, 2008). Esse método investigativo possui longa tradição na área educacional e em diferentes países (EL ANDALOUSSI, 2004). Poirier, Clapier-Valnladon e Raybaut (1999) destacam investigações que realizam a reprodução integral das narrativas e outras construções que propõem sua reconstrução pelo investigador. Quanto à análise, Pineau

e Le Grand (1993) indicam o modelo interpretativo, os quais se diferenciam entre: o biográfico⁴, o autobiográfico⁵ e o dialógico⁶. No nosso caso, trabalharemos com o dialógico, além dos “documentos pessoais”, como espaços de significações, a serem interpretados pela possibilidade metodológica.

Plummer (1989) traz uma contribuição na sistematização de documentos que podem complementar e, em certos casos, constituir o recurso básico de uma pesquisa fundada no aporte autobiográfico. Há uma diversidade de documentos, e o autor observa diferentes usos deles nas Ciências Sociais, tendo como busca fundamental a subjetividade dos participantes. Dentre os documentos citados por ele, destacamos o diário, as cartas, a literatura baseada em fatos, as fotografias, os vídeos, enfim, são documentos que constituem a memória material dos sujeitos, que falam por meio de diferentes linguagens da vida e de seus movimentos. No nosso caso, o produto das disciplinas a ser usado é o ponto interpretativo da relação dialógica na trilha pedagógica.

A pesquisa dentro da escola: um relato pelo saber da experiência

O trabalho foi desenvolvido em duas escolas públicas de ensino médio localizadas na cidade de Fortaleza/CE. As duas escolas que foram lócus foram: EEMTI Senador Osires Pontes (Regional V – Canindezinho) e EEMTI Dom Antônio de Almeida Lustosa (Regional IV – Edson Queiroz). O critério de seleção

⁴ A interpretação é feita de forma prioritária pelo investigador.

⁵ No outro extremo, coloca a interpretação na responsabilidade exclusiva do próprio narrador.

⁶ Através da partilha, na qual a narradora e o investigador se colocam a responsabilidade sobre a análise e a interpretação.

adotado, além do fato de serem escolas nas quais a professora-pesquisadora já leciona, revelou a contratação de escolas que não possuem Núcleo de Gênero. A investigação foi qualitativa. A partir da pesquisa-ação (MORIN, 2000; THIOLENT, 1997), é considerado um tipo de pesquisa social com base empírica concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, em que os/as pesquisadores/as e os/as interlocutores/as representativos/as da situação ou do problema estão envolvidos/as de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1997).

Em 2017, a Lei nº 13.415 alterou a LDBEN e trouxe uma mudança na base do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) torna mais moldável as escolhas dos/as alunos/as, passando a ofertar diferentes possibilidades de escolhas aos/às estudantes: os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Trabalha várias inteligências, a exemplo da habilidade linguística, matemática, espacial, musical, cines-tésica, corporal, intrapessoal e interpessoal (GARDNER, 1994). Busca-se oferecer uma educação diferenciada, a qual mostra uma preocupação em garantir uma educação de qualidade a todos/as os/as jovens brasileiros/as e em aproximar as escolas à realidade dos/as estudantes de hoje. Visualiza as necessidades da sociedade mais de perto, proporcionando outras experiências e novas demandas e aproximando as complexidades da não inserção ao mundo do trabalho e à vida em sociedade.

Diante do contexto histórico anteriormente explanado, dialogamos aqui sobre as reformas que as Diretrizes de Bases do Ensino Médio estão provocando no cotidiano da realidade docente, ou seja, a principal diferença entre os Itinerários For-

mativos e as Eletivas está na duração, sendo anual para as disciplinas regulares e semestral para as Eletivas. Assim, disciplinas Eletivas diferenciam-se das disciplinas regulares quanto à duração dentro dos Itinerários Formativos e não as substituem. As Eletivas são uma parte complementar dos Itinerários, todavia o Itinerário é composto por disciplinas regulares, que são disciplinas que fazem parte do todo, como Português, Matemática, Geografia, entre outras⁷. Já as Eletivas têm carga horária menor, apresentando uma nova opção de escolha a cada seis meses, com um aumento de carga horária total de 2.400 para 3.000 horas/aula. Com um conteúdo voltado para quatro áreas de conhecimento, os Itinerários Formativos representam a parte flexível da matriz curricular do novo ensino médio (2022). Assim representam um conjunto de disciplinas, projetos e oficinas que os/as estudantes poderão escolher de acordo com suas aptidões e projetos de vida ligados às disciplinas das Eletivas e Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). A base serve para todos/as/es, contudo o formato dá ao/à estudante oportunidade de escolher disciplinas de acordo com seus interesses.

As disciplinas Eletivas, chamadas de Itinerários Formativos, poderão ser escolhidas de acordo com os interesses dos/as alunos/as, no entanto algumas escolas podem definir as Eletivas que o/a discente vai cursar. O Itinerário Formativo pode também afunilar as suas escolhas, trazendo as disciplinas que favorecem a formação conforme os conteúdos. Assim, as disciplinas podem ou não favorecer a formação mais próxima da escolha do/a estudante. Diante da experiência de contribuir para esse momento, as disciplinas convergem, sim, para uma formação mais próxima

⁷ Aqui não podemos fazer uma análise mais próxima do conteúdo destas disciplinas, mas, com a mudança, as disciplinas de Filosofia, Sociologia, História, entre outras, ficaram com menor carga horária, a qual deverá ser compensada com as disciplinas eletivas, além do Núcleo de Práticas.

do interesse, entretanto as disciplinas ficam com muita procura. Assim, os/as alunos/as vão para a segunda e terceira opções.

Então, em alguns casos, a escola também pode programar uma escala de disciplinas de acordo com alguns Itinerários e outras não. Escolas do interior, com dificuldades em disciplinas de Ética e Cidadania, ou Artes, podem atribuir um itinerário em Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; as opções de elementos que compõem os Itinerários Formativos. Em Ciências Humanas, temos 45 eletivas que podem ser oferecidas aos/às adolescentes, mas não podemos esquecer o trânsito entre as disciplinas através da interdisciplinaridade. O/A coordenador/a pedagógico/a referencia para os/as professores/as de área a disciplina que iremos ministrar, assim pode haver encontros da área de Linguagens, Ciências da Natureza e Cultura, não esquecendo o NTTPS, que também integra o Itinerário Formativo. Outra realidade observada seria, a depender das possibilidades que a escola possa ofertar às Eletivas, a de o/a estudante poder escolher disciplinas Eletivas fora da área escolhida pelo/a discente para o seu Itinerário Formativo. Assim, conseguirá ampliar ainda mais suas experiências e buscar por objetivos alinhados ao seu projeto de vida, incluindo outros elementos, além da parte especial da área do Itinerário, que traz em torno de 1.200 horas. Um exemplo desse processo seria um aumento de carga horária de Arte, comum a todos os Itinerários (200h), Disciplinas Eletivas (200h), parte específica da área do Itinerário (800h).

Mas qual o lugar para as mulheres e LGBTQIA+ na recente mudança na Base para o novo ensino médio?

No documento da Lei nº 13.415/2017, palavras como “gênero” e “orientação sexual” foram retiradas do texto, minimizan-

do a abordagem contemporânea das questões de gênero e de identidade afetivo-sexual. Tal alteração impacta negativamente a abordagem dessa temática em sala de aula, por reforçar o apagamento dos conflitos ideológicos que essa temática provoca. Assim temos nas Eletivas um espaço privilegiado para atualizar conceitos e práticas sociais comprometidas com os direitos humanos e o combate a todas as formas de discriminações.

Na realidade, diante das disciplinas oferecidas, temos algumas que podemos trabalhar com as nuances dos grupos mencionados acima, sobretudo ter em mente a importância do respeito ao outro/a/es, em sua integridade física, psíquica e emocional e em sua dignidade. Entre elas, temos como Eletivas: Gênero e Diversidade, Direitos Humanos e Cidadania, Educação para Cidadania na Escola, Formação do Povo Brasileiro, Grandes Guerras Mundiais, História do Ceará, História do Regime Militar no Brasil, História do Tempo, História Local, História para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Humanas em Quadrinhos, Identidade Cultural Afro-Indígena, Memória e Cultura Afro-Indígena, entre outras. Além de ter uma perspectiva de transdisciplinaridade, tem também um potencial de abordar a temática de forma transversal.

Sendo assim, numa experiência dialógica, a interdisciplinaridade⁸ é trabalhada, mas não traz os elementos fundamen-

⁸ No século passado, um meio-termo, o princípio da interdisciplinaridade permitiu um grande avanço na ideia de integração curricular, mas ainda a noção central era trabalhar com disciplinas. Na interdisciplinaridade, os interesses próprios de cada disciplina são preservados. É importante fazer um parêntese quanto a uma questão essencial, na compreensão e no “salto” que foi dado com a internalização do significado da transdisciplinaridade: a ciência especializada não explica a vida. Esta só adquire sentido ao ser contextualizada através de todos os saberes acumulados, reconhecendo o direito de cada ente presente nesse cotidiano, com sua vida, gênero, qualquer que seja sua verdade, religião, sexo, cultura e raça, de existir e habitar o planeta, convivendo e contribuindo, respeitando e sendo respeitado pelas diferenças individuais e grupais.

tais para explicar os fatos da vida em si. Assim, a categoria da transdisciplinaridade busca dar sentido ao conceito que focaliza saberes envoltos em nossas experiências, distinguindo o direito de mostrarmos nosso entendimento subjetivo e, desse modo, construirmos uma reflexão coletiva entre todos/as/es. Cada ser humano, com sua história, seus antepassados, seus ancestrais, mostrando a que veio, vivendo em sociedade, com sua religião, sexo, cultura e etnia, tendo direito de existir com os potenciais e as limitações inerentes aos indivíduos. Viver em democracia, convivendo, contribuindo, respeitando e sendo respeitado, através das diferenças individuais e coletivas, passa a ser conteúdo a ser trabalhado efetivamente em sala de aula. Então, citar e construir um entendimento sobre transdisciplinaridade supera e se sobrepõe ao modelo disciplinar até então proposto.

A transdisciplinaridade é a busca do sentido da vida através de relações entre os diversos saberes (Ciências Exatas, Humanas e Artes), buscando superar a mentalidade fragmentária, incentivando conexões e criando uma visão contextualizada do conhecimento, da vida e do mundo.

Na relação das partes com o todo, a articulação é que faz a diferença, e isso inexistente como foco central na estrutura disciplinar. A transdisciplinaridade é a tentativa de construção de uma conceituação multidimensional, considerando vários níveis de realidade. A vida existe na relação com o meio ambiente, com o todo. A transdisciplinaridade está “entre”, “através” e “além” das disciplinas. Esse conceito transgride as fronteiras epistemológicas de cada ciência disciplinar e constrói um novo conhecimento “através” das ciências, um conhecimento integrado em função da humanidade, resgatando as relações de interdependência, pois a vida se constitui nas relações mantidas pelo indivíduo com o meio ambiente e suas interações (NICOLESCU, 1999).

O debate de gênero no ensino médio - Experiências, resistências e tensionamentos em escolas públicas de Fortaleza/Ceará

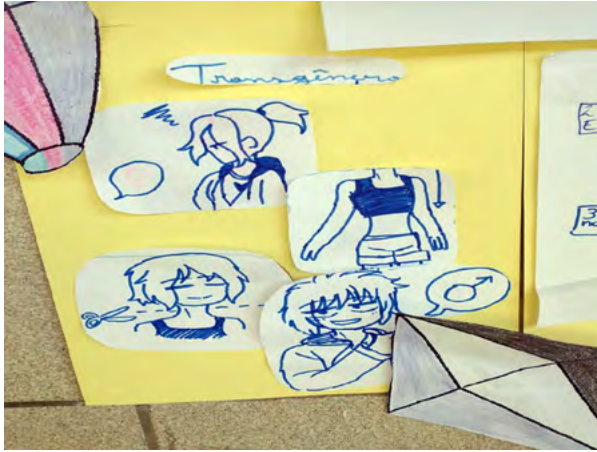
A escola é, por natureza e vocação, o espaço legítimo para acolher temáticas emergentes, que impactam a realidade dos/as nossos/as discentes. Temos a possibilidade de trabalhar as temáticas em três Eletivas: Gênero e Diversidade, Direitos Humanos e Cidadania e Atualidades para o Enem, na conformidade das opções já organizadas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc). Essas três disciplinas ofertadas a alunos/as/es de 1º, 2º e 3º anos, que se mesclam numa mesma Eletiva, têm o potencial de tratar das temáticas aqui referidas, enfrentando os desafios pedagógicos dessa inovação.

Exemplos de estratégias pedagógicas

Ao iniciarmos a Eletiva, apresenta-se o plano de aula para possíveis dúvidas e inclusão de outros temas que possam vir a ser sugeridos pelos/as estudantes, enriquecendo os debates em sala de aula. Um planejamento anterior, junto ao coordenador pedagógico da área, contribui para o comprometimento com as temáticas e com os recursos necessários para o processo criativo dessas aulas.

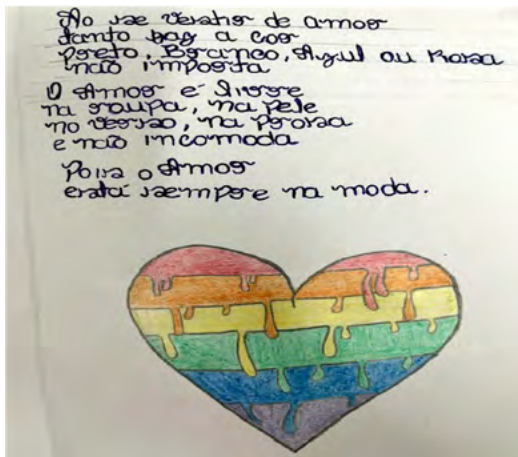
Temos adiante imagens produzidas pelos/as estudantes que refletem toda essa preocupação epistemológica e pedagógica, trazendo variadas linguagens sobre variados temas: 1. Transgêneros, 2. Fanzine sobre Gênero e Diversidade e 3. Direitos Humanos e Cidadania.

Foto 1 – Transgêneros



Fonte: Pesquisa (2022).

Foto 2 – Poesia no fanzine



Fonte: Pesquisa (2022).

Foto 3 – Terceira geração dos direitos humanos



Fonte: Pesquisa (2022).

Na turma de Direitos Humanos e Cidadania, tivemos a discussão sobre a construção das gerações dos direitos humanos. Em grupo de seis, analisamos sobre a construção das gerações e depois tiramos o fundamental em cada geração; a partir disso, pedimos a representação em cada grupo sobre o que os/as estudantes entenderam. Seguem alguns desenhos adiante.

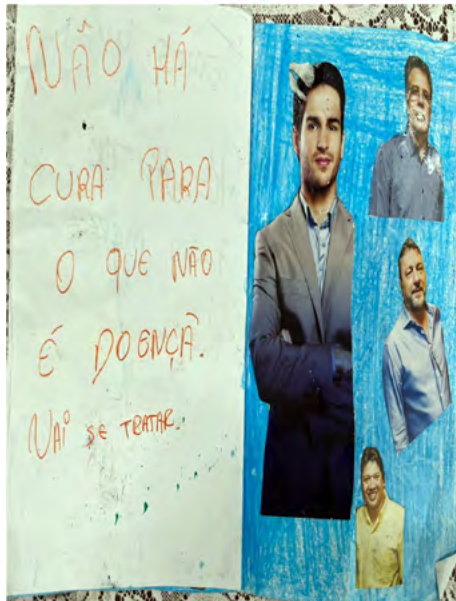
Foto 4 – Geração de direitos humanos



Fonte: Pesquisa (2022).

Já em Atualidades para o Enem, sempre temos o foco no que ocorre no mundo, assim questões relevantes do dia a dia são discutidas e refletidas pelos/as estudantes da Eletiva, como também temas cotidianos da escola, como casos ocorridos no interior da instituição e trazidos pelos/as próprios/as alunos/as/es como forma de dar menção aos acontecimentos, articulando experiências textuais com as ocorrências no interior da escola, no Brasil e no mundo.

Foto 5 – Reflexão sobre a “cura gay”



Fonte: Pesquisa (2022).

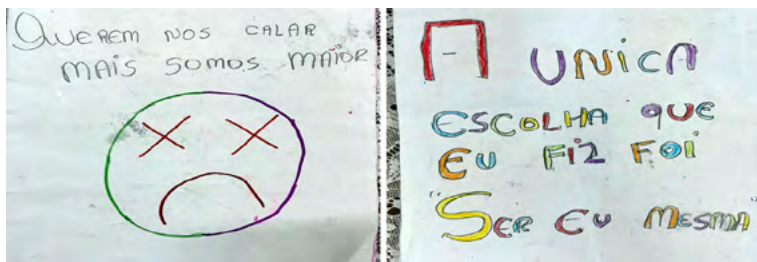
Em Gênero e Diversidade, surgiu a necessidade de refletir sobre o entendimento da turma em torno do tema Identidade – Como nos vemos e nos definimos. Assim, podemos construir uma dinâmica pedagógica que estimule uma visão crítica

sobre papéis sociais, como também, ao se falar em relações de gênero e especialmente na violência machista contra as mulheres, é necessário ainda que se fale no plural, haja vista que estão sujeitas a uma série de violências, sobretudo quando relacionadas à diversidade das questões de classe, raça/etnia e/ou orientação sexual. Portanto, é necessário perceber que a violência machista contra as mulheres produz um impacto social significativo, cujas dimensões das hierarquias de gênero, classe social e cor recaem sobre elas interseccionalmente.

Segundo Crenshaw (2002), o princípio da interseccionalidade trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002).

A compreensão dos/as estudantes em torno dos sentidos e formas de violência é abrangente, pois mostra o entrelaçamento dos segmentos em que estamos inseridos/as/es para a construção dessa categoria. Assim, é importante trabalharmos livros de fácil acesso para os alunos/as/es, para construir um aprendizado não só baseado em vivências cotidianas, mas em questões teóricas que possam fundamentar o seu conhecimento, usando formas diversas, como tirinhas, notícias, *podcasts*, colagens, desenhos, entre outros. Na Foto 6, temos uma reflexão da aluna sobre escolher a si mesma como uma opção de valorização e empoderamento do seu gênero, como um testemunho de enfrentamento dos preconceitos.

Foto 6 – Reflexão de aluna sobre empoderamento



Fonte: Pesquisa (2022).

Conclusão - Perspectivas para o ensino: possibilidades, resistências e tensionamentos

É muito importante a reflexão das desigualdades de gênero no contexto educacional, fruto das relações estabelecidas historicamente pelos papéis instituídos entre homens e mulheres. Perceber e, se possível, prevenir os conflitos e as desigualdades que afligem, especialmente, as mulheres e a população LGBTQIA+ são tarefas permanentes a serem cumpridas pelos governos e gestões escolares.

Iniciativas como a criação dos Núcleos/Clubes de Gênero em escolas públicas ajudam a ampliar o debate sobre a problemática da violência machista e seus efeitos na vida das pessoas, além de acolher e encaminhar possíveis estudantes e professoras em situação de violência. São iniciativas que geram extensão da aprendizagem e do diálogo para além das disciplinas eletivas. Temas debatidos – como discriminação, exercício dos direitos humanos, violências e racismos – podem e dão produção de sentido na construção de mecanismos de conscientização e superação das desigualdades de gênero. Outras iniciativas – como editais de incentivo à participação de mulheres no âmbito científico – são igualmente importantes.

O Governo do Estado do Ceará, por exemplo, através da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), lançou, em 2022, o edital “Mulheres na Ciência”, com “[...] o objetivo de apoiar projetos de pesquisa coordenados por mulheres, contribuindo para reduzir a assimetria (ainda existente) de gênero na distribuição de recursos na área científica” (FUNCAP, 2022, s.p.). Trata-se de um investimento de aproximadamente R\$ 3,5 milhões destinados para 35 projetos de pesquisa. Ressalta-se que foram mais de 300 propostas enviadas por investigadoras das mais diversas universidades cearenses. Na ocasião, foi aprovado o projeto “Educação em direitos humanos e gênero: percepções sobre a violência machista no contexto escolar”, o qual contempla atividades de promoção da educação em direitos humanos com ênfase na análise reflexiva e propositiva sobre as relações de gênero e a problemática da violência machista no contexto escolar. A expectativa é a de que possamos mobilizar ações em parceria entre universidade e escolas públicas de ensino médio e profissionalizante, com o intuito do fortalecimento dos direitos humanos das mulheres no contexto educacional.

Assim, o Sistema Educacional deve estar aberto às configurações sociais, dentre elas, as novas perspectivas para as questões de gênero. Professores/as devem perceber as necessidades e novas diversidades. Questionam-se: as relações já não são mais as mesmas? O modo de pensar e tornar operacional essa distinção entre “identidade pessoal” (o que sou/gostaria de ser) e “identificação social” (como sou definido/o conforme dizem que sou) dá margem a múltiplos desdobramentos e permite caracterizar, de modo bastante grosseiro, não apenas as grandes teorias da socialização na literatura das Ciências Sociais (DUBAR, 1991). Diante dessa perspectiva, percebemos que a experiência vivencial traz um conteúdo analítico tanto para

os interlocutores da comunidade escolar como também para todos os alunos/as/es desse cotidiano.

A percepção dos tensionamentos no ambiente educacional foi e está sendo encontrada entre fatores externos e internos na sociedade e comunidade escolar: entre os externos, a exposição da temática das questões teóricas da questão de gênero; entre os internos, o cotidiano escolar, que se funde entre resistências e tensionamentos diante dos eventos diários da escola, da vivência do dia a dia de todos e todas.

Referências

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1993. v. 1.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOURDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretri-

zes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BURKE, P. *A revolução francesa da historiografia*: a Escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: Unesp, 1992.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DUBAR, C. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisas-ações*: ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos: UFSCar, 2004.

GARDNER, H. *Estruturas da mente*: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSSO, M.-C. *Experiência de vida e formação*. 2. ed. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIN, E. *A cabeça bem feita*: repensar a reforma. Reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. *Les Histoires de Vie*. Paris: PUF, 1993.

PISCITELLI, A. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiência de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008.

PLUMMER, K. *Los documentos personales*: introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista. Madrid: Siglo XXI, 1989.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALNLADON, S.; RAYBAUT, P. *Histórias de vida*: teoria e prática. Portugal: Celta, 1999.

SCOTT, J. *Gênero*: uma categoria útil de análise histórica. Recife: SOS Corpo e Cidadania, 1993.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

THOMPSON, P. *A voz do passado*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

8 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA COMPARTILHADA DE HQS NO ENSINO MÉDIO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap8>

GERMANA NAYARA LOPES LIMA

Especialista em História do Brasil pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de História e Sociologia da rede estadual de ensino do estado do Ceará. Tem como interesse as áreas de História do Corpo, História da Saúde, Sociologia da Juventude e Sociologia Urbana. Interessa-se também pelas relações entre História e Literatura e História e Ciência.

E-mail: germanayara@gmail.com

JOSÉ MACLECIO DE SOUSA

Doutor em Educação e mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com ênfase em pesquisas e práticas no campo da Educação Ambiental. Professor da rede municipal de educação de Fortaleza, Ceará. Atua como professor de instituições de ensino superior. Foi professor, em caráter contratual, de disciplinas do Departamento de Teoria e Prática da Faculdade de Educação (Faced) da UFC, como Didática, Estágio Supervisionado e Ensino de Ciências (Naturais). Participou de atividades acadêmicas no Laboratório de Estudos Geoeducacionais (LEGE) do Departamento de Geografia da UFC. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Perspectiva Ecorrelacional e Educação Popular Freireana (GEAD) da Faced/UFC. Elaborou Planos de Desenvolvimento de Assentamento (PDAs) pelo Instituto Agropolos do Ceará (IAC). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da UFC, desenvolvendo pesquisa pelo projeto "Visitação: Desafios e Práticas do Turismo Geoeducativo no Estado do Ceará". Professor de educação básica na área de Ciências Humanas da rede estadual de ensino do Ceará.

E-mail: maclecio@yahoo.com.br

Introdução

Por muito tempo, as Histórias em Quadrinhos (HQs) foram malvistas no meio educacional por serem percebidas como mera distração ou voltadas para o entretenimento, por isso consideradas prejudiciais para “o estudo de assuntos sérios” (VERGUEIRO, 2014), assim como Vergueiro e Ramos (2015, p. 9) discorrem:

Houve um tempo, não tão distante assim, em que levar revistas em quadrinhos para a sala de aula era motivo de repreensão por parte dos professores. Tais publicações eram interpretadas como leitura de lazer e, por isso, superficiais e com conteúdo aquém do esperado para a realidade do aluno. Dois dos argumentos muito usados é que geravam ‘preguiça mental’ nos estudantes e afastavam os alunos da chamada ‘boa leitura’. Na verdade, tratava-se de discursos ociosos, sem embasamento científico, reproduzidos de forma acrítica para contornar um desconhecimento sobre a área.

Essa maneira de conceber as HQs em sala de aula teve importante mudança no Brasil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Atualmente, podemos perceber que as HQs se tornaram materiais de apoio didático bastante relevantes na educação brasileira, seja como versões atraentes da literatura clássica, como suporte para questões, a exemplo do que comumente encontra-se no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), ou como base de projetos e experiências educativas diversas. Isto se dá, provavelmente, porque as HQs têm ligação direta com as culturas juvenis e por isso conseguem, de certa forma, dialogar de maneira mais certa com as juventudes presentes na educação básica brasileira.

Além disso, as HQs, em seus diferentes formatos (físico ou digital) e em seus diversos tipos (tirinhas, charges, cartuns, séries, *graphic novels*, mangás, *webtoons*, etc.), abordam diversos temas pertinentes à convivialidade atual em sociedade¹ – relações de gênero, raciais, de classe, de imigração, entre outras –, os quais possibilitam debates importantes sobre questões atuais para as juventudes, buscando compreender suas diferentes identidades e pertencimentos, bem como podem suscitar discussões acerca de questões relacionadas aos direitos humanos, quando trazidas para a sala de aula.

No que tange aos direitos humanos no Brasil, é importante salientar que, “[...] na opinião de dois em cada três brasileiros, os direitos humanos defendem mais os criminosos que suas vítimas” (SHALDERS, 2018, s.p.), apesar de 63% se mostrarem a favor de tais direitos. Esses dados não surpreenderam os especialistas, já que os direitos humanos no Brasil, desde que

¹ Um exemplo dessa potência das HQs foi o lançamento da revista *Superman: son of Kal-El #5*, da DC Comics, que, recentemente, levantou debates intensos acerca da personagem Jon Kent, filho de Clark Kent, a qual se revelou parte da comunidade LGBTQIA+, catalisando, ao mesmo tempo, alguns importantes avanços relativos aos direitos humanos e diversidade de gênero e algumas reações de intolerância e LGBTfobia que impactam negativamente os processos de inclusão com esse viés (DIÁRIO DO NORDESTE; AFP, 2021).

começaram a ser discutidos, foram vistos dessa maneira pela população em geral.

Essa percepção brasileira se deve possivelmente à ligação com os primeiros grupos os quais trabalharam com a perspectiva desses direitos no final da Ditadura Civil-Militar, as comissões de direitos humanos da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), uma vez que:

[...] eram grupos que se apresentavam como defensores da dignidade e do devido processo legal para todos, inclusive para os presidiários, e aí ficou essa ideia de que são pessoas que defendem bandidos. (SHALDERS, 2018, s.p.).

Cabe pontuar também a grande popularidade e audiência dos jornais de cobertura policiaisca, os quais “[...] se utilizam do sensacionalismo como um dos principais recursos para captar e manter a atenção dos telespectadores [...]” (DIAS, 2020, s.p.) e, por isso, são capazes de elaborar e manter o imaginário daqueles os quais são protegidos pelos direitos humanos.

Por conta desse imaginário e percepção acerca dos direitos humanos no país, torna-se necessário que o “[...] tema seja tratado nas escolas e nas famílias, para garantir que crianças e adolescentes saibam do que se trata” (SHALDERS, 2018, s.p.), pois a falta de discussão e a negação dos direitos humanos não nos tornam mais protegidos, pelo contrário, privam-nos desses direitos, desprotegendo-nos, de modo que “[...] um dia, você ou uma pessoa próxima pode ter os próprios direitos ameaçados” (BASSO *apud* SHALDERS, 2018, s.p.).

Considerando essas questões, a potência das contribuições educativas das HQs e a busca por uma educação para os direitos humanos, a qual procura “[...] preparar os indivíduos

para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa” (BRASIL, 2013, p. 34), constituíram as bases para a elaboração do presente capítulo, que tem como principal objetivo analisar como os direitos humanos são percebidos pelos estudantes das turmas da 2ª série do ensino médio a partir da leitura compartilhada de HQs durante as aulas de Sociologia na Escola de Ensino Fundamental e Médio Luiza Távora - Promorar, localizada na cidade de Fortaleza, Ceará (CE), incorporando neste estudo a minha experiência docente nessa realidade e minhas vinculações com as turmas e com o campo dos direitos humanos.

Organizando as aulas com os estudantes, já com o enfoque da pesquisa qualitativa, conduzi momentos de abordagem de direitos humanos e leituras compartilhadas de HQs, mantendo atenção aos conteúdos, interações e diálogos com as turmas, produzindo uma sequência de etapas com algumas finalidades.

A primeira com a aplicação de um questionário sobre as percepções de direitos humanos presentes nas turmas; a segunda buscando depreender reações e interações dos estudantes diante do conhecimento sobre o contexto de criação e elaboração da Declaração Universal de Direitos Humanos, ocorrendo como um momento de aula expositiva e de conversa. Nesta etapa, ao final, por meio de uma enquete, os estudantes escolheram uma temática relativa às problemáticas de minorias no Brasil para uma abordagem específica de direitos humanos com a leitura compartilhada de HQs.

A partir da terceira etapa, as leituras de HQs foram inseridas, dando corpo às interações e problematizações acerca dos direitos humanos relativos a questões específicas das mulheres, principalmente acerca das relações e papéis de gênero; na quarta, o debate problematizou a violência doméstica contra a

mulher e a Lei Maria da Penha; e, na quinta, um outro debate, em que se verificou, a partir da exposição de um vídeo, a participação de homens denunciados por violência contra a mulher em reuniões sobre padrões violentos de masculinidade e machismo.

Constituída a experiência, como quem organiza uma tirinha a partir dos resultados, as nossas discussões: dialogam com teorias que projetam a importância da educação para os direitos humanos na educação básica ao proporcionar compreensões adequadas e pertinentes sobre o tema que incidem na vida dos educandos, especialmente os que pertencem aos grupos minoritários. Demonstram os (des)caminhos de uma experiência com esse viés, dando relevo à rede de significados e sentidos que vai se construindo no diálogo com jovens. Percebem contribuições e desafios das leituras compartilhadas com HQs no que se referem ao campo da educação para os direitos humanos.

Fazendo a pesquisa no e com o cotidiano de professora



(Um sábado qualquer)²

Sendo requisito parcial para a conclusão do curso de especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos, a elaboração deste trabalho resultou de escolhas metodológicas pensadas a partir do enfoque da pesquisa qualitativa em

² Disponível em: https://www.umsabadoqualquer.com/category/eisntein/#google_vignette. Acesso em: 21 jan. 2021.

educação, de modo que a análise da problemática pudesse se dar através da inserção e diálogo com uma realidade escolar na qual fosse possível desenvolver, avaliar e recriar as etapas necessárias para a produção e o registro de dados, privilegiando a observação do cotidiano, os gestos, as falas e as interações que se dão em relação ao objeto deste estudo.

Nesse sentido, por atuar como professora de Sociologia³, nas turmas de 2ª e 3ª séries – da manhã, tarde e noite – do ensino médio na EEFM Dona Luiza Távora – Promorar, resolvi realizar a pesquisa neste contexto, mobilizando os processos metodológicos de maneira integrada às atividades de ensino-aprendizado nas turmas da 2ª série, imprimindo um caráter de reflexividade, direcionando-me a um fazer da práxis educativa e, ao mesmo tempo, a um exercício da práxis científica. Em outras palavras, fui realizando a pesquisa no e com o meu cotidiano docente.

Em relação ao contexto da pesquisa, a escola está localizada no bairro Jardim das Oliveiras, área compreendida como periférica da cidade de Fortaleza/CE, sendo que a maior parte dos seus estudantes reside em bairros próximos – Luciano Calvalcante, Cidade dos Funcionários, Tasso Jereissati, Sapiranga, Parque Manibura e principalmente Tancredo Neves.

No que se refere às experiências e abordagens sobre os temas de direitos humanos, até então, a escola apresenta poucos momentos para discussões com esse viés. No entanto, é preciso salientar que, em meus três anos como docente desta instituição, dois deles foram durante a pandemia de Covid-19, o que dificultou muito ações de temáticas diversas e transversais as quais poderiam ter sido projetadas em colaboração com os demais docentes, principalmente pelas limitações pedagógicas das aulas remotas *on-line*.

³ Com contrato temporário, iniciado em 2019.

Além disso, existe a necessidade da abordagem sobre as temáticas relativas aos direitos humanos, tendo em vista a existência de comentários intolerantes que, por exemplo, ocorreram durante as aulas presenciais de 2019. Apesar de serem outras turmas em 2021, como parte de questões do cotidiano, percebi que havia ali a necessidade e a oportunidade de abordar e pesquisar a educação para os direitos humanos, procurando perceber o que os estudantes das turmas de 2ª série do ensino médio entendiam ou queriam entender sobre o assunto.

A partir disso, delinee uma forma de chamar a atenção para o assunto nas aulas, percebendo que seria interessante utilizar HQs que tratam ou contribuem com as temáticas de direitos humanos, tanto como recurso e meio educativo de aula quanto como catalisador do processo de produção de dados da pesquisa. Assim, fui organizando os momentos e estratégias metodológicas dentro do contexto das aulas de Sociologia em torno dos direitos humanos para consolidar uma experiência de grupo de leitura compartilhada de algumas HQs com aqueles/as que estavam presentes nas aulas remotas.

Um grupo de leitura compartilhada normalmente é formado por pessoas que têm interesse de fazerem juntas a leitura de uma mesma obra literária e têm como intenção o encontro entre pessoas com o mesmo gosto de leitura, tecendo comentários sobre o que está sendo lido e o compartilhamento de informações sobre tudo o que tenha a ver com o debate da obra em questão.

Antes de iniciar os encontros de leitura compartilhada, apliquei um questionário, através do Google Formulário, com os/as estudantes das turmas sobre a percepção deles/as, a fim de saber o que eles/as pensam e sabem, que direitos entendem como direitos humanos e se concordam ou discordam de frases ditas no dia a dia com alusões aos direitos humanos.

Em outro momento, para observar as interações e reações dos/as discentes diante do conhecimento sobre a problemática do estudo, senti a necessidade de realizar uma aula expositiva e conversação para uma contextualização sobre como a ideia de direitos universais surgiu, bem como sobre a criação e elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos após a Segunda Guerra Mundial.

Ainda neste encontro, como o campo dos direitos humanos é abrangente, fiz uma enquete para a escolha de uma temática relativa às problemáticas de minorias no Brasil para uma abordagem específica de direitos humanos com a leitura compartilhada de HQs contendo a seguinte pergunta: “Qual(is) do(s) direito(s) você tem mais curiosidade de entender e gostaria de debater nas nossas aulas de Direitos Humanos e HQs?”. Dentre as opções, constavam os seguintes direitos: mulheres, pessoas negras, pessoas com deficiência, pessoas idosas, indígenas, adolescentes infratores, presidiários e LGBTQIA+. De um universo de 20 estudantes dos turnos manhã e tarde, 13 deles/as escolheram os direitos das mulheres, seguido por direitos das pessoas negras (10 votos) e por direitos dos LGBTQIA+ (6 votos).

Nos três encontros seguintes, as leituras compartilhadas de HQs foram iniciadas, tornando-se base das interações e problematizações acerca dos direitos humanos relativos a questões específicas das mulheres. Discutimos os papéis de gênero (encontro 3), a violência doméstica contra a mulher (encontro 4) e a possibilidade de reeducação de homens que violentaram as mulheres com as quais conviviam (encontro 5).

Ao final dessa trajetória, solicitei que os/as estudantes desenvolvessem uma atividade para endossar a minha compreensão das percepções dos/as participantes dessa experiência, possibilitando possíveis novos dados para a pesquisa. A ativi-

dade proposta foi a de um resumo – na forma de um desenho, uma tirinha (com três quadros) ou um pequeno texto – sobre o que o/a participante havia entendido com essa trajetória de leitura compartilhada.

Também é importante mencionar que, para as leituras compartilhadas, foram selecionadas HQs do tipo tirinhas, divulgadas de forma *on-line* através das redes sociais Instagram e Facebook, do perfil “@tirinhasdearmandinho”, presente no Instagram, e da página da quadrinista Marilonomia existente no Facebook.

A escolha dessas HQs considerou o aspecto de se apresentarem como uma forma mais democrática de acesso, já que a maioria dos/as estudantes utiliza essas redes sociais com frequência, podendo prosseguir nas leituras de outras histórias; além disso, são perfis que contam com a presença de assuntos que dialogam bastante com a temática da pesquisa.

Devido à pandemia de Covid-19, todos os encontros dessa experiência ocorreram de forma *on-line*, através da ferramenta Google Meet, durante as aulas de Sociologia. Provavelmente, por ser durante as aulas remotas, parte dos/as discentes teve pouca interação. O fato de ser *on-line* e gravado, a partir da análise posterior do que ocorreu, apesar do consentimento de todos/as, pode ter inibido uma maior participação. Mesmo assim, quando houve participação, foram momentos de debates muito proveitosos, principalmente no *chat* da plataforma virtual.

A gravação dos encontros⁴, a escrita do diário de campo e a tomada de notas sobre as observações durante este trabalho contribuíram na elaboração de uma espécie de arquivo cola-

⁴ Nos momentos gravados foram mantidos todos os cuidados éticos em relação à identificação dos/as estudantes, como também se buscou uma condução acolhedora e promotora de escuta sensível e respeitosa.

borativo para o exercício da “imaginação sociológica” (MILLS, 2009) que me percebi fazendo como um exercício instigante da pesquisa em ensino de Sociologia e Direitos Humanos, procurando, como uma artesã, construir instrumentos didáticos para o ensino e para a pesquisa dos direitos humanos.

Lendo o que parece nos interessar: “HQs contribuem na educação em direitos humanos”



(SCHULZ, Charles M. Peanuts)⁵

O que as literaturas acerca dos direitos humanos, das relações de gênero, do uso de HQs para o ensino, da perspectiva decolonial e das culturas juvenis têm a nos dizer que possa nos orientar nessa jornada em busca de compreender como os/as adolescentes periféricos/as entendem os direitos humanos e, em específico, das mulheres?

Sobre a invenção e a história dos direitos humanos a partir do viés dos estudos culturalistas, a historiadora Hunt (2007, p. 129-130) traz a seguinte discussão:

Os direitos humanos requerem três qualidades enca-deadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam

⁵ Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/Livros/noticia/2016/01/20-tirinhas-sobre-paixao-por-livros.html>. Acesso em: 21 jan. 2022.

direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu *status* como seres humanos. Acabou sendo mais fácil aceitar a qualidade natural dos direitos do que a sua igualdade ou universalidade. De muitas maneiras, ainda estamos aprendendo a lidar com as implicações da demanda por igualdade e universalidade de direitos.

Assim, os direitos humanos são direitos que foram elaborados sob a perspectiva histórica europeia da ideia de ser humano, ou seja, por mais que esses direitos sejam definidos como para todos, não importando nacionalidade, etnia, gênero, sexualidade, entre outros marcadores de diferenças, esses direitos não atingem os sujeitos da mesma maneira, pois o colonialismo fez surgir relações que criaram humanos (homem-branco-europeu) e sub-humanos – todos aqueles que foram dominados e subjugados pela cultura europeia (SANTOS, 2019). Por isso, Santos (2006, p. 441-442 *apud* CANDAU, 2008, p. 48) afirma:

[...] enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstrato, os Direitos Humanos tenderão a operar como um localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica. Para poderem operar como forma de cosmopolitismo insurgente, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como interculturais.

Dessa forma, uma educação para os direitos humanos somente se torna possível para nossa realidade através de um viés intercultural, ou seja:

[...] uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e cul-

turais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. (CANDAU, 2008, p. 52).

Na realidade brasileira, onde a violação de direitos humanos se reproduz como dinâmica própria da sua estrutura sociocultural eurocentrada, medida pela branquitude, pelo patriarcado e pela heteronormatividade, uma educação para os direitos humanos com perspectiva intercultural, especialmente no contexto escolar, possibilita que os/as estudantes entendam a existência das diversas lutas sociais como meio de busca por melhores condições de vida e como parte do dia a dia, produzindo, no plano do vivido, o sentido de superar o racismo, as discriminações de gênero e as desigualdades sociais, corroborando a busca de uma formação escolar para a cidadania ativa e crítica em sociedade (CANDAU, 2008). Por isso também a necessidade de entender a relação entre as culturas juvenis e o ambiente escolar, além de buscar compreender as diferentes juventudes existentes em nossa realidade e as dimensões que as caracterizam. Como afirmam Leão, Dayrell e Reis (2011, p. 256):

O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico muito diferente das gerações anteriores. Entre as dimensões dessa nova condição juvenil, pode ser apontada a origem social, marcada pela pobreza, fazendo com que a escola e o trabalho sejam realidades que se superpõem ou sofrem ênfases diversas.

Outra dimensão pontuada são as culturas juvenis, evidenciando que o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Ou mesmo a sociabilidade, apontando a centralidade dessa dimensão que se desenvolve entre os grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos do lazer e da diversão, mas também presente nos espaços institucionais como na escola ou mesmo no trabalho. Essas diferentes dimensões da condição juvenil se configuram a partir do espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva.

É importante conhecer e desenvolver uma relação dialógica com as juventudes que frequentam a escola para entender como abordar os direitos humanos a partir da perspectiva intercultural, com estratégias de mediação de saberes e vivências contextualizadas, buscando tanto a compreensão desses direitos na direção da desmistificação da ideia de “direitos de bandido”, como para o empoderamento e a apropriação desses direitos pelos/as estudantes durante e após os encontros.

Dessa maneira, como a abordagem de gênero/feminismo foi escolhida para os debates com o grupo pesquisado, a conceituação de Scott (1995, p. 86) traz um importante embasamento para a interpretação das discussões resultantes, pois, para essa autora, “(1) gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Ou seja, a categoria gênero, quando utilizada como método de análise, apresenta de forma mais evidente as assimetrias

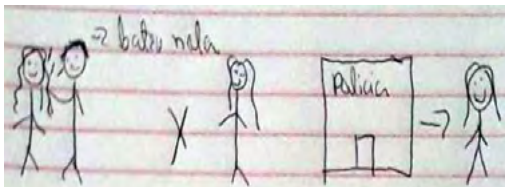
existentes em sociedade as quais produzem as desigualdades de poder entre homens e mulheres.

Vale também ressaltar o conceito de gênero segundo Butler (2019), o qual, ao ser compreendido como “ato”, precisa ser constantemente “atualizado e reproduzido” para manter a falsa ideia de que a heteronormatividade é natural, e não algo produzido culturalmente como discurso de poder.

Nesse diálogo, surge a ideia de uma educação de perspectiva feminista, a qual tem como principais características o “pensamento crítico” e a “educação em conexão com a justiça social” (HOOKS, 2020), tendo como base a abordagem dos direitos humanos, a qual “[...] fala, explicita, problematiza e destrói as representações negativas socialmente impostas [aos] sujeitos e às suas identidades ‘excluídas’” (FURLANI, 2016, p. 379).

Assim, é interessante notar os motivos pelos quais as HQs auxiliam o ensino-aprendizagem de jovens, sobretudo em contextos escolares de lutas por justiça social e garantia de direitos humanos ou na construção delas. São alguns deles: o interesse dos/as estudantes em lê-los; a mescla de palavras e imagens ensinam de forma mais eficiente; o alto nível de informação nos quadrinhos; os quadrinhos auxiliam o desenvolvimento do hábito de leitura e podem ser utilizados em qualquer nível escolar (VERGUEIRO, 2014).

Uma história de educação para os direitos humanos na escola com HQs



(Tirinha elaborada por estudante participante da pesquisa)

Como disse anteriormente, o trabalho de pesquisa aconteceu em cinco momentos distintos, foram eles: aplicação de questionário sobre percepção de direitos humanos, uma aula expositiva sobre direitos humanos, duas aulas com debates a partir de HQs sobre “papéis de gênero” e “violência doméstica contra a mulher” e uma aula com debate a partir de um vídeo sobre a reeducação de homens violentos através de cursos sobre machismo e desigualdade de gênero. Os tópicos a seguir se encontram divididos de acordo com essa cronologia dos acontecimentos. Busco, dessa forma, além de recordar os eventos, acessar os sentidos, as inquietações e os discursos trazidos pelos/as estudantes durante as interações nas aulas remotas.

“Que questionário longo!”: as percepções deles/as acerca dos direitos humanos

Antes de iniciar os debates com as HQs, avisei às turmas que em nossa primeira aula sobre direitos humanos iria aplicar um questionário para ter uma ideia do que eles/as entendiam por direitos humanos, além disso, busquei, através desse questionário, esboçar um perfil da amostra de estudantes que participariam da pesquisa.

O questionário “Sociologia e HQs para entender direitos humanos” foi respondido por 26 estudantes no total, sendo nove do gênero masculino e 17 do gênero feminino. Sobre a faixa etária, estão entre as idades de 16 e 19 anos, sendo 13 estudantes com 16 anos, oito com 17 anos, quatro com 18 anos e somente um com 19 anos. Em relação à identificação da cor da pele, a maioria deles/as se identifica como negro/a, sendo pardos/as 57,7% e pretos/as 3,8%. Os/As estudantes que se identificam como brancos/as são 30,8% e indígenas e amarelos, 6,8%.

Devido ao número de questões – 12 perguntas no total –, a maioria dos/as discentes reclamou que eram muito longas;

realmente utilizamos o tempo de uma aula inteira para respondê-las⁶. Dessas questões, três eram de resposta aberta e, em uma delas, “Quando você ouviu falar em direitos humanos, o que você pensa?”, obtive as seguintes respostas: “Os nossos direitos”; “Direitos que nós, humanos, precisamos”; “Casa, roupa, comida, saúde”; “Igualdade”; “Justiça”; “Direito de ir e vir, votar”; “Proteção da integridade do ser humano”.

A maioria delas, para minha surpresa, eram de positividade em relação aos direitos humanos. No entanto, recebi esta da seguinte forma: “Penso que, na realidade, não é assim para todo mundo; apenas os privilegiados e quem tem amizades importantes”. Nesta única resposta, podemos perceber a crítica aos direitos humanos que diversos autores decoloniais apontam – a percepção de não pertencimento àquele segmento da sociedade compreendido como detentor desses direitos –, pois, como afirma Santos (2019), os direitos humanos são herdeiros de uma “imaginação modernista” de universalidade, a qual invisibiliza outras experiências e necessidades da convivência humana.

De todo modo, nas etapas anteriores à inserção das HQs, percebi nesse modo inicial de concepção de direitos humanos um importante contraponto às opiniões equivocadas e negativas sobre esse campo, indicando a importância do processo de formação humana que a escola pode favorecer ao abordar as questões e realidades relacionadas. Também com a abertura que os/as estudantes dispuseram à escuta sobre a história da Declaração Universal dos Direitos Humanos, essa predisposição educativa se mantinha. Ainda que esses momentos

⁶ Faço com frequência, em minhas aulas, questionários sobre os assuntos tratados em sala de aula e normalmente eles são menores por conta do tempo, por isso os/as estudantes estranharam o tamanho e o tempo de duração para responder a este questionário especificamente.

específicos não possam ser descritos como consolidadores de conceitos e práticas adequados, por meio deles é possível reconhecer interações importantes, que favorecem a educação para os direitos humanos na escola de maneira instigante, com dialogicidade, planejamento e contextualização.

Assim, na aula seguinte, perguntei de que direitos eles/as sentiam mais necessidade ou mais curiosidade de entender e realizamos uma nova enquete, em que os direitos das mulheres foram os escolhidos. Era preciso fazer a curadoria das tirinhas que seriam levadas para os próximos debates em sala de aula.

Quais tirinhas?

Após saber com os/as estudantes qual tema iríamos discutir dentro dos direitos humanos, era preciso escolher as tirinhas que iriam iniciar os debates. Para fazer a curadoria dessas tirinhas, foram pensados os seguintes critérios de escolha: histórias curtas, de fácil entendimento e de fácil acesso. Então, de início, pensei em cartunistas e quadrinistas que publicam através da rede social Instagram: Alexandre Beck (@tirinhade-armandinho), Leandro Assis (@leandro_assis_ilustra), Gilmar (@cartunista_das_cavernas), Laerte Coutinho (@laerteminotaura) e Paulo Bruno (@in_terpretando). Entre esses cartunistas, porém, somente um trazia as discussões de gênero de forma mais evidente, ou seja, o fácil entendimento que buscava. Ao mesmo tempo, percebi que na minha curadoria só apareciam cartunistas e quadrinistas do gênero masculino. Dessa forma, pensei: já que iríamos discutir direito das mulheres, por que não trazer quadrinistas mulheres para os debates? Fiz uma pequena pesquisa na internet e me deparei com a dissertação de Carolina Ito Messias – *Um panorama da produção feminina de quadrinhos publicados na internet no Brasil* –, publicada em 2018.

Nela, Messias (2018) apresenta o guia BAMQ! (Banco de Dados de Mulheres Quadrinistas), do site Lady's Comics, onde há as publicações e os perfis de mulheres quadrinistas de diferentes lugares do país. Quando visitei o site, interessei-me pelos trabalhos de duas quadrinistas, Maria Carolina Pereira Costa (@CSTAIRAM), de Salvador, Bahia, que assina a página Marilonomia no Facebook, e Jacque Lima (@gatamarela e @jacque_lima_illustradora), de Recife, Pernambuco, que faz parte do coletivo de tirinhas feminino Gatamarela.

Devido ao período ao qual ficaram reduzidos os encontros para os debates, fiz a escolha de três tirinhas, duas de Alexandre Beck (Armandinho) e uma de Carolina Costa (Marilonomia). As duas tirinhas do personagem Armandinho e sua turma de amigos foram apresentadas e debatidas na primeira aula com a temática papéis de gênero. A primeira tirinha, de 2019, mostra uma conversa entre Armandinho e Pudim, na qual Pudim ridiculariza Armandinho por estar brincando de boneca, e este responde que está brincando de ser pai, deixando Pudim sem palavras, como é possível observar na Figura 1.

Figura 1 – Tirinha brincando de pai



Fonte: Alexandre Beck (2019).

Já a segunda tirinha tem a mesma temática e, apesar de ser de 2017, foi republicada pelo autor em suas redes sociais durante as Olimpíadas de Tóquio 2020, as quais ocorreram no

ano de 2021 devido à pandemia de Covid-19. Nela, Fê, amiga de Armandinho e Pudim, está se preparando para uma manobra de *skate* e Pudim diz que nunca tinha visto uma menina andar de *skate*. Armandinho rebate dizendo que ele está vendo agora (Figura 2).

Figura 2 – Tirinha menina andando de skate



Fonte: Alexandre Beck (2017).

Na sequência, optei pela temática da violência contra a mulher, dando destaque à Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006. A tirinha utilizada foi a de Carolina Costa, publicada em sua página do Facebook Marilonomia em janeiro de 2019, provavelmente após a declaração em vídeo de Damares Alves ao assumir o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, quando “[...] afirmou que o Brasil está em ‘nova era’, em que ‘menino veste azul e menina veste rosa’” (G1, 2019, s.p.). A tirinha possui seis quadros, em que podemos perceber uma comparação entre a padronização de comportamentos dos meninos e das meninas no dia a dia e uma possível consequência desse padrão: homens violentos e mulheres violentadas (Figura 3).

Figura 3 – Tirinha menina veste rosa, menino veste azul



Fonte: Marilonomia (2019).

Após fazer este trabalho de curadoria, partimos para as semanas de debates com duração de aproximadamente 40 minutos com as turmas de 2ª série do ensino médio utilizando as tirinhas acima como mote para a discussão e, no último, utilizando um vídeo do programa Profissão Repórter sobre reeducação de homens acusados de violência doméstica através da Lei Maria da Penha.

Que o debate com as HQs comece!

Antes de iniciar a discussão sobre os debates, acredito que seja necessário explicar como esses debates foram realizados. Eles aconteceram a partir da apresentação das tirinhas nos slides, através do compartilhamento de tela via Google Meet. A leitura era feita em conjunto, ou seja, os/as estudantes somente tinham o primeiro contato com as HQs durante a aula *on-line*. Posteriormente, os slides utilizados foram compartilhados com eles/as via grupo de WhatsApp das turmas, possibilitando

a releitura dos quadrinhos ou o alcance das discussões para outros/as discentes que não pudessem estar *on-line* no momento da aula.

A primeira semana de debates ocorreu com a utilização das tirinhas de Alexandre Beck, criador do personagem Armandinho (Figuras 1 e 2), com a temática papéis de gênero. Fiz a leitura da tirinha com eles/as e, logo após, provoquei-os/as com as seguintes perguntas: “E aí, o que vocês entenderam?”; “O que podemos analisar?”; “O que fizeram vocês pensar?”. Após alguns minutos de silêncio desesperador, um microfone é ligado:

Assim, eu entendi que algo da nossa sociedade, provavelmente, só menina brincaria de cuidar de uma criança, como se a responsabilidade fosse totalmente da mulher, como se, apesar de o homem fazer a criança [uma pequena risada], a responsabilidade fosse da mulher, e isso acontece. A sociedade vem mostrando para a gente, desde quando a gente é criança, que a gente ganha uma boneca, que a gente tem que cuidar da boneca e como se o homem não pudesse cuidar e ajudar a criar uma criança. (MENINA 1, turma manhã, 2021).

Logo após, outras estudantes, utilizando o *chat*, colaboraram:

Que os meninos podem brincar de boneca.

É os 'deveres' vistos pela sociedade machista, ou melhor, é os 'deveres' que desde cedo a sociedade implanta sobre os outros.

Uma sociedade preconceituosa, né, mores?

Que a sociedade é muito sexista. Que algumas coisas só um gênero pode fazer.

A partir dos discursos acima, podemos perceber as críticas que as estudantes trazem acerca de uma das características consideradas tradicionais e até “naturais” do gênero feminino na sociedade ocidental: a total responsabilidade da criação dos filhos. Podemos inferir, a partir do depoimento da Menina 1, que a mulher sozinha não concebe uma criança. Para isto, há a participação de um homem, o qual também precisa se responsabilizar por essa criança. Além disso, surge a problematização acerca dos brinquedos voltados para meninas e meninos – presenteiam-se meninas com bonecas na intenção de educar boas mães. Se os meninos brincassem com bonecas, eles não seriam bons pais?

Ao ouvir e ler os comentários delas, logo me lembrei de Adichie (2017, p. 17-18):

[...]. Nossa cultura enaltece a ideia das mulheres capazes de ‘dar conta de tudo’, mas não questiona a premissa desse enaltecimento. Não tenho a menor intenção no debate sobre as mulheres que ‘dão conta de tudo’, porque o pressuposto desse debate é que o trabalho de cuidar da casa e dos filhos é uma seara particularmente feminina, ideia que repudio vivamente. O trabalho de cuidar da casa e dos filhos não deveria ter gênero, e o que devemos perguntar não é se uma mulher consegue ‘dar conta de tudo’, e sim qual é a melhor maneira de apoiar um casal em suas duplas obrigações no emprego e no lar.

Apesar de Adichie (2017) relatar uma experiência pertencente à realidade nigeriana, acredito que a crítica também sirva para nossas experiências. Como afirmou uma das estudantes no chat: “*Algumas coisas só um gênero pode fazer*”, ou seja, a concepção existente nas sociedades ocidentais de que algumas

ações somente mulheres podem e devem fazer, quando, na verdade, já deveríamos estar pensando em ações as quais homens e mulheres possam praticar mutuamente, sem que haja ressentimento entre os parceiros (ADICHIE, 2017).

Quando perguntado o porquê de os meninos não brincarem de boneca, uma das estudantes respondeu no *chat*: “*Na vdd vão dizer que ele é gay por brincar com bonecas*”. Nesse comentário, podemos compreender a afirmação de Butler (2019) sobre “um conjunto de punições” as quais aqueles que não *performam* o gênero, de acordo com o que a heteronormatividade espera, poderão sofrer, no caso, em relação à sexualidade dos meninos, colocando a homossexualidade como uma “maneira errada” de *performar* o gênero masculino, por isso deveriam ser ridicularizados.

Já sobre a tirinha da Figura 2, voltaram a ser trazidas questões sobre ações que homens e mulheres podem e não podem fazer quando são reduzidos ao binarismo de gênero e a papéis que são considerados “normais” para cada gênero em sociedade. Nesse momento, temos o único comentário de um estudante do gênero masculino: “*Nas Olimpíadas, as meninas se saíram muito bem até no Mundial*”. Aqui temos o reconhecimento de que as meninas podem ser e fazer o que elas quiserem, no caso, o estudante está comentando a *performance* das *skatistas* brasileiras nas Olimpíadas de Tóquio e no Mundial de Skate, no ano de 2021, que havia sido disputado dias antes da aula de Sociologia.

É interessante perceber a potência das críticas expostas pelas estudantes acerca das expectativas de como homens e mulheres devem se comportar e agir em sociedade para serem considerados como tal. Isso se deve, possivelmente, às diversas fontes de conhecimentos prévios a que a geração atual tem acesso, como a internet e as redes sociais, além das próprias experiências sociais. Outro fato interessante no decorrer dessa

atividade foi a pouca ou quase nenhuma participação dos estudantes do gênero masculino.

Na semana seguinte, trabalhamos com a tirinha da Figura 3, a qual traz como assunto a insistência em manter as “caixinhas” dos gêneros e as consequências que essa insistência pode trazer, como a violência doméstica contra a mulher. A partir da tirinha, também pudemos discutir sobre a Lei Maria da Penha e sua aplicação no dia a dia.

Diferentemente da semana anterior, na aula das turmas da manhã houve uma maior participação dos meninos. Quando perguntei sobre o que os/as estudantes entenderam sobre a tirinha, um dos meninos comentou no *chat*: “*Os homens achando que podem fazer o que bem entendem, como bater nas mulheres*”. Nessa pequena afirmação, conseguimos perceber a compreensão desse discente acerca das assimetrias elaboradas a partir de comportamentos esperados da heteronormatividade (SCHWARCZ, 2019), as características entendidas como essenciais dessa norma e o resultado que essas assimetrias podem causar no cotidiano, como a violência contra a mulher.

As estudantes das turmas da tarde apontaram considerações mais reativas à tirinha, por exemplo, “*Num dia que um homem quiser vir me bater, ele nunca mais vai ter filho. Vou presa, sim*” e “*Se o homem encostar em mim, vai levar uma facada. Sem paciência para isso*”. Acredito que essas reações mais combativas (bater, machucar, ferir) se dão por conta de como as opressões em relação ao gênero atravessam essas meninas. Possivelmente, elas se deparam com essas questões com mais intensidade no cotidiano⁷.

⁷ Trago aqui a possibilidade, pois, devido ao pouco tempo de aula (30 minutos), a discussão acerca desses atravessamentos não chegava a ter um aprofundamento. No entanto, essa discussão pode vir a ser aprofundada em pesquisas e trabalhos futuros.

Aproveitei, então, o mote da tirinha para discutir a Lei Maria da Penha com os/as estudantes. Nas turmas da manhã, logo no início da discussão sobre a lei, um dos estudantes interpelou:

Menino 2 – Tia, mas, assim, uma coisa que infelizmente nesse país... na minha opinião, a delegacia de mulher, casa de mulher, não defende a mulher...

Germana – É mesmo. Por quê?

Menino 2 – Tia, porque uma medida protetiva ela devia sair na hora, mas ela só sai três, cinco dias. (Turma manhã, 2021).

Confesso que, assim que ouvi essa crítica, fiquei um pouco chocada, pois eu não sabia que demorava tanto para uma medida protetiva entrar em ação. A lei traz somente o período que um/a juiz/juíza tem para receber o pedido de uma medida protetiva de urgência, até 48 horas (BRASIL, 2006). O período para esse remédio jurídico entrar em vigor não está explícito. Essa situação torna-se complicada, principalmente quando se imagina que uma mulher pode estar correndo risco de ser morta. Além dessa situação, esse mesmo estudante trouxe um exemplo de dificuldade de acesso à proteção que essa lei promete.

Tia, mas, às vezes, é uma pena: tem um caso que aconteceu com uma amiga minha que ela... o marido dela é traficante e ela foi se refugiar na casa da mãe dela porque ele estava doido, né? Ai ele disse que, se ela não voltasse para casa, ele ia matar ela. Ai não pode nem fazer BO [Boletim de Ocorrência] na delegacia porque esse tipo de gente é muito perigosa. Tem gente que não denuncia por medo. (MENINO 2, turma manhã, 2021).

O comentário acima remete às desigualdades de acesso à proteção prometida pela lei, a qual já é percebida como uma das grandes questões a serem solucionadas em relação à efetividade da lei. O relatório “Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil”, feito pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Instituto Datafolha (2021), em parceria com a Uber, apresenta que há uma maior prevalência de violência contra mulheres pretas (28,3%), enquanto o número de mulheres pardas é de 24,6% e de brancas é de 23,5%. A partir desses dados e do depoimento do estudante, podemos observar os motivos pelos quais a Lei Maria da Penha ainda não contempla todas as mulheres brasileiras. Mulheres negras se deparam com dificuldades, como falta de atendimento humanizado nas delegacias (SILVA; MARTINELLI; CARDOSO, 2019); para as mulheres indígenas, uma das barreiras é a linguagem – a lei não possui ainda tradução para as línguas maternas dos povos indígenas (ALEIXO, 2019); e, para as mulheres que possuem relações com parceiros envolvidos no crime, não há esperança de conseguir denunciar o agressor, como podemos inferir a partir do comentário de Menino 2.

Na aula com as turmas da tarde, o caso do DJ Ivis (PINUSA, 2021) surgiu no debate, e uma das meninas, questionando o fato de a esposa do DJ ter continuado com ele, apesar da longa situação de violência vivida por ela, soltou o seguinte comentário: “*Mas acho que quem fica com uma pessoa que bate nela é porque ela gosta*”. Aqui podemos perceber o imaginário de que a mulher que permanece com o agressor é porque ela gosta de apanhar. Na verdade, pesquisas e estudos revelam que a mulher em situação de violência sente-se:

[...] culpada, pode ter vergonha, medo, temer por sua segurança e a de seus filhos; pode achar que, se for me-

lhora esposa e mãe, o marido vai mudar, como prometeu; pode amar o parceiro, sentir-se incapaz de sobreviver sozinha, pensar que o que sofre é banal e que ninguém daria importância. (SCHAIBER *et al.*, 2005, p. 1046).

No caso do DJ Ivis, segundo os relatos e as reportagens, o fato que manteve a esposa em situação de violência foi a dependência financeira que ela tinha dele (PINUSA, 2021). Isso chegou a ser relatado por outra estudante durante a aula, mas a anterior manteve o posicionamento e finalizou dizendo que, se fosse ela, “[...] ficava na rua, mas não ficava com uma pessoa dessas”.

Trazer a Lei Maria da Penha para a discussão em sala de aula foi um momento muito interessante, principalmente na questão de mostrar o outro lado da lei, além do punitivismo. Apresentar que a Lei nº 11.340 também é uma lei educativa, a qual tem como principal objetivo a busca por uma sociedade mais justa para as relações de gênero (VIOLÊNCIA..., 2021).

Por isso, na terceira e última semana de debates, propus algo diferente. Em vez de trabalhar com uma HQ, resolvi trazer um vídeo do programa “Profissão Repórter” sobre reeducação de homens agressores, acusados e julgados por violência doméstica⁸. Essas duas últimas aulas não foram gravadas, por isso o que relato aqui é a partir das anotações do diário de campo da pesquisa e das conversas do *chat* que foram salvas.

Nas turmas da manhã, o vídeo impactou os/as estudantes. Dois deles se manifestaram mais: um menino, o qual disse que foi interessante ver essa ação de reeducação dos homens

⁸ O programa foi exibido na Rede Globo em 20 de julho de 2021. O vídeo que exibi na aula, intitulado “Homens denunciados por violência doméstica frequentam palestras sobre padrões violentos de masculinidade e machismo”, acessei pelo site da Globoplay através do endereço: <https://globoplay.globo.com/v/9704292/>.

agressores com o objetivo de que eles se sintam responsáveis pelas próprias atitudes violentas que cometeram, além de entender que há possibilidade de melhora desses homens; e uma menina lembrou que, mesmo que os homens agressores façam esse trabalho de reeducação, ainda pode existir dificuldade em respeitar a independência das mulheres vitimadas.

Nessa aula, podemos compreender um alívio por parte dos meninos, através do comentário do estudante, ao perceber que há uma possibilidade de solução através da educação e conscientização dos agressores; já no comentário da garota, podemos entender que há ainda uma leve desconfiança sobre até onde essa conscientização pode se efetivar de fato.

No entanto, nas aulas das turmas da tarde, a desconfiança foi elevada à décima potência! As estudantes não conseguiam acreditar naquela ação educacional apresentada ali, a qual está no cerne da Lei Maria da Penha e que aponta resultados, pois 20% dos agressores reincidem após a experiência com os grupos de reflexão (MPPR, 2020).

Frases punitivistas e de desesperança pipocavam no chat:

Deviam ir tudo preso, isso sim.

Por isso que muita mulher morre. A pessoa vai denunciar e eles, em vez de ir preso, vão fzr um curso? Pelo amor de Deus.

E, além do mais, muitas mulheres não têm nem a oportunidade de denunciar. Morrem e depois vão fazer a justiça. Podre isso.

Pra mim, devia apanhar bem muito uma pessoa que faz isso.

Eles podem muito bem fingir que aprenderam a lição, sair e matar a mulher por ter feito a denúncia. Esse curso é inútil. Não vai mudar o caráter deles.

Eles sabem que oq fazem é errado. Não são crianças.

No momento em que li essas frases, minha reação foi: o que está acontecendo aqui? Naquele momento, como eu era a professora delas, sentia-me na obrigação de trazer um pouco de esperança, de defender a educação como arma contra a violência, de apresentar para elas que, apesar da reincidência, o número de homens que volta a cometer as agressões é muito menor após os cursos de reflexão, porém finalizei a aula sem conseguir convencê-las disso.

Depois, refletindo durante as conversas de orientação, chegamos à conclusão de que o que essas frases apresentavam, na verdade, eram as opressões que atravessam essas meninas no cotidiano delas, como o machismo, a misoginia, as violências física, psicológica, moral, patrimonial e sexual as atingem; como ocorrem as relações sociais delas com os colegas de sala de aula, familiares, amigos, professores os quais são identificados como pertencentes ao gênero masculino. Isso tudo vai alterar no grau de esperança delas para as soluções de conflitos por outras vias, sem ser as da violência institucional, principalmente quando elas pedem por punições, como aprisionamento e métodos de tortura.

Ao final dessas três semanas de debate, pedi que os/as estudantes fizessem um resumo ou em texto ou com desenhos sobre o que eles entenderam/aprenderam com as últimas aulas. Não recebi muitos depoimentos, assim os chamei, mas foram suficientes para refletir sobre o que aconteceu nesses encontros.

Considerações finais: o que elas entenderam ou aprenderam

Trago no subtítulo deste tópico as estudantes porque foram somente elas que enviaram a pequena reflexão que pedi no final dos debates. Dos seis retornos, quatro me possibilitam colocar em relevo algumas das principais elaborações geradas a partir dessa abordagem de educação para os direitos humanos a partir da leitura compartilhada com HQs na escola.

Em resumo, as estudantes trouxeram em seus textos a compreensão de que “[...] *os direitos das mulheres em diversos espaços não são respeitados como deveriam ser*” e, logo após, elas trazem as reflexões acerca das situações de violência às quais as mulheres são submetidas cotidianamente: “[as mulheres] *não estão livres de sofrer agressões e de serem mortas*”. Sobre as relações de gênero, elas trouxeram a perspectiva da busca pelo “[...] *respeito das escolhas*” de cada um, além da busca de igualdade nas relações de gênero: “*Os dois gêneros têm a mesma, na verdade, têm que ter a mesma forma de ser tratados*”.

Contida nos textos enviados e *performada* nas reações e interações observadas ao longo das etapas deste trabalho, percebi que há uma sensação de empoderamento nas escritas/falas delas, como uma espécie de mudança de consciência individual que, se chegar a ser compartilhada em comunidade, pode transformar a realidade delas a ponto de essas meninas se verem como sujeitas de suas próprias histórias, sentindo-se, assim, agentes transformadoras de suas realidades (BERTH, 2019).

Por isso que, tanto para elas como para eles, trabalhar as relações de gênero e a violência doméstica contra a mulher com as HQs, como suporte didático, mostrou-se uma abordagem educativa bastante rica na busca de uma educação para os

direitos humanos. As tirinhas, por trazerem suas histórias de forma instigante e de fácil compreensão, fizeram com que os/as estudantes se sentissem à vontade para expressarem suas opiniões sobre os temas tratados nos encontros.

Além disso, os momentos de troca trouxeram aprendizados tanto para mim quanto para eles/as. Dessa forma, acredito que nessas aulas encontramos um modo de elaborar aulas análogas ao que hooks (2020, p. 34) chama de pensamento crítico, o qual “[...] é um processo interativo, que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes”. Para isso, é preciso uma grande vontade de aprender e a permanência de uma “abertura radical” da mente com o intuito de buscar se desapegar do próprio ponto de vista e estar aberto/a para outras perspectivas.

Nesse sentido, relembro alguns comentários feitos pelos/as estudantes que, em sua maioria, afirmaram no decorrer dos trabalhos o quanto era importante estarem discutindo os temas que trouxemos para as aulas, principalmente quando discutimos a Lei Maria da Penha, que muitos deles/as não conheciam algumas características importantes da lei, como os cinco tipos de violência que as mulheres podem sofrer (sexual, psicológica, moral, patrimonial e física).

Como afirma Adichie (2015, p. 48), “[...] a cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura”, e essa mudança acredito que seja possível através de ações como essas dentro das escolas, esperando que esse “artesanato intelectual” (MILLS, 2009) seja compartilhado em comunidade, transformando as vidas desses/as estudantes.

Na metáfora do conhecimento como semente, a educação para os direitos humanos precisa ser realizada nas mais diversas realidades escolares, abrangendo diferentes sujeitos, principalmente quando anunciamos esta como facilitadora

de momentos de empoderamento, como o que foi se dando na medida da participação delas nos debates realizados, com seus pontos de vista, sem medo ou vergonha. Mesmo assim, como um trabalho inicial, requer a continuidade do processo para uma maior contribuição na busca por equidade de direitos entre homens e mulheres.

Referências

ADICHIE, C. N. *Para educar crianças feministas*: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADICHIE, C. N. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALEIXO, I. Existe feminismo indígena? Seis mulheres dizem pelo que lutam. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 abr. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/celina/existe-feminismo-indigena-seis-mulheres-dizem-pelo-que-lutam-23619526>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BERTH, J. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. *Educação em Direitos Humanos*: Diretrizes Nacionais. Brasília, DF: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para

Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BUTLER, J. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 213-230.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

DIÁRIO DO NORDESTE; AFP. Conheça o quadrinho do Superman bissexual que motivou demissão de Mauricio Souza por homofobia. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 29 out. 2021. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/entretenimento/geek/conheca-o-quadrinho-do-superman-bissexual-que-motivou-demissao-de-mauricio-souza-por-homofobia-1.3153981>. Acesso em: 21 jan. 2022.

DIAS, M. A estética dos programas policiais chega ao noticiário tradicional. *Le Monde Diplomatique – Brasil*, 7 maio 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-estetica-dos-programas-policialescos-chega-ao-noticiario-tradicional/>. Acesso em: 24 out. 2021.

G1. Em Vídeo, Damares diz que ‘nova era’ começou: ‘meninos vestem azul e meninas vestem rosa’. *G1*, Brasília, DF, 3 jan. 2019. Dis-

ponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 19 dez. 2021.

FBSP; DATAFOLHA. *Visíveis e invisíveis: a vitimização de mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: FBSP, 2021.

FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

HOOKS, b. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

HUNT, L. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LEÃO, G.; DAYRELL, J.; REIS, J. B. Jovens olhares sobre a escola no Ensino Médio. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 84, v. 31, p. 253-273, 2011.

MESSIAS, C. I. *Um panorama da produção feminina de quadrinhos publicados na internet no Brasil*. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MILLS, C. W. Sobre o artesanato intelectual. In: MILLS, C. W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 21-58.

MPPR. Grupo de recuperação de homens agressores reduz violência doméstica. *MPPR*, Curitiba, 14 jul. 2020. Disponível em: <https://mppr.mp.br/2020/01/22233,10/Grupo-de-recuperacao-de-homens-agressores-reduz-violencia-domestica.html>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PINUSA, S. DJ Ivis é preso na Grande Fortaleza por agressões contra ex-mulher, Pamela Holanda. *G1*, Fortaleza, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/07/14/dj-ivis-e-preso-em-fortaleza-apos-agressoes-contra-ex-mulher.ghtml>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SCHAIBER, L. B. *et al. Violência dói e não é direito: a violência contra a mulher, a saúde e os direitos humanos*. São Paulo: Unesp, 2005.

SCHWARCZ, L. M. Raça e gênero. *In*: SCHWARCZ, L. M. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 174-206.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 20, v. 2, p. 71-99, 1995.

SHALDERS, A. Dois em cada três brasileiros acham que “direitos humanos defendem mais os bandidos”, diz pesquisa. *BBC Brasil*, São Paulo, 16 maio 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44148576>. Acesso em: 24 out. 2021.

SILVA, A.; MARTINELLI, F.; CARDOSO, M. Entre machismo e racismo, mulheres negras são as maiores vítimas de violência.

Revista Azmina, [S.l.], 20 nov. 2019. Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/entre-machismo-e-racismo-mulheres-negras-sao-as-maiores-vitimas-de-violencia/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. *In*: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-30.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. *In*: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 9-42.

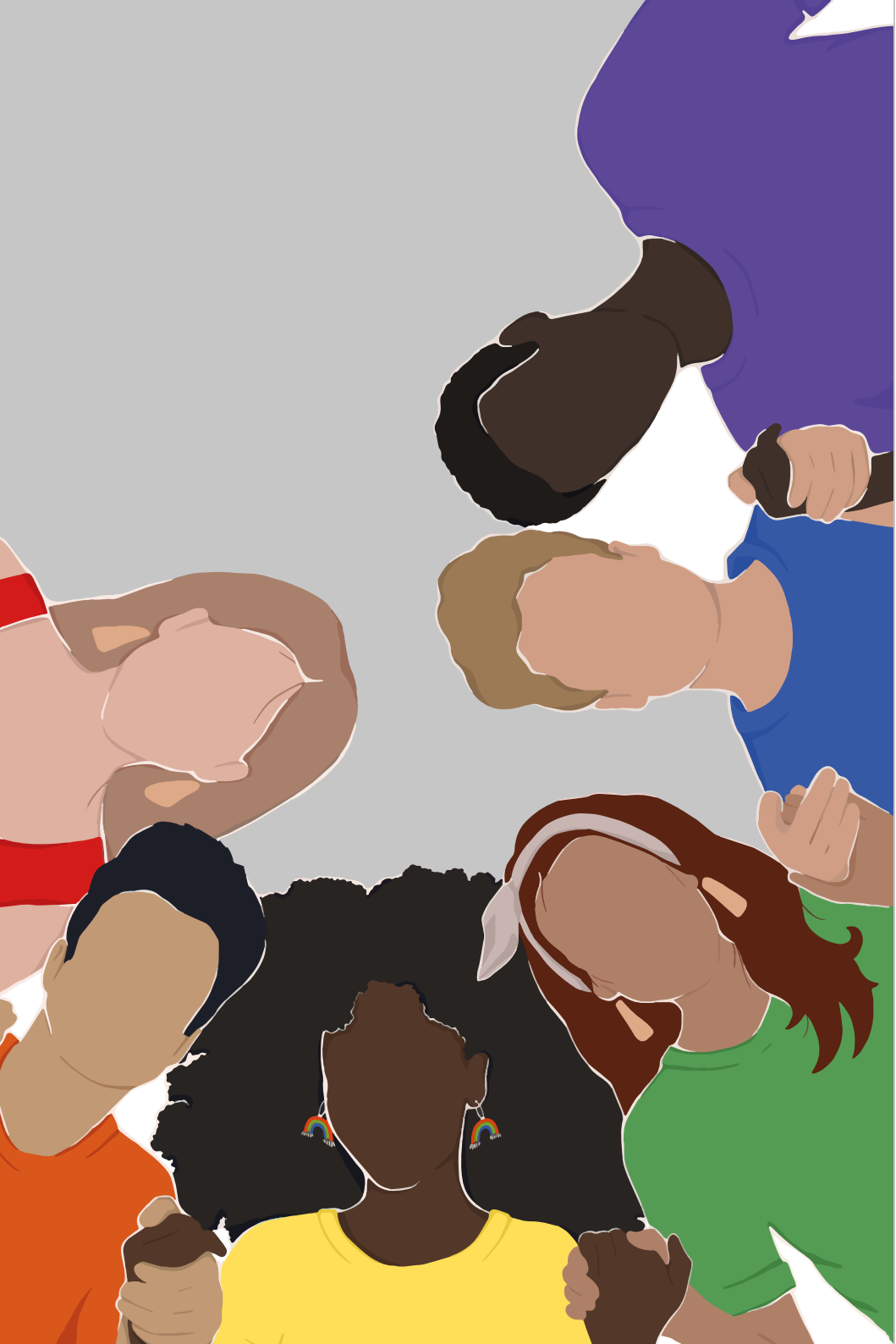
VIOLÊNCIA contra as mulheres, feminicídio e resistências em tempos de pandemia. *Unilab oficial*, Redenção, fev. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/vHhjD8mmn0A>. Acesso em: 12 maio 2021.

Políticas Públicas!



PARTE III

Políticas Públicas



9 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap9>

MARILEIDE DA SILVA LUZ

Especialista em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atualmente é professora na escola Maria Dolores Petrola de Melo Jorge e é sócia técnico-profissional do Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza. Tem experiência na área de Educação e Assessoria para Desenvolvimento Institucional e Comunitário. Coordena programas e projetos de mobilização para o desenvolvimento sustentável e o direito à cidade. Integra o Conselho Estadual de Direitos Humanos (2015-2017), na posição de presidenta, representante da Sociedade Civil Organizada.

E-mail: marileideluz@gmail.com

VIOLETA MARIA DE SIQUEIRA HOLANDA

É docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), vinculada ao Instituto de Humanidades e Bacharelado em Antropologia. Atualmente é docente efetiva e coordenadora local do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da UFC/Unilab (gestão 2021-2023) e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Unilab. Realizou pós-doutorado no Departamento de Antropologia da Universidad de Sevilla, na Espanha (2020-2021), e pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mestrado em Sociologia pela UFC, especialização na área de violência doméstica contra crianças e adolescentes pela Universidade de São Paulo (USP) e graduação em Ciências Sociais pela UFC. Desenvolve pesquisas nas áreas da Antropologia das Populações Afro-Brasileiras, Gênero, Feminismos, Violência Doméstica e Familiar, Saúde Sexual e Reprodutiva, Diversidade, Interculturalidade, Decolonialidade e Direitos Humanos. É sócia efetiva da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e líder do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero (CIEG) Dandara (CNPq-Unilab).

E-mail: violeta@unilab.edu.br

Introdução

Na teoria, a educação em direitos humanos nas escolas indicaria o cumprimento da função social da educação no mundo. Seria a qualidade social da escola defendida aqui como espaço que acolhe e inclui as diferenças, compreende as raízes das desigualdades sociais e inclui no seu projeto político-pedagógico conhecimentos e indicadores sobre a efetivação de políticas afirmativas como perspectiva de reparação de injustiças históricas, por vezes, naturalizadas e até defendidas nas escolas tradicionais de herança ocidental. E, com posicionamentos a favor da vida, poderia convocar seus membros a participarem na construção de seus documentos e legislações, garantindo a legitimidade de suas ações a favor da aprendizagem para a vida e a dignidade humana.

Todas as pessoas, desde a infância, devem ter o direito de acessar conhecimentos sobre o mundo, compreensões de direitos, de ser humano, de ser mulheres ou homens em sua diversidade, dignidade e liberdade, na forma de viver e definir suas identidades e escolhas. Um dos princípios da educação em direitos humanos destaca que, ao descortinar realidades e sendo sujeitos históricos, cada pessoa assume um posicionamento. Assim, a escola deve adotar uma postura de compreensão de mundo, de direitos humanos e sua efetivação, bem como da

reparação das violações e responsabilização de agressores/as, seja indivíduo ou instituição.

Dito isso, a proposta aqui é refletir a escola à luz de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o que assegura (ou não) a educação em direitos humanos, com a participação de todos/as os sujeitos envolvidos/as nas tomadas de decisões da escola. O lócus da pesquisa é uma escola pública localizada no bairro Granja Lisboa, periferia de Fortaleza (Ceará).

Inaugurada no ano de 2004, a Escola onde trabalho atualmente atende a 600 estudantes, predominantemente crianças e poucos/as adolescentes, quase todos/as do conjunto habitacional Leonel Brizola, construído (no entorno da Instituição) para reassentar famílias advindas das margens do Rio Maranguapinho (área de risco). Por ser o único equipamento social dessa “nova” comunidade, vejo a Escola como parte imprescindível de um sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes, seu público prioritário. Mesmo não sendo a sua função direta, por vezes, é a “porta de entrada” da comunidade, com informações para acesso a outros equipamentos públicos, sobretudo ao Centro de Referência de Assistência Social (Cras) e ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social (Creas), considerando as complexas necessidades comunitárias e as violações de direitos, dentre os quais o da garantia de uma digna convivência familiar e comunitária a salvo de quaisquer perigos ou crueldades, como assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Como exemplo de tais crueldades mencionadas, uma chacina com cinco mortes em 2017 atingiu famílias de crianças da escola, deixando órfãos (crianças que não foram atingidas/escaparam no/do tiroteio), causando abandonos. Clima

tenso em que crianças, adolescentes e suas famílias estão inseridas. Além desse trágico acontecimento, outro fato marcou o ambiente escolar: quatro anos antes, foi assassinado o segurança da escola, pessoa de confiança e um dos responsáveis pela proteção do patrimônio da instituição. Essas são situações em que muitas violências e o silêncio a respeito atordam. As tentativas de articulações em instâncias de defesa dos direitos humanos, visando refletir sobre a comunidade e a escola no contexto desses acontecimentos, do caos, foram frustradas, uma vez que a gestão da escola precisou dar ciência ao Distrito de Educação, pedindo autorização, e nunca obteve retorno. Na época, havíamos efetivado uma articulação através do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos, com apoio da Coordenadoria de Direitos Humanos do Ceará e do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca-CE), dentre outras.

Por não me conformar com a indiferença por parte do próprio poder público, ou por não perceber nenhuma discussão maior que mobilize o corpo docente e a gestão escolar diante das questões da comunidade, motivei-me a refletir e questionar se a escola cumpre, de fato, o seu papel. Como professora, percebo que minhas inquietações e militância acabam ficando isoladas, sempre resultando em ações somente na sala de aula, não possuindo, portanto, a oportunidade de dialogar com o conjunto da escola e auxiliar na prospecção de uma nova cultura emancipatória e sem violência. Ao contrário, às vezes, percebo que nossas inquietações servem de especulações e desconfiças. Como enfrentar, portanto, os desafios que estão postos para além das ações isoladas em uma sala de aula? Corroborando o autor Paulo Freire (1987, p. 19, grifo meu), que chama a atenção para a necessidade da Ação-Reflexão-Ação no contexto escolar:

[...] se isso não acontece (*a ação-reflexão-ação*), poderá ocorrer na escola equívocos coletivos ou generalizados, ou algumas iniciativas na tentativa de encontrar caminhos, poderão não dar certo e, ao invés de animar a escola a mudanças, poderá desestimular, pois iniciativas isoladas, sem a visão do todo e um bom planejamento de resolução de problemas a curto, médio e longo prazos, podem não ser exitosas, levando ao descrédito imobilizador.

Vivenciamos na escola o clima tenso da violência urbana, que adentra tal espaço através de conflitos cotidianos em sala de aula e na hora do intervalo. Chamam-me a atenção os comportamentos que denunciam o predomínio do masculino sobre o feminino, expressados em situações de *bullying* por identidade de gênero e racismo (*gay/mulherzinha, sapatona/mulher-macho*). Partem de conflitos complexos, causando a “indisciplina” de que tanto reclamam os/as colegas professores/as e gestão escolar, contudo sem aprofundamento das questões conflitantes.

Inspirada em uma abordagem pedagógica e implicada com a defesa dos direitos humanos, uma vez que as articulações políticas entre escola e comunidade parecem não acontecer, busco refletir estrategicamente sobre as causas dos conflitos que atravessam o ambiente escolar, problematizando os comportamentos percebidos e lamentados como atitudes ruins em relação aos/às estudantes. Assim, como foco, debruço-me nas questões de gênero, diversidade sexual e educação em direitos humanos, a começar pelo que temos nos documentos norteadores da educação, e assim identificar competências e habilidades em direitos humanos, relações de gênero e diversidade sexual escritos na BNCC, DCRC e PPP, como produção de conhecimentos e práticas emancipatórias, buscando identificar diretrizes e

indicadores apontados para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual, percebendo o impacto das iniciativas ou ausência delas.

Das leituras das violações dos direitos humanos às políticas de reparação, contamos com o amparo legal que assegura as ações afirmativas voltadas à equidade gênero, étnico-racial, da população LGBTQIAPN¹, de negros e indígenas, de pessoas com deficiência, dentre outras. A escola, como locus de produção de conhecimentos, deveria assegurar os parâmetros legais que legitimam ações democráticas e de inclusão de todas as pessoas em suas diferenças, buscando diminuir e erradicar as desigualdades e sofrimentos dentro do ambiente escolar, envolvendo a comunidade em uma cultura de respeito, direitos e compromissos compartilhados.

Algumas leis garantem reparações para mais de um desses segmentos, considerando múltiplas vulnerabilidades, violações e intersecções (opressões étnico-raciais, de gênero e de classe), exigindo respostas articuladas em várias políticas. É imprescindível que a escola seja um espaço de empoderamento e atue com informações acerca desse amparo legal que assegurem direitos e articulam políticas de promoção e reparação das violações que acometem estudantes (e suas famílias) de diferentes origens, etnias e classes.

Como exemplo, podemos citar: as Leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas de ensino fundamental e médio; a Lei nº 12.288/2010, que

¹ Acrônimo de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais, pan-sexuais, não binários e de todas as outras diversidades e dissidências sexuais. Oficialmente muitas instituições adotam a sigla LGBT, respeitando o marco histórico e conceitual das conferências sociais organizadas pelo público em questão.

institui o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340/2006, que institui o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra mulheres; a Lei nº 13.104/2015, conhecida como a Lei do Feminicídio; a Resolução nº 12/2015, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais em diferentes espaços sociais; a Lei nº 19.649/2019, que assegura o direito ao nome social nos serviços públicos e privados no estado do Ceará e garante a identificação do nome social nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da administração pública direta e indireta e no âmbito dos serviços privados de ensino, saúde, previdência social e de relação de consumo, dentre outras (CEARÁ, 2019b).

A aposta na educação como prática de liberdade, parafraseando nosso mestre Paulo Freire, pode ser traduzida na educação em direitos humanos como sua práxis cotidiana, buscando romper com a cultura do machismo, que aprisiona as mulheres e a população LGBTQIAPN+, uma vez que, com esforços permanentes e contínuos de empoderamento, podemos criar e fortalecer uma cultura de direitos e dignidade dentro e fora da escola. É preciso “esperançar” (FREIRE, 1987), desarticulando as estruturas inertes em suas burocracias e tradições que desqualificam a escola em seu papel imprescindível – o de gerar conhecimento para a vida e a felicidade sonhada por todos/as que dela participam de modo comprometido.

A Educação em Direitos Humanos, além de trazer a proposta de repensar o significado da escola, apresenta outro modelo educacional, de valorização dos coletivos nos processos de ensino e aprendizagem, buscando inserir no espaço escolar aqueles segmentos que, direta ou indiretamente, foram e são excluídos das possibilidades de usufruírem de uma política educacional capaz de produzir indivíduos que possam interfe-

rir conscientemente no destino de suas vidas, de sua escola e de seu país. “Educação como um ato político. Um ato criador”, como defende Freire (1989, p. 13) sobre a importância do ato de ler fazendo a leitura da palavras-mundo.

Seguindo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2010): “O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes”. Para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-lo na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Dessa forma, a educação cumpriria sua função como um direito, mas também implicaria o empoderamento acerca de outros direitos, a sensibilização e a mobilização para a participação de todos/as na construção da escola necessária, acolhedora e fortalecedora do respeito às diferenças, sempre no sonho possível da construção de uma cultura de direitos com a participação de todos/as, ou seja, “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1989, p. 15).

Educação para o exercício pleno da cidadania

Lendo Santos (2019) em seu artigo intitulado “Currículo, gênero e sexualidade: uma análise sobre as práticas discursivas e não discursivas que reforçam posições de gênero e sexualidade na escola”, penso nas pouquíssimas vezes em que tratamos sobre a forma com que se estruturou o currículo da escola onde trabalho. Comumente, nas semanas pedagógicas, destacam-se alguns textos abordando avaliação e diagnóstico de aprendizagem em duas disciplinas: Português e Matemática, prevale-

cendo o foco nos/as estudantes e na responsabilização, quase sempre, do/a professor/a. Portanto, não há uma avaliação geral (e crítica) sobre a função da educação no contexto da comunidade e sobre nossos posicionamentos acerca da valorização das diferenças e diminuição das desigualdades. Há uma ocupação de boa parte do tempo de planejamento e formação acerca dos descritores que informam sobre as competências que os/as estudantes devem adquirir prioritariamente em Português e Matemática. A exigência em torno das leituras, cálculos, espaço e forma são absurdamente cobradas, independentemente da situação socioemocional e da realidade socioeconômica dos/as discentes. Distancia-se de significados para a vida subjetiva individual e do contexto da comunidade, onde identificamos negligências, negações de direitos e de identidades, deixando de se importar com as questões cotidianas das/os estudantes, contrariando a defesa de Freire (1970, p. 6), que diz que: “Numa pedagogia enraizada na vida das pessoas, a partir delas e com elas será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de libertação”. O mestre argumenta que, ao aprender a ler e escrever a palavra-mundo, o/a estudante aprende a escrever sua vida como autor e como testemunho de sua história. Aprende a biografar-se, existir-se, historicizar-se, ou seja: “[...] lucidifica-se interiormente em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais” (FREIRE, 1970, p. 7).

Trabalhando exclusivamente por indicadores de aprendizagem em Português e Matemática, a escola promove um estado de paralisia social e incorpora um modelo mental de funcionamento em que a qualidade é sinônimo de preparação para o mercado de trabalho, sem, por vezes, refletir criticamente sobre o papel em que a maioria dos/as estudantes periféricos/as irá ocupar nesse modelo social e de trabalho. Esse modelo se

aproxima do que Santos (2019, p. 4) identifica como escola neoliberal, distanciando-se da educação inclusiva e aproximando-se do modelo político-pedagógico que conhecemos como “escola sem partido”, ou seja:

Nesse sistema, que segue um padrão já colocado em prática em países como os Estados Unidos, a educação deve se curvar aos apelos econômicos, ou seja, cabe à escola priorizar a formação de capital humano adequado às exigências do mercado de trabalho competitivo e flexível. Assim, os currículos escolares devem centrar no ensino de habilidades e competências que são requisitadas aos trabalhadores para que estejam aptos a disputarem as vagas de emprego.

Por outro lado, Eyng (2015, p. 134) nos convida a refletir sobre o modelo escolar atual, na tentativa de desenharmos e/ou tencionarmos o que queremos como educadores/as comprometidos/as com os rumos de uma escola de “qualidade social”, de educação em direitos humanos, mais inclusiva, que considere “[...] currículos interculturais avaliados de forma emancipatória”. Em outros termos, a garantia do direito à educação como “[...] possibilidade emancipatória” requer uma política contra-hegemônica, considerando a efetivação da qualidade social para todos/as” (EYNG, 2015, p. 134).

Ao confrontar a perspectiva emancipatória da educação diante das forças neoliberais e conservadoras, lutamos pela permanência e efetivação do que se conquistou ao longo de 30 anos de Constituição (1988), apesar das constantes ameaças de retrocessos políticos e da frágil “democracia brasileira”², apoi-

² A democracia sempre foi um campo de lutas no Brasil, negada e criminalizada no período da ditadura, sendo retomada na Constituinte que resultou na Constituição Federal de 1988. Na escolha de representantes políticos, a população

mos os documentos legais, as concepções e os movimentos contra-hegemônicos que resistem e potencializam iniciativas de fortalecimento do respeito às diferenças.

No cotidiano das escolas públicas brasileiras e, em especial, na escola em que trabalho, percebo o quanto as desigualdades sociais estão presentes e se expressam nos corpos diversos de trabalhadores/as professores/as, nos agentes administrativos e de serviços gerais e, sobretudo, no grande coletivo de estudantes LGBTQIAPN+, negros/as, pobres e periféricos/as. Acredito que as transformações sociais das condições de vidas precárias passam pela educação emancipatória e em direitos humanos³, que fortalece a garantia dos direitos historicamente conquistados e, dentre eles, a garantia dos direitos humanos em seus aspectos políticos e sociais.

Nesse sentido, é preciso refletir criticamente e pôr em prática o que preconiza o PNEDH (2010), que tem como perspectiva a formação crítica de sujeitos com potencial para agir em defesa e proteção da dignidade humana, relacionando as dimensões cognitivas (o pensar e o processo de construção e apreensão do conhecimento) e subjetivas (o sentir consigo e com o outro) e as práticas (atitudes).

Ainda são comuns situações absurdas de reprodução do machismo, do racismo e da homofobia na escola, em que meninas e estudantes LGBTQIAPN+ são destratados/as e des-

não usa o voto como símbolo de poder popular; no Brasil atual, temos um regime “democrático” marcado por conservadorismo, mortes, fome. A “transição para a democracia” parece nunca se completar.

³ Direitos humanos entendidos aqui como não universais na sua aplicação. Contra-hegemônicos, uma vez que não se encaixam numa imposição da cultura ocidental. Na concepção multi e inter-cultural no que podemos considerar de garantia da dignidade humana compreendida em cada local, defendida na individualidade de ser humano em articulações coletivas com propósitos comuns seja numa comunidade menor ou no mundo. Garantindo autenticidade, autonomia e participação nas decisões dos rumos da vida individual e coletiva.

respeitados/as em sua cidadania, por causa da sua identidade de gênero, da cor da sua pele, do tipo ou textura de cabelo, dos contornos dos corpos e dos próprios jeitos de ser e existir. Por exemplo, quando escutei de uma professora que tinha “[...] *nojo quando via na televisão dois barbados se beijando*” ou quando docentes se contrapõem à linguagem inclusiva, afirmando que não entendem “[...] *para que essa besteira de falar todas, todos, todes*”. Assim, venço-me cada vez mais sobre a importância do trabalho educativo e cotidiano (dentro e fora da sala de aula) inspirado nos princípios da educação em direitos humanos para a igualdade de gênero, o respeito às diversidades e o exercício pleno da cidadania.

Acerca da abordagem de gênero e sexualidade na escola, podemos nos valer da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seus artigos 2º e 3º, que tratam dos Princípios e Fins da Educação Nacional, trazendo um modelo educacional inspirado:

[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, no pluralismo de ideias, no respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Outro instrumento importante é a Resolução nº 12/2015, que estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais nos sistemas e instituições de ensino, bem como a Lei nº 19.649/2019, que assegura o direito ao nome social nos serviços públicos e privados no estado do Ceará, bem como nos atos e procedimentos promovidos no

âmbito da administração pública direta e indireta e no âmbito dos serviços privados de ensino, saúde, previdência social e de relação de consumo (CEARÁ, 2019b).

Esses documentos legais visam garantir as condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e de todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais, além da defesa das mulheres, contrapondo toda e qualquer forma de violência de gênero.

Também podemos contar com a Lei Maria da Penha (nº 13.240/2006), que, nos três primeiros artigos, ratifica a proteção da mulher, quando cita, no artigo 1º, a eliminação de todas as formas de violência contra a mulher; no artigo 2º, que toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, tem direito à preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social; e, no artigo 3º, assegura às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito, etc. A Lei Maria da Penha foi aprovada como resultado da luta histórica pelos direitos humanos das mulheres, podendo ser compreendida desde a escola, lócus fundamental para o aprendizado político-pedagógico da educação em direitos humanos.

Portanto, seguindo os preceitos do citado PNEDH (2010), a educação, além de ser um direito em si, pode e deve observar a efetivação de outros direitos. Ademais, a educação ganha maior relevância quando objetiva o desenvolvimento das potencialidades humanas, “valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos”. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o

desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (LUZ, 2010). Dessa forma, reflito a seguir sobre a temática de gênero e diversidade na escola, seus contextos legais, sua efetivação e monitoramento, num processo continuado e intencional de educação em direitos humanos.

Identificando os marcadores: direitos humanos, relações de gênero e diversidade sexual nos documentos da BNCC, DCRC e PPP de uma escola pública da periferia de Fortaleza

Tomaremos três fontes documentais para a análise comparativa de como as temáticas de direitos humanos, relações de gênero e diversidade sexual estão postas, de forma que se possa traduzir numa prática política, pedagógica, didática e engajada da escola na efetivação desses direitos. Estas são as fontes em questão: BNCC, DCRC e PPP de uma escola localizada no bairro Granja Lisboa, periferia de Fortaleza (Ceará), mais precisamente, a Educação Infantil e Ensino Fundamental, etapas contempladas no DCRC e no PPP da escola.

Segundo a BNCC (2017) e o DCRC (2019), a Educação Infantil compreende os múltiplos processos de aprendizagens, relacionados da creche à pré-escola, com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade; já o Ensino Fundamental realizado nas escolas contempla estudantes a partir dos 6 anos, tendo duração de nove anos (do 1º ao 9º). Dito isso, a Educação Infantil se organiza em campos de experiências relacionadas às seguintes temáticas: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Além disso, os direitos de aprendizagens: conviver, brin-

car, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Já o Ensino Fundamental se organiza em quatro áreas de conhecimento: 1. *Linguagem* com os componentes curriculares da Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; 2. *Matemática*; 3. *Ciências da Natureza* com componente curricular de Ciências; 4. *Ciências Humanas* com Geografia e História; 5. *Ensino Religioso*. Tanto na BNCC como no DCRC, o ensino nessas duas etapas se organiza dessa forma, sendo a BNCC de 2017 e o DCRC de 2019, o que segue o PPP da escola estudada neste capítulo com dados de 2020.

Após esta breve exposição de informações, observamos, a seguir, as “competências e as habilidades” que dialogam com os direitos humanos, relações de gênero e sexualidade/diversidade sexual, previstas nos três documentos em estudo, entendendo competência como saber adquirido pelos/as estudantes e habilidades como o fazer: competência (conhecimento) e habilidades (prática) – atitudes a partir dos conhecimentos adquiridos, conforme traçados na BNCC, no DCRC e no PPP da escola, seguindo a ordem País-Estado, Escola, Direitos Humanos-Relações de Gênero-Diversidade Sexual (BRASIL, 2017; CEARÁ, 2019a; PPP, 2020).

Homologada em dezembro de 2017, a BNCC orienta as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, contendo o conjunto de aprendizagens essenciais que todos/as os/as estudantes têm o direito de desenvolver ao longo dessas etapas da educação básica. Ela especifica ainda dez competências gerais que devem ser apreendidas pelos/as discentes durante os 12 anos de participação escolar e também competências e habilidades correspondentes às etapas e áreas de ensino, bem como em alguns componentes curriculares. Já o DCRC foi elaborado em 2018 e publicado em 2019, seguindo as etapas de Ensino Infantil e Fundamental propostas pela BNCC.

Assim como a BNCC, o documento estadual não trata de direitos humanos na Educação Infantil e, para o Ensino Fundamental, ratifica as dez competências gerais postas na BNCC, sendo uma em direitos humanos; assume também as mesmas competências e habilidades nas áreas de Linguagem, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Das dez competências gerais do Ensino Fundamental redigidas na BNCC e no DCRC, duas fazem referências aos direitos humanos, são elas:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. E exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Como supradestacado, no que tange às competências e habilidades para o Ensino Fundamental, notou-se uma competência geral na área de Linguagem, uma habilidade no componente curricular de Língua Portuguesa, não havendo nenhuma referência a direitos humanos nos outros componentes de Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

A competência específica da área de Linguagem nos dois documentos aponta que a comunidade discente até o 9º ano deve:

[...] utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente às questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017, p. 65).

Especificamente no componente Língua Portuguesa, traz como competência:

[...] analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BRASIL, 2017, p. 87).

Como habilidade, traz aquilo que deve ser prática cotidiana na rotina de estudantes, sugerindo ainda que estes/as devem:

Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens - tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar - por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 183).

Na área das Ciências Humanas (Geografia e História), a BNCC (2017) apresenta poucas informações em relação aos di-

reitos humanos; das sete competências gerais contidas no documento, apenas duas estão relacionadas aos direitos Humanos, são elas:

[...] compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos [...] construir argumentos para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 357).

Embora não especificando o componente curricular das competências citadas, os documentos apontam duas habilidades importantes na disciplina de História. A primeira “[...] trata-se de associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos” (BRASIL, 2017, p. 415). A segunda competência se refere a:

[...] relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. (BRASIL, 2017, p. 429).

Por fim, a terceira e última competência indicada sobre essa disciplina discorre a respeito da:

[...] importância de identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória

e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (BRASIL, 2017, p. 431).

Na área do Ensino Religioso, a BNCC e o DCRC trazem as mesmas seis competências, sendo apenas uma relacionada aos direitos humanos, a saber:

Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz; [...] [no quesito habilidade,] Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. (BRASIL, 2017, p. 437; 455).

A BNCC não trata, portanto, em nenhum momento, mesmo de forma transversal, sobre a diversidade sexual. Na base nacional, a palavra sexualidade inexistente. Não traz também qualquer menção à temática relacionada às populações LGBT-QIAP+. A palavra “gênero” aparece fazendo referência aos diferentes gêneros textuais e linguísticos e a palavra “diversidade” é bastante valorizada, quando não se refere à diversidade sexual, citada por quase 200 vezes nesse documento, contudo fazendo referência à necessidade de conviver com a diversidade cultural, raça, religião, tradições e etnias. Ademais, traz diversidade de tudo, menos a diversidade sexual.

Entende-se que a baixa frequência com que a diversidade sexual é abordada na BNCC denuncia e evidencia binarismos, em que “macho” e “fêmea” se definem desde o nascimento ou até antes de nascer, o que se contrapõe à concepção de gênero e sexualidade como construções sociais e culturais. Além disso, os documentos nacionais oficiais não tratam das desigual-

dades de gênero, historicamente construídas e naturalmente assimiladas, tornando-se indiferentes às relações do poder dos homens sobre as mulheres, o que não fortalece a prática positiva de estudantes quanto a essa problemática, ao contrário, naturalizando essa relação. Segundo Louro (2007), lidar com conceito de gênero significa colocar-se contra a naturalização do feminino e do masculino.

Por outro lado, diferentemente da BNCC, que não cita a temática sexualidade em nenhum momento, o DCRC cita quatro vezes a diversidade sexual, em uma das quais faz referência à lacuna no documento nacional em um componente curricular e destina à escola a atenção a esse aspecto quando da elaboração de sua proposta curricular:

O componente curricular da Educação Física traz consigo a relevância social de onde a escola se encontra, explorando manifestações locais, regionais, nacionais e internacionais. Ele também destaca grupos étnicos nativos, como os negros e os índios. Contudo, não destaca a questão da diversidade sexual em sua proposta e da educação inclusiva, merecendo atenção a estes aspectos durante a construção das propostas curriculares escolares. No tocante a esta questão, alguns objetos específicos foram acrescidos em vistas a buscar destacar a influência da diversidade sexual nas práticas corporais. O objetivo era reforçar o combate aos preconceitos atrelados e às formas de superação desses comportamentos. Da mesma forma, pretende refletir sobre a adaptação de diferentes modalidades físicas para grupos com diversificadas limitações, propondo sempre uma atividade para todos, independentemente da necessidade apresentada. (CEARÁ, 2019a, p. 310).

O documento não apresenta, portanto, nenhuma competência ou habilidade esperada dos/as estudantes nessa te-

mática. Cita uma vez no campo dos objetos do conhecimento, pertinente a conteúdos relacionados a questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade, etc., ao passo que justifica a dificuldade e a necessidade de abordagem dessas temáticas na escola, bem como enaltece a sua importância:

Lançar[em] abordagens que não são comuns dentro de uma determinada comunidade científica não é tarefa fácil, porque isso implica em [sic] desconstruir tradições conceituais já consolidadas na tradição epistemológica. Além disso, uma comunidade científica partilha também de consensos em termos de formas de compreensão da realidade. Isso cria hegemonias conceituais difíceis de serem enfrentadas. A abordagem de sexualidade, gênero e diversidade sexual na escola precisa contribuir para esse processo de humanização, sendo fundamental 'romper ideias cristalizadas e construídas na sociedade, formando um ser humano consciente das relações sociais a que está submetido, principalmente considerando esse ser humano no período da adolescência' (MAIA *et al.*, 2012). Assim, as temáticas de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais foram paulatinamente reconhecidas como abordagens possíveis de fazerem parte da Geografia brasileira por meio de tensionamentos, demandas e pesquisas realizadas por profissionais desse campo de saber. (CEARÁ, 2019a, p. 506).

Sobre relações de gênero, o DCRC traz as questões na relação dos temas integradores, abordados de forma sutil e transversal como educação das relações étnico-raciais, relações de gênero, apontando que essa discussão deve considerar a diversidade de situações pelas quais passam as mulheres negras, pobres, não heterossexuais. O texto pontua que a História e a Geografia, ao abordarem questões sociais, podem tratar das re-

lações de gênero, promovendo o fim dos preconceitos. Contudo, não apresenta nenhuma habilidade e competência a respeito. E, por fim, a sigla “LGBT” aparece seis vezes no DCRC, o que se diferencia do documento nacional. O próprio documento justifica e contextualiza tal ausência:

O Brasil, em sua formação social, enfrenta diversas marcas de um processo histórico e social assentado na violência, na sedimentação de ideias, relações e práticas que naturalizaram desigualdades que passaram a ser estruturantes em sua organização e nas práticas sociais e institucionais mais rotineiras. Dentre essas marcas, encontram-se o racismo, inter cruzando-se com o machismo, a lgbt fobia, a intolerância religiosa; as violências físicas e simbólicas entre gerações; a desigualdade de classe e outros matizes. (CEARÁ, 2019a, p. 84).

O documento traz ainda como conteúdo no campo das Ciências Humanas temas como:

Associação de cidadania com princípios de respeito, pluralidade, diversidade e aos direitos humanos; Conhecer direitos e deveres das mulheres, idosos, populações de afrodescendentes, indígenas, LGBTs e das pessoas com deficiência; Propõe também o conhecimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; Movimento dos Trabalhadores Sem Teto; Movimentos Indígenas; Movimentos Feministas e Movimento LGBT; As lutas por direitos e equidade da comunidade LGBT no Brasil e no Ceará, Lei Maria da Penha de 2006, reivindicações de pessoas com deficiência. (CEARÁ, 2019a, p. 551).

Não detalha, para tanto, competências e habilidades a respeito e não apresenta no contexto a gravidade das violações no Ceará, que chegam aos crimes de feminicídios, *LGBTfobia*,

numa cultura de ódio que precisa ser desconstruída desde o cotidiano escolar.

Pelo exposto, em não apresentando nenhuma competência ou habilidade em relações de gênero e diversidade sexual, abre a possibilidade para a escola pensar em como fazer esses conhecimentos serem adquiridos de forma a se tornar uma prática na vida escolar e fora da escola. A seguir, veremos o que diz o PPP da escola onde atuo. Tal documento, do qual trata este texto, com atuação nas etapas da Educação Infantil – Pré-Escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, até o 5º ano, atendendo entre 580 e 620 estudantes anualmente –, teve última revisão em 2020 e cita como documento norteador o DCRC.

Como dito no início deste capítulo, a Escola sobredita é o único equipamento social localizado numa comunidade marcada pela pobreza extrema e violência, onde estudantes e famílias estão expostos, sofrendo e até praticando violência urbana. O contexto é complexo, conforme cita o documento:

[...] localizada no bairro Granja Lisboa, parte do Grande Bom Jardim. Esta área é a maior da cidade e concentra os piores indicadores sociais e econômicos de Fortaleza. Segundo dados demográficos (IBGE 2010), o bairro [...] possui uma população de 52 mil pessoas, o que corresponde a aproximadamente 2,1% da população de Fortaleza. Figura entre os 10 bairros mais pobres da cidade com renda familiar média que varia entre R\$ 239,25 e 500,00 e IDH de 0,1699. Os índices de criminalidade são altos. (PPP, 2020, p. 6).

Sobre conhecimento e prática, cujo compromisso da escola busca assegurá-los aos/às estudantes, o PPP não se organiza em competências e habilidades, conforme sistematizadas nos dois documentos anteriores. Cita, portanto, objetivos por

etapas: Pré-Escola e Ensino Fundamental I. De todo modo, analisaremos o que traz o documento norteador da prática escolar acerca dos direitos humanos, diversidade sexual e sexualidade traçados em seus objetivos.

O PPP da escola sugere 11 objetivos para a etapa da Pré-Escola e quatro para o Ensino Fundamental – do 1º ao 5º ano. Nenhum faz referência a direitos humanos, relações de gênero, diversidade sexual ou sexualidade. A palavra “afetividade” aparece em um tópico denominado “Nossas concepções pedagógicas à luz do DCRC”, no subtópico “Cuidar e Educar”, da seguinte forma: “Cuidar exige um olhar atento para as crianças, seja em ações cotidianas e até mesmo relacionadas à afetividade” (PPP, 2020, s.p.). Ou seja, até afetividade se pode incluir nesse olhar atento. Não parece natural como parte do cuidado educacional, até mesmo, a afetividade.

A BNCC não atualizou o que defendiam, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 2001, sobre “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”. O DCRC apresenta pouquíssimas diferenças. Aponta alguns temas como importantes, mas não descreve nenhuma competência ou habilidade sobre esses temas. A escola, segundo seu documento norteador, passa indiferente às discussões sobre direitos humanos, relações de gênero, diversidade sexual, sexualidade, o que sugere que essas discussões não chegaram na gestão e corpo docente da instituição com a devida necessidade e importância, embora seja frequente a presença de pessoas LGBT (estudantes, familiares e funcionários/as na escola). Como sugerem Dias e Dombkowitz (2015, p. 298):

[...] na escola encontram-se múltiplas possibilidades de corpos trans, híbridos, plurais e identidades de gênero não compartimentadas para o que é tradicionalmente

construído (constituído e naturalizado) como corpo masculino e feminino.

O mais preocupante é que tanto a BNCC como o DCRC dedicam à escola o papel e responsabilidade na autonomia de incluir em seus planejamentos questões relevantes cujos documentos nacional e estadual não tenham tratado, ou seja, cabendo:

[...] aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012/18), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009/19), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003/20), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012/21), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004/22), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010/23). (BRASIL, 2017, p. 19).

Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especi-

ficidades, tratá-las de forma contextualizada. (CEARÁ, 2019a, p. 499).

Conforme observado ao longo deste capítulo, nem a BNCC nem o DCRC tratam diretamente das temáticas de relações de gênero e diversidade sexual em suas habilidades e competências. No que tange à finalidade da escola, que é gerar conhecimento e transformar olhares e práticas de estudantes, essa tarefa torna-se ainda mais difícil. A situação torna-se mais delicada quando o documento da escola não trata de tais temáticas, incluindo a de direitos humanos e outras possibilidades propostas na BNCC e no DCRC. A indiferença posta por parte da escola se entende como uma distância da educação em direitos humanos concebida no PNEDH, que afirma que a educação em direitos humanos deve assegurar o conhecimento, as informações sobre direitos, a efetivação desses na sociedade, a elucidação e reparação das violações e a reparação com a responsabilização dos agressores. Nessa perspectiva, seria uma cultura de direitos humanos na escola e conseqüentemente fora desta; o oposto do vivenciado atualmente, considerando a apatia de alguns/mas profissionais educadores/as em relação às questões de gênero, diversidade e direitos humanos. É uma indiferença histórica, uma vez que professores/as não tiveram oportunidade de estudar a temática, de conhecerem essa abordagem.

O livro *Educação em sexualidade: conteúdos - metodologias – entraves*, no capítulo que sistematiza a Pesquisa Nacional com Professores do Ensino Fundamental I, pesquisando um universo estatístico de 326 docentes de 139 municípios das cinco regiões brasileiras, comprova a ausência dessa temática no cotidiano escolar e nas didáticas diárias de aula (RIBEIRO, 2020).

Perguntados se haviam tido aula de educação sexual na escola, dos 326 docentes entrevistados, 240,74 disseram que não

e 86,26 responderam que sim, ou seja, 74% não haviam tido aula de educação sexual. Apenas 25% do universo pesquisado teve educação sexual, o que explica, de uma certa forma, a indiferença em relação à temática. Sobre o que é a sexualidade, 225 dos 326 participantes responderam que é um assunto individual e privado. Talvez esteja aqui a explicação para o PPP da escola utilizar “até mesmo afetividade”. Muito embora 285 dos 326 pesquisados tenham dito que a educação sexual é papel da escola e da família (RIBEIRO, 2020).

Essa mesma pesquisa aponta que a maioria de docentes respondeu que não aborda a temática em sala de aula porque tem problema com os pais; a segunda resposta aponta que os docentes julgam que não é assunto para crianças; e a terceira maior resposta indica que eles assim procedem por não terem conhecimento para abordar esse conteúdo (RIBEIRO, 2020).

O exposto acima, de uma certa maneira, faz da educação e da escola lócus de naturalização das violações, indiferença à necessidade de abordagens sobre a temática e, em alguns casos específicos, de reprodução de linguagens preconceituosas, tais como a adoção de *fake news*, como a do *kit gay*, por exemplo, reproduzida nos discursos de profissionais da educação por acreditarem que a abordagem da temática na escola estimula as experiências sexuais precoces e a motivação para o “desvio” do naturalmente aceito (masculino ou feminino).

Fica clara a distância, cada vez maior, entre a escola e as políticas afirmativas de inclusão e de respeito às diferenças. Perdemos o que tínhamos nos PCNs com a abordagem sobre gênero, diversidade sexual de forma nítida e didática, com objetivos traçados para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, considerando a afetividade e a sexualidade inerentes à vida humana desde a infância. Se postas no documento norteador anterior, não se efetivou no PPP da escola, o que dizer do mo-

mento em que a BNCC não problematiza as relações de gênero, abstendo-se da responsabilidade de tratar da diversidade sexual e isentando-se da abordagem na Educação Infantil, inclusive no que se refere a direitos humanos.

Os PCNs defendem que, ao tratar do tema Orientação Sexual na Educação Infantil, consideram a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Em síntese:

A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância. A sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos. (BRASIL, 2001, p. 117).

Sobre o trabalho direcionado às primeiras quatro séries do Ensino Fundamental (hoje seria até o 5º ano), os PCNs citam que o tratamento da sexualidade nessa etapa visa permitir ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao momento de desenvolvimento da criança e do adolescente e às questões/inquietações que são geradas, sejam na família, sejam na escola. Cada ambiente interfere na sexualidade infantojuvenil, seja por ação, seja por inação.

A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, pelas relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita, são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças assumam. (BRASIL, 2001, p. 121).

Segundo os PCNs, é papel da escola tratar os diferentes pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para

auxiliar os/as estudantes nas reflexões. Afirmam que a escola não precisa substituir a família ou o que o ambiente familiar produz em gestos e silêncios acerca da sexualidade. Defendem que a educação para a sexualidade “[...] constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação” (BRASIL, 2001, p. 121).

Nessa perspectiva, observamos que os documentos analisados não sugerem planejamento ou intenção didática de intervenção sobre a diversidade sexual, o que seria necessário, pois conduziria o/a discente a “[...] uma maior consciência de seu próprio corpo e melhores condições de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual” (BRASIL, 2001, p. 124).

Outra abordagem importante contida nos PCNs (2001), defendida também por Louro (2007), é que as questões referentes à sexualidade não se restringem ao âmbito individual. Pelo contrário, para compreender comportamentos e valores pessoais, é necessário contextualizá-los social e culturalmente. O documento cita:

O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia de Aids, a discriminação salarial das mulheres no mercado de trabalho são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida previstas pela Constituição brasileira. (BRASIL, 2001, p. 127).

A partir do PPP da escola, há uma lacuna grande no trato das questões relacionadas aos direitos humanos, às relações de gênero e à diversidade sexual na escola, o que demonstra que não faz sentido deixar a cargo dessa instituição a organização

de seu currículo de forma a garantir tais temáticas como conhecimentos que gerem uma prática de engajamento e uma cultura de direitos, acolhimento e fortalecimento das diferenças.

Considerações finais

A escola não se utiliza dos institutos legais e normativos norteadores da efetivação de direitos humanos para o empoderamento da comunidade escolar. Professores seguem com as disciplinas tradicionalmente exigidas da escola pela sociedade, com ênfase predominante em Matemática e Português, seguidas das demais, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso, Educação Física e Arte. Cada disciplina é tratada separadamente, sem conectivos que gerem um sentido maior: formar um/a ser integral em suas múltiplas dimensões. O trabalho individualizado dos/as profissionais da educação é considerado tão ou maior que a vida do/a estudante. Ademais, as que sugerem abordagem, como a Lei nº 16.946, de 29 de julho de 2019, assegurando às pessoas transexuais e travestis (no estado do Ceará) o direito à identificação pelo nome social nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da administração pública direta e indireta e no âmbito dos serviços privados de ensino, saúde, previdência social e de relação de consumo, não chegam nos debates ou problematização por parte da escola.

Seria de grande ganho para estudantes, por exemplo, se a escola traçasse como competência compreender o nome social como aquele pelo qual as pessoas transexuais e travestis se identificam e são reconhecidas socialmente, respeitando-se a identidade de gênero. Seria uma forma de a escola sair da indiferença e pautar uma lei justificada pela necessidade de combater preconceitos, intolerância e homofobia.

Temos ainda a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio, que estão postas para o enfrentamento da violência e crime

contra as mulheres, uma vez que essas leis também resultam da necessidade de enfrentamento de uma cultura violenta e machista e que a educação se constitui como um dos eixos de sua efetivação. Diante disso, numa perspectiva de educação em direitos humanos, além de abordar na escola as leis acima, precisa-se problematizar tais questões, porque mais da metade dos assassinatos de pessoas LGBTQIAP+ no mundo ocorrem no Brasil, sendo o Ceará o quarto estado que mais mata por crime de homofobia. Não se pode passar indiferente a esse contexto. Na escola, está afixada a placa obrigatória exigida pela Lei nº 17.480, de 17 de maio de 2021, que:

[...] proíbe a discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero e determina a fixação de aviso em estabelecimentos públicos ou privados contra o preconceito. Mas em nenhum momento se fez uma reflexão a respeito.

Mesmo a escola se avizinando do local do assassinato da morte brutal da travesti Dandara dos Santos, o seu silêncio é também o seu maior sinal de alerta, traduzido pela apatia observada no seu documento norteador.

Enquanto os PCNs (2001, p. 127) pregam que:

[...] a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser explícita, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar uma aprendizagem.

A BNCC, por sua vez, negligencia a abordagem. O DCRC traz a reflexão, mas, assim como a BNCC, deixa a cargo da escola, cuja temática não aparece em seu PPP.

Percebe-se, por fim, que a educação em direitos humanos se torna, cada vez mais, necessária e se constitui, nos tempos de hoje, como um dos maiores desafios dentro e fora da escola, passando pelos campos dos documentos nacional e estadual e chegando ao PPP da escola, sobretudo neste, cuja elaboração mais se aproxima da prática que interfere diretamente na vida de estudantes. O PPP foi elaborado e é revisado anualmente por todos/as os/as professores/as e gestores/as da escola, mas não há afinidade ou conhecimento dos/as gestores/as e demais funcionários/as com as questões de direitos humanos, relações de gênero e diversidade sexual, dentre outras questões necessárias de serem pautadas para assegurar qualidade social, tornando-se uma escola inclusiva.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial*

[da] *República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de maio de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2015.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 3. ed. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais - nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento da identidade de gênero e sua operacionalização. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 mar. 2015.

CEARÁ. *Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC*. Fortaleza: Seduc, 2019a.

CEARÁ. Lei nº 16.946, de 29 de julho de 2019. Assegura o direito ao nome social nos serviços públicos e privados no estado do Ceará, na forma que define. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 30 jul. 2019b.

DIAS, R. D.; DOMBKOWITSCH, L. A. Direito humano à educação: a inclusão das temáticas de gênero e de sexualidades nos planos de educação. *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 294-311, 2015.

ESCOLA MUNICIPAL MARIA DOLORES PETROLA DE MELO JORGE. *Projeto Político-Pedagógico*. Fortaleza: Escola Municipal Maria Dolores Petrola de Melo Jorge, 2020.

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, 2015.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 46, p. 201-218, 2007.

LUZ, M. *Papel da gestão escolar na qualidade social do ensino* (não publicado). Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 14 jan. 2022.

ORIENTANDO... O que significa LGBTQIAPN+?. *Orientando*: um espaço de aprendizagens. Disponível em: <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RIBEIRO, M. *Educação em sexualidade*: conteúdos - metodologias - entraves. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

SANTOS, P. J. Currículo, gênero e sexualidade: uma análise sobre as práticas discursivas e não-discursivas que reforçam posições de gênero e sexualidade na escola. *RELACult*, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 4, p. 1-10, 2019.

10 SEXUALIDADES E GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap10>

JOSIANA ALVES DE ANDRADE FERREIRA

Especialista em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: josianaandrademf@hotmail.com

NUBIA DOS REIS PINTO

Mestra em Estudos Étnicos e Africanos, graduada em Ciências Sociais, ambas as formações pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e graduanda em Língua Inglesa pela Faculdade Estácio (Estácio) e em Serviço Social pela UFBA. Estuda as relações entre raça e classe no Brasil e tem experiência internacional. Atualmente é professora substituta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no bacharelado interdisciplinar em Saúde e professora formadora da Universidade Católica do Salvador (UCSal). Foi professora do Centro Universitário Jorge Amado (presencial e educação a distância - EaD), da Faculdade Anísio Teixeira (presencial), da Academia dos Oficiais da Polícia Militar da Bahia (presencial) e da Faculdade São Salvador (presencial). Atuou como tutora e orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso do curso de especialização em Gênero e Direitos Humanos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Fez parte do quadro docente dos cursos a distância da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e foi tutora EaD da Universidade Ruy Barbosa. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Identidade, Negritude e Sociedade da UFRB, com experiência em projetos educacionais relacionados à inclusão de estudantes negros/as no ensino superior e em universidades dos Estados Unidos. Possui experiência como pesquisadora, mobilizadora comunitária e educadora ambiental. É membro da Comissão de Heteroidentificação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

E-mail: nubiarpinto@gmail.com

Introdução

A pesar de alguns avanços ligados às questões relacionadas a sexualidades e gênero no âmbito escolar, ainda assim, é possível perceber a dificuldade de alguns professores ao trabalharem com essas temáticas em sala de aula. Tal fato evidencia a importância das políticas públicas de formação docente voltadas para sexualidades e gêneros que possibilitem ao educador aprender a trabalhar esses conteúdos de maneira satisfatória. Diante disso, esta pesquisa foi delineada a partir do seguinte questionamento: as políticas públicas de formação de professores têm sido eficazes no sentido de atender às demandas necessárias a uma prática docente inclusiva, no que diz respeito às temáticas de gênero e sexualidades?

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa intitulada *Sexualidades e gênero nas políticas públicas de formação de professores*, que teve como objeto de estudo as temáticas de sexualidades e de gênero nas políticas públicas de formação de professores, situado no campo da Educação.

Como objetivo geral, o presente trabalho pretendeu analisar as questões de gênero e de sexualidades referentes às políticas públicas de formação de professores, a fim de compreender como tais expressões se apresentam na construção da prática pedagógica docente na atualidade. Em relação aos

objetivos específicos, o estudo buscou: apreender a prática docente quanto às temáticas: sexualidades e gênero; identificar aspectos do percurso de formação do educador, que influenciaram na construção da sua prática pedagógica; investigar como o professor se relaciona com os conteúdos; e perceber de que modo elas aparecem nos dispositivos legais relacionados à educação no país.

A pesquisa foi realizada no município de Quixadá, Ceará (CE), e teve abordagem qualitativa, com caráter exploratório, do tipo documental. Para a técnica de coleta de dados, utilizamos como instrumento a entrevista e a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Os autores que fundamentam a parte metodológica deste trabalho são: Gil (2008), Oliveira (2011) e Toledo e Gonzaga (2011).

O referencial teórico que orientou esta pesquisa está fundamentado nos posicionamentos de alguns autores que tratam do tema. Para isso, utilizamos as seguintes obras e seus respectivos autores: *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos* (BRASIL, 2007); *Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais* (BRASIL, 2009); “Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções” (CARDOSO *et al.*, 2019); “A importância das políticas públicas educacionais para as questões de gênero e sexualidade na escola” (SOUZA; FIALHO 2020); “Políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual: avanços e retrocessos” (CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020).

Além dessas bibliografias, analisamos também documentos legais relacionados a direitos humanos universais e à educação da diversidade sexual no país, como: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988); Programa

Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996a); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b); Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); Declaração dos Direitos Sexuais (1997); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018); Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2019).

Destacamos ainda que as disciplinas intituladas “Gênero e sexualidades no ambiente escolar” e “Gênero, políticas educacionais e inclusivas” desta especialização também foram de grande importância para o desenvolvimento deste trabalho, bem como as referências bibliográficas que se relacionaram diretamente com o objeto da pesquisa.

O interesse pela linha de pesquisa “Corpo, gênero e sexualidades e escola” se delineou devido à minha área de atuação. Sou professora da educação básica de ensino e venho buscando fomentar uma educação inclusiva e de qualidade através da minha prática pedagógica. Nesse sentido, tenho me dedicado ao estudo dos documentos citados anteriormente, para fins de aprofundamento da pesquisa em questão. Além de possibilitar uma reflexão científica sobre práticas pedagógicas, pesquisas como esta têm o potencial de colaborar com a construção de uma educação mais inclusiva nas escolas de educação básica.

Metodologia

Como dissemos previamente, esta investigação foi realizada no município de Quixadá/CE e teve abordagem qualitativa, com caráter exploratório, do tipo documental. Para a técnica de coleta de dados, utilizamos como instrumento a entrevista e a análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

Sobre a abordagem qualitativa, podemos afirmar:

A análise qualitativa costuma trabalhar com significados, valores, crenças, ou seja, com noções de caráter muito particular e que não se dobram facilmente ao processo de quantificação. As informações que são difíceis de serem quantificadas precisam ser interpretadas de maneira ampla, não se restringindo apenas ao significado imediato do dado objetivo. Efetivamente, a pesquisa qualitativa, busca se integrar ao objeto de estudo para melhor compreendê-lo. Para isso, serve-se preferencialmente de informações descritivas capazes de alavancar interpretações que conduzam à delimitação de nexos causais. (TOLEDO; GONZAGA, 2011, p. 188).

O caráter exploratório da pesquisa possibilitou a aproximação acerca do problema em questão, visto que esse tipo de estudo permite coletar várias informações por meio do levantamento de fontes. Gil (2008) afirma que as pesquisas exploratórias, muitas vezes, constituem a primeira etapa de uma investigação. “[...] Elas cumprem, assim, importante função de abrir caminhos novos, apresentar novas temáticas, fortalecer o debate acadêmico e suscitar novas pesquisas” (TOLEDO; GONZAGA, 2011, p. 86).

A pesquisa do tipo documental viabilizou a utilização de materiais escritos que forneceram informações para o referido estudo, como, por exemplo, os documentos legais, que tratam sobre sexualidades e gênero no ambiente escolar. Eles serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa sobre as temáticas de gênero e de sexualidades nas políticas públicas de formação de professores.

Conforme destacam Toledo e Gonzaga (2011, p. 166):

A pesquisa documental compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base

de uma pesquisa. Os documentos podem ser encontrados em arquivos públicos, ou de empresas particulares, em arquivos de entidades educacionais e/ou científicas, em arquivos de instituições religiosas, ou mesmo particulares, em cartórios, museus, videotecas, filмотecas, correspondências, diários, memórias, autobiografias ou coleções de fotografias.

Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos a entrevista do tipo semiestruturada. De acordo com Selltiz *et al.* (1967), citados por Gil (2008, p. 109), a entrevista é uma técnica:

[...] adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem [*sic*], esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

Em relação ao tipo da entrevista, o autor defende que, quanto mais estruturada a entrevista for, predetermina em maior grau as respostas a serem obtidas; já as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação.

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para a análise de dados da referida pesquisa. Conforme Oliveira (2011, p. 46), citando Bardin (1977, p. 30), a análise de conteúdo é um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”, também definida por Berelson (1952, p. 13 *apud* GIL, 2008, p. 152):

[...] como: uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações.

Para este estudo, selecionamos cinco professores com diferentes formações, atuantes no segundo segmento do Ensino Fundamental de uma escola católica da rede particular de ensino no município de Quixadá/CE.

A escolha dos entrevistados derivou das suas experiências em sala de aula e também da percepção de que eles apresentavam condições de fornecer informações significativas acerca do assunto tratado nesta pesquisa. É preciso tomar especial cuidado no momento da seleção dos entrevistados, certificando-se que de fato sejam indivíduos com condições de fornecer as informações buscadas (TOLEDO; GONZAGA, 2011).

O contato inicial com os professores aconteceu no dia 15 de dezembro de 2001, com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa e convidá-los a participar da entrevista. Após a concordância deles, apresentamos o termo de consentimento livre e esclarecido, coletamos as assinaturas e solicitamos a permissão para realizar a gravação. A entrevista aconteceu no dia 16 do mesmo mês, de acordo com a disponibilidade dos docentes e conforme havíamos combinado no primeiro contato.

Como instrumento, utilizamos um roteiro semiestruturado, com o objetivo de buscar maiores informações relativas ao nosso objeto de estudo. Para o registro da entrevista, empregamos o gravador de voz de um *smartphone*, tendo como tempo máximo de gravação 20 minutos. Uma vez executadas as entrevistas, as perguntas e respostas foram transcritas e textualizadas, para, então, partirmos para a análise dos dados coletados.

Resultados e discussão

Antes de apresentarmos as análises das temáticas de gênero e sexualidades, no que tange às políticas públicas para a

formação de professores, faz-se necessário discorrermos sobre as diretrizes legais que orientam tais diretrizes e que abordam a formação de professores de uma maneira geral.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por ser considerada a lei máxima e obrigatória brasileira, tende a servir como fundamento para os vários dispositivos legais do nosso país, envolvendo os três níveis de governo: municipal, estadual e federal. Tratando-se de educação, temos em especial o artigo 205 da Constituição vigente:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Compreendemos que a formação (inicial e/ou continuada) de professores é crucial para o desenvolvimento das práticas educativas. Através dela, o educador adquire conhecimentos para serem aplicados em sala de aula, unindo teoria e prática pedagógica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 62, parágrafo 2, estabelece diretrizes e bases para educação nacional direcionadas à formação de professores:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [...] 2º União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação ini-

cial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, por sua vez, têm como um dos seus objetivos a formação dos professores, afirmando que é necessário:

Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 8).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, quanto à formação de professores, tem como meta definida a de nº 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, documento mais recente da educação brasileira, no tópico intitulado “Base Nacional Comum Curricular e currículos”, apresenta algumas decisões voltadas para a organização do currículo. Dentre elas, uma está direcionada à formação de professores:

Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 17).

De acordo com Souza e Fialho (2020), as temáticas de gênero e sexualidade ou qualquer terminologia que esteja ligada ao campo dos estudos de gênero não estão explícitas nos documentos como a LDBEN, o PNE e a BNCC. Segundo os autores, tal fato invisibiliza as políticas públicas voltadas para mulheres e sujeitos não heteronormativos e generaliza suas redações, estratégias e metas que versam sobre o combate a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação, desprezando, assim, suas particularidades.

O texto da resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, em consonância com a LDBEN e a BNCC, em seu artigo 6º, sobre política de formação de professores para a educação básica, apresenta nove princípios pertinentes, dentre eles, destacamos:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; [...] IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e [...] X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019, p. 3).

A fim de alcançar o objetivo proposto, analisamos algumas políticas públicas de formação de professores no que diz respeito às temáticas de gênero e sexualidades para melhor apreender os dados coletados.

Ao se propor avaliar o sistema educacional brasileiro no que tange a suas políticas públicas, é importante reconhecer que, a partir das duas últimas décadas do século XX, percorreu-se um rico cenário de projetos e inovações educacionais. Logo, ao pensarmos na pauta escolar e nas políticas públicas direcionadas à educação, salientam-se as inquietações com as temáticas relacionadas com a diversidade, a inclusão e a redução das desigualdades. (CATRINCK; MAGALHÃES; CARDOSO, 2020, p. 189).

Consoante Cardoso *et al.* (2019, p. 1467), “[...] as especificidades relacionadas às questões de gênero e sexualidade situam-se como um marco histórico na implementação dos PCNs em 1997 [...]”. Os PCN, que tratam do tema transversal orientação sexual, embora não tenham um tópico específico sobre formação de professores, orientam o profissional no trabalho em sala de aula a tratar de sexualidade e destacam a importância de o educador ter uma formação específica na área para melhor atender às demandas trazidas pelos alunos.

O professor transmite valores com relação à sexualidade no seu trabalho cotidiano, na forma de responder ou não às questões mais simples trazidas pelos alunos. É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. (BRASIL, 1997, p. 84).

As temáticas de sexualidades nos PCN para o ensino fundamental estão diretamente relacionadas com a orientação sexual, vista como tema transversal, sendo contemplada pelas diversas áreas de conhecimento. Nesse sentido, um:

[...] instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas [...], na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático.

Além de contribuir para a formação e atualização profissional dos educadores nessa área de conhecimento:

Os PCNs configuraram-se um avanço nas políticas curriculares, especialmente pela elaboração desse caderno específico, organizado para que os currículos e cotidianos práticos incorporassem as pluralidades sexuais e de gênero, orientando, desse modo, uma formação escolar e humana menos machista. (CARDOSO *et al.*, 2019, p. 1467).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), de 1996, apresenta-se como um plano de ações governamentais com objetivos definidos para que o Estado possa atuar na proteção dos direitos humanos. Em 2002, um segundo Plano Nacional foi elaborado. Dessa vez, dando maior ênfase às questões relacionadas à orientação sexual:

Inserimos, na pauta das políticas públicas, questões que até pouco tempo atrás eram consideradas tabus ou não recebiam a devida atenção, como a dos direitos dos homossexuais, a situação dos ciganos, a prática da tortura, a questão da violência intrafamiliar, a necessidade de fortalecermos o combate ao trabalho infantil e ao trabalho forçado e a luta pela inclusão das pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 2002, s.p.).

Ainda sobre o PNDH, tratando-se das iniciativas voltadas para a educação, no que se refere às temáticas de gênero e

sexualidades nas políticas públicas para a formação de professores, destacamos:

132. Capacitar os professores do ensino fundamental e médio para promover a discussão dos temas transversais incluídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. [...] 242. Apoiar programas de capacitação de profissionais de educação [...], para promover a compreensão e a consciência ética sobre as diferenças individuais e a eliminação dos estereótipos depreciativos com relação aos GLTTB. (BRASIL, 2002, s.p.).

Entre 2005 e 2006, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) lançou o projeto “Formação de profissionais da educação para a cidadania e diversidade sexual”, com o intuito de “[...] promover, por meio de cursos de formação e capacitação, posturas de respeito [...] à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero”. Antes disso, no ano de 2004, a Secad já havia fundamentado as políticas públicas de formação continuada e, através dos Cadernos Secads (2007), abordado os tópicos de gênero e diversidade sexual, entre outros.

Mais uma política pública que contribuiu para o aprimoramento da formação de educadores envolvendo estas temáticas foi o projeto “Gênero e diversidade na escola”, em 2009, um curso de formação continuada de profissionais de educação da rede pública.

Estamos conscientes de que o ‘Curso Gênero e Diversidade na Escola’ tem um enorme desafio pela frente. Entretanto, longe de nos desestimular, a realidade nos encoraja a dar este importante passo, para que um dia seja possível afirmar que, assim como nosso país, a escola brasileira é uma escola de todos/as. Estamos certos/as

de que incorporar o debate de Gênero e Diversidade na formação de professores/as que trabalham com crianças e jovens é o caminho mais consistente e promissor para um mundo sem intolerância, mais plural e democrático. Formar educadores/as é apenas o primeiro passo. (BRASIL, 2009, p. 10).

Vale destacar ainda que a Declaração dos Direitos Sexuais, de 1997, artigo 10, fala do direito de todos os seres humanos à educação sexual integral: “Este é um processo vitalício que se inicia com o nascimento e perdura por toda a vida e deveria envolver todas as instituições sociais”, contudo:

Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito. (BRASIL, 2009, p. 9).

Eis a necessidade da existência de políticas públicas para a formação de professores no que tange às temáticas de gênero e sexualidade, a fim de assegurar o direito sexual de todos os estudantes, além de contribuir para a eliminação de qualquer tipo de preconceito.

[...] Para tanto, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, têm um papel importantíssimo no sentido de incluir, em seus currículos e programas, a temática

da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis. (BRASIL, 2013, p. 59-60).

Após discorrer sobre as diretrizes legais que orientam as políticas públicas de formação de professores e ainda analisar as temáticas de gênero e sexualidade em tais políticas, seguimos buscando resposta para o problema inicial da pesquisa. Dessa vez, a partir dos dados coletados durante a realização da entrevista para a referida pesquisa.

Na busca de compreender como essas expressões se apresentam na construção da prática pedagógica docente na atualidade, analisamos e posteriormente discutimos alguns trechos das entrevistas realizadas com alguns professores de diferentes formações, todos atuantes no segundo segmento do ensino fundamental de uma escola católica da rede privada de ensino no município de Quixadá/CE.

Os docentes demonstraram estar conscientes da necessidade e da importância de se trabalhar com as temáticas de sexualidade e gênero em sala de aula. Alguns trechos das entrevistas comprovam isso:

Eu acho essencial porque a gente entra na questão da prevenção; a gente consegue também entender o que eles estão sentindo e ajudá-los [...]. (ENTREVISTADO 1).

[...] Por uma questão de direito, do respeito pela liberdade [...] quanto mais conversarmos sobre isso, menos preconceito nós teremos. (ENTREVISTADO 2).

[...] A nossa sociedade está mudando, então a gente tem que abrir a nossa mente e buscar também abrir a mente das pessoas que estão ao nosso redor. (ENTREVISTADA 3).

[...] Conversar sobre essas temáticas é uma maneira de combater certas posturas, certas ideias, brincadeiras, tanto no ambiente profissional como no seio familiar também. (ENTREVISTADA 4).

[...] Existem questões que vão além da nossa disciplina, são questões inerentes da sociedade e que a gente precisa se ater para isso, evitando situações constrangedoras se a gente soubesse conduzir o assunto da melhor maneira [...]. (ENTREVISTADA 5).

Assim, ao analisarmos as falas dos entrevistados, pudemos perceber que todos se sentem motivados a debater sobre gênero e sexualidade em sala de aula, no entanto relataram não terem preparo suficiente para abordar abertamente o assunto. “Hoje eu me sinto à vontade de falar, agora não sei se tenho preparo suficiente, acho que não, porque a cada dia tem coisas novas [...]” (ENTREVISTADO 2).

O motivo mais recorrente foi a falta de conhecimento/formação acerca das temáticas, segundo alguns dos entrevistados:

Uma das barreiras que eu particularmente tenho enfrentado é abrir a mente. Entender como é que funcionam certas escolhas, as nomenclaturas. Então, às vezes, eu me sinto um pouco perdida [...]. Eu ainda tenho muito medo de falar nesse assunto por eu ainda não o dominar e por não ter conhecimento aprofundado sobre isso. Eu tenho medo de acabar falando alguma coisa errada e eu acabar fazendo a pessoa se sentir mais excluída, mais afastada do que a pessoa já se sente. Não me sinto preparada. (ENTREVISTADA 3).

Eu mesma tenho pouco conhecimento, então eu me sinto despreparada. Eu preciso estudar mais, apren-

der quais são os termos para cada situação. Eu mesma não procurei ler, me informar, conhecer [...]. Eu sei que preciso buscar conhecimentos, porque, se de repente aparecer uma situação nova, eu tenho que saber como agir. Eu, como professora, tenho que saber como agir [...]. (ENTREVISTADA 4).

Quando perguntados sobre a oportunidade de estudar, refletir e pesquisar tais conteúdos na graduação e/ou durante a trajetória profissional, os docentes, em sua maioria, relataram não terem tido oportunidade em nenhuma dessas situações.

Eu acho que esses assuntos deveriam começar a serem debatidos desde a nossa formação. Eu acho que também deveria ter palestra com pessoas transgênero, transexual e afins para mostrar para as pessoas a realidade, não somente do ponto de vista científico, mas do ponto de vista de uma pessoa que vive e que enfrenta preconceitos todos os dias. Eu acho que isso geraria mais empatia nas pessoas. (ENTREVISTADA 3).

Nós, enquanto professores e professoras, já é para fazer parte da nossa formação um aprofundamento em relação a essas questões. Todas as questões que de certa forma trabalham o humano, a diversidade [...]. Então, eu acho que, independentemente de formação, já é para o professor parar e refletir sobre essas questões, seja qual for a disciplina, não somente humanas, não somente linguagens, os professores têm que estar atentos para essas questões, porque a gente pode se deparar com situações constrangedoras para uma pessoa se a gente não souber lidar com essas temáticas, com essas questões. Então, eu acredito que já é para fazer parte inerente à nossa própria formação. Quando eu falo em formação, não é esperar um momento 'x' ou 'y', mas da formação enquanto ser. (ENTREVISTADA 5).

Estabelecendo uma relação com os trechos anteriormente citados pelos entrevistados, destacamos um trecho do caderno Secad “Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”, o qual relata que:

Historicamente, tanto a formação acadêmica como a formação de educadores/as em exercício não têm contemplado o debate sobre as discriminações e preconceitos de gênero, étnico-racial e de orientação sexual. Reside nesse fato a importância da promoção de ações sistemáticas que ofereçam a profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que os ajudem a abordar adequadamente essas questões. (BRASIL, 2007, p. 55).

Os docentes defendem que as temáticas de gênero e sexualidades devem estar presentes na grade curricular dos cursos superiores, juntamente com as disciplinas que tratam da questão da diversidade, pois assim o profissional, ao chegar à sala de aula, não encontrará muitas barreiras para lidar com essas questões, como acontece na atualidade.

Em relação ao ensino básico, os professores consideram que a discussão sobre gênero e sexualidade deve estar presente no dia a dia da sala de aula, através de rodas de conversas, projetos escolares, componentes curriculares, entre outros. Contudo, a escola precisa orientá-los através de cursos, palestras e formações continuadas a respeito do assunto.

Considerações finais

Como vimos, as temáticas de sexualidades e gênero no contexto escolar não são tão recentes, sendo implantadas pela primeira vez nos PCN em 1997. Não é à toa que os PCN sobre orientação sexual foram considerados um avanço no setor edu-

cacional e, por que não dizer, nas políticas públicas de formação de professores.

Desde então, outros documentos abordando essas questões foram sendo criados, embora de uma maneira um pouco mais tímida que o seu precursor, como é o caso da BNCC, documento mais contemporâneo da educação brasileira.

Esta investigação nos permitiu compreender que as expressões de sexualidades e gênero, mesmo sendo discutidas nos documentos que dizem respeito às políticas públicas de formação de professores, não têm sido suficientes para contemplar a prática pedagógica de uma maneira que o professor consiga compreender efetivamente as questões da diversidade, bem como os direitos humanos, de modo que possa, com isso, dialogar abertamente sobre esses assuntos com os seus alunos e, ao mesmo tempo, combater qualquer tipo de preconceito e discriminação através de uma prática mais assertiva.

Concluimos, portanto, que existem leis que garantem a promoção da formação dos professores, porém as políticas públicas voltadas para esse campo não têm sido eficazes no sentido de atender às demandas necessárias a uma prática inclusiva, que acolha a diversidade sexual e combata preconceitos e desigualdades de gênero.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. *Diário Oficial*

[da] *República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 maio 1996a.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília, DF: SPM, 2009.

BRASIL. *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, DF: MEC/Secad, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

CARDOSO, L. R. *et al.* Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1458-1479, 2019.

CATRINCK, I. M. O.; MAGALHÃES, S. A. B.; CARDOSO, Z. S. Políticas públicas educacionais de gênero e diversidade sexual: avanços e retrocessos. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 58, p. 187-200, 2020.

CONGRESSO Mundial de Sexologia. *Declaração dos Direitos Sexuais*. Espanha, 1997. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dedi/declaracao_direitos_sexuais.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, M. F. *Metodologia científica*: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

SOUZA, H. H.; FIALHO, L. M. F. A importância das políticas públicas educacionais para as questões de gênero e sexualidade na escola. *Inovação & Tecnologia Social*, Fortaleza, n. 3, p. 19-32, 2020.

TOLEDO, C. A. A.; GONZAGA, M. T. C. (org.). *Metodologia e técnica de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas*. Maringá: Eduem, 2011.

11 POBREZA MENSTRUAL E A IMPORTÂNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap11>

CLARA MARIA TELES RODRIGUES

Doutoranda em Ciências Jurídico-Sociais pela Universidad del Museo Social Argentino (UMSA), mestra em Relações Laborais Internacionais pela Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTreF), mestranda em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Faculdade Entre Rios do Piauí (Faerpi), em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Senac (Senac) e em Gênero, Diversidade Sexual e Direitos Humanos pela Unilab, especializando em Educação Digital pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e graduada em Direito pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (Unigrande). Realizou extensão de pesquisa em Gdaisk, Polônia. Atualmente é professora do curso de Direito da Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ). Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Direito Empresarial e Direito do Trabalho Individual e Coletivo, Direitos Humanos, Direito de Família bem como áreas criminais e penal-militar. Lecionou no Centro Universitário da Grande Fortaleza. Advogou pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF). Advogada na Glauco Mota Sociedade de Advogados. Foi coordenadora pedagógica do Curso Referendum e coordenadora-geral do curso de Direito do Centro Universitário do Vale do Jaguaribe (Unijaguaribe).

E-mail: cmtelez@hotmail.com

DANIEL DOS SANTOS CARNEIRO

Doutorando em Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo (USP), na linha de pesquisa Educação, Gênero e Saúde, mestre em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e bacharel em Administração Pública pela Unilab. Tenho experiência como professor na educação básica e como professor e tutor educacional em graduação e pós-graduação. Tenho interesse por História da saúde e das doenças e temas sobre secas, caridade, filantropia, epidemias, educação e gestão.

E-mail: dansantoscarneiro@gmail.com

Introdução

A presença da expressão pobreza menstrual descreve as condições precárias e assistenciais que envolvem o ciclo menstrual, mais especificamente para as mulheres pobres. Destaca-se que, ao falar no fenômeno menstruação, é mais precavido citar o público menstruante ou as pessoas que menstruam, pois alberga todas as que possuem condições biológicas aptas para o fenômeno da menstruação, pois há muitas adolescentes, mulheres, intersexuais¹ e pessoas trans² que devem ser registradas conjuntamente e passam pelas circunstâncias de ciclo menstrual de forma prejudicial à existência de sua pessoa humana.

¹ Desde a década de 1990, a palavra “intersexo” vem substituindo a palavra “hermafrodita”, que compreende pessoas que possuem as gônadas masculinas e femininas. Para o atendimento do foco da pesquisa, é importante registrar que, dentro desse público, existem pessoas que possuem os órgãos sexuais femininos em plena funcionalidade, em que: “[...] na puberdade, podem apresentar desenvolvimento das mamas e menstruação” (SANTOS; ARAÚJO, 2003, p. 27), independentemente da representação do corpo social, masculino ou feminino.

² Pessoas trans são as que não se identificam com o seu sexo biológico, e sim com aquele que pertence a sua identidade de gênero. Para efeitos da pesquisa, dentro do público menstruante, deve-se levar em consideração os homens trans, que, apesar de plenamente identificáveis como seres masculinos, ainda podem estar passando pelo processo de menstruação, caso não tenham optado por tratamentos medicamentosos impeditivos.

Vários são os elementos que orbitam em torno deste estudo, que é de grande preocupação social. Entretanto, sobre a problemática deste trabalho, concentra-se em compreender quais os efeitos da precariedade menstrual nas escolas e quais concepções jurídicas fundamentais estão envolvidas.

Para atender aos quesitos da presente atividade, é direcionado o objetivo geral, o qual busca compreender as questões sociais da pobreza menstrual, dando ênfase à escola, relacionando-a com a necessidade das políticas públicas. Já nos objetivos específicos, busca-se compreender a marginalização social da menstruação; analisar a pobreza menstrual no ambiente escolar como elemento contraditório ao desenvolvimento social brasileiro e possivelmente motivar políticas públicas específicas para inclusão no espaço escolar.

Na primeira seção, discute-se sobre a menstruação a partir do olhar biológico e o que este representava para a sociedade: castigo, motivo de vergonha e simbologia social menstrual ligada a um sexo fadado ao insucesso, exibindo algumas raízes estruturais da desigualdade sexual à qual a mulher foi lançada ao longo dos tempos. Na segunda seção, apresentam-se a denominação da pobreza menstrual e a importância do seu estudo. Na terceira seção, trata-se sobre a precariedade menstrual no ambiente escolar. Neste momento, ocorre a análise de documentos internacionais que fundamentam a realidade de direitos fundamentais constitucionais subtraídos. Na quarta seção, discute-se a necessidade do envolvimento das políticas públicas frente à obrigatoriedade estatal no provimento de uma sociedade justa e livre de discriminação.

Como justificativa, deve-se ter em mente a necessidade de proteção das pessoas menstruantes e o desenvolvimento de políticas públicas assistencialistas, bem como o fomento da promoção de um plano educacional sobre o ciclo menstrual,

que deve ser encarado como um fenômeno de respeito humano, merecendo ser assistido com um olhar livre das correntes discriminatórias e de exclusão social nos espaços escolares, onde começam as primárias percepções científicas.

A hipótese se respalda na transição para a dignidade, promovendo a segurança do desenvolvimento socioeconômico e da pessoa humana, com a promessa constitucional dos direitos fundamentais entregues, pois todo avanço estatal começa com uma sociedade livre de preconceitos e bem orientada, sendo a educação como um dos mais fortes eixos da liberdade, que também se dá através das políticas públicas.

Metodologia

Este estudo, conforme Gil (2008), diz respeito a uma pesquisa básica, por envolver verdades e interesses universais, procurando gerar novos conhecimentos úteis sem aplicação prática prevista. Quanto aos critérios de classificação, compreende-se como dedutivos, pois partem de questões amplas para chegar ao particular. Dessa forma, a pesquisa é do tipo descritiva, haja vista o fato de buscar, no decorrer do estudo, caracterizar o fato estudado, à medida que problematiza sobre determinada população ou fenômeno, neste caso, o público menstruante e as políticas públicas de inclusão e assistência.

Sobre a abordagem empregada, optou-se pela qualitativa, visto que se busca a interpretação dos fatos e fenômenos. Sobre essa vertente:

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não

podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14).

Frente ao problema e objetivos apresentados, buscou-se, no decorrer do estudo, aplicar uma abordagem interdisciplinar, estabelecendo diálogos com os Direitos Humanos, o Direito Constitucional, o Direito Público e as Políticas Públicas voltadas à educação, inclusão e assistência.

Sobre coleta e análise de fontes, destacam-se a Constituição Federal brasileira, os direitos fundamentais e o Relatório da Unicef, que traz os dados essenciais, em que repercute a importância da administração pública quanto à questão da recepção adequada à pessoa menstruante, respeitando os seus direitos fundamentais. Além da Constituição e do Relatório da Unicef, foi analisando o Projeto de Lei nº 4.968/2019, buscando compreender como é contemplado e assistido o público menstruante. Vale ressaltar que o referido Projeto de Lei apresentado foi transformado na Lei Ordinária nº 1.421/2021.

Além das fontes jurídicas, buscaram-se as de cunho bibliográfico, pela necessidade de consulta à compilação doutrinária e legislativa e para coaduná-las com a problemática, caracterizando a pesquisa com uma atualidade imperiosa, tendo em vista o processo da mulher em busca do universo do avanço nos seus direitos e sendo esta uma grande personalidade do público menstruante.

Diferentemente de inúmeras pesquisas, discorrer sobre a pobreza menstrual não se constrói em um plano limitado, mas sim interdisciplinar, pois os problemas possuem diversas ramificações. Há um mister de variáveis históricas, sociais, econômicas, religiosas, morais, biológicas e políticas que incidem diretamente sobre o universo que rodeia a menstruação.

Para Japiassu (1976, p. 15):

[...] a dissociação sempre crescente de disciplinas científicas, segundo um processo de inflação galopante, constitui um desmembramento da realidade humana e fundamenta a busca da aliança entre a ciência e o respeito à pessoa humana.

Por isso é necessário navegar pelas águas interdisciplinares, a fim de ver o mesmo ser humano em pleno desrespeito à sua particularidade biológica, em várias vertentes, e a possível reversão desse cenário se inicia através do poder da educação.

Discussão teórica

A arquitetura menstrual e a negatividade sociocultural

É importante registrar que o presente estudo traz em seu bojo novas perspectivas de trabalho na pertinência temática, sendo esse tema uma das maiores tendências em matéria de Direitos Humanos no presente momento. A menstruação, sob a vértice biológica, nada mais é que uma das fases do fenômeno corporal sobre a engenharia da reprodução humana, que se inicia com a menarca, aproximadamente aos 12 anos. Em condições normais, quando ocorre a fecundação, a menstruação surge, findando um ciclo.

Diferentemente do menino que, ao olhar para sua genitália, constata que aparentemente está tudo bem, a menina, no entanto, vive sua primeira angústia, só pelo fato de sua genitália ser interna, de não poder ter certeza que tudo está bem, a não ser pelo fato da mesma apresentar a menstruação ou se provar sua fecundidade. (ZOLA; SCHIAVO, 2012, p. 3).

Conforme os aspectos apresentados, essa é uma realidade biológica que diferencia bastante o trato do corpo feminino.

É importante registrar que a palavra “angústia” é marcante no que tange à sua ligação com a genitália. Sobre essa intimidade vermelha e cíclica, sempre foi um assunto delicado em várias sociedades, pois, ao longo dos tempos, as mulheres foram educadas a silenciar sobre essa fase, o que tão somente oferta uma marginalização cada vez maior. Sobre a liberdade em relação ao próprio corpo, estava endereçada ao matrimônio, em caráter exclusivo para o seu pretendido, como demonstra a doutrina:

O direito do esposo é mais real, pois se apodera de sua mulher na noite de núpcias, verdadeiro rito de tomada de posse. Ritual que, por muito tempo, era público (a verificação do lençol manchado que sobrevive na África do Norte), tornou-se cada vez mais íntimo. Principalmente a partir dos séculos XVIII e XIX, como o mostra a prática da viagem de núpcias. (PERROT, 2007, p. 65).

Em Beauvoir (2019), é descrita a relação do corpo da mulher com o ente social, sendo descrita em sua extensão que a pureza é encerrada quando ela se torna capaz de reproduzir, trazendo a base científica ritualística primitiva. Quando a mulher passa por um período menstrual de isolamento desde o primeiro dia até o último, tais condições foram fortalecidas durante a evolução social e ganharam outras roupagens, tais como impedimento de participação de atividade religiosa, manipular alimento, dormir dentro de casa, tomar banho, e isso ainda hoje é comum em algumas localidades, como Índia e Nepal (Ásia).

Em termos locais, no Brasil, principalmente no Nordeste, o uso de apelidos populares para lidar com a menstruação chega a ridicularizar mais ainda o fato, como o vulgo “estar de bode”, em que se remete a esse animal por ser naturalmente dotado de cheiro forte e desagradável ao ser humano; animal irritadiço que, muitas vezes, não aceita o contato humano, sen-

do equiparado, por isso, ao suposto comportamento da pessoa menstruante em tensão pré ou pós-cíclica (TPM). Outros chamados populares também são “estar doente”, “estar de chico”, “estar de regra”³.

Essas e muitas outras falas, práticas e simbologias direcionaram aos atos discriminatórios e fortaleceram a exclusão do corpo menstruante, em destaque, a figura feminina, exatamente por estar inserida em uma sociedade patriarcal, regida pelo homem dominador, sendo uma poderosa ferramenta que contribuiu com a atual percepção marginalizada da menstruação.

Ainda sobre as condições históricas da supervalorização do sexo masculino e o contexto estigmatizado da mulher, radica-se em uma lógica existencial social de homens dominantes e mulheres dominadas (BEAUVOIR, 2019). A geografia feminina foi um mecanismo utilizado por anos para determinar a redução da voz e do espaço social; através da ciência, busca-se o rompimento, trazendo, *ab initio*, uma luz esclarecedora para as vertentes menstruais, como um marco biológico que deve ser retirado da monstrosidade.

Não somente o mal julgamento popular como também o aspecto religioso influíram sobre a força da carga negativa da representação menstrual. Tendo a religião como uma fonte imperativa na ordem social, pois também é fonte de norma comportamental, apresentou-se como mais um efeito de exclusão e com caráter silenciador do tema menstrual, fortalecendo a amarra masculina.

³ Regra para o dicionário: “1. Aquilo que regula, dirige, rege. Significa entender que existe um regramento que deve ser seguido quando se está menstruada, o que se contrapõe diretamente aos ditames das liberdades individuais, e isso facilmente se detecta ao ver algumas práticas tratativas da mulher durante a menstruação” (CUNHA, 2009, p. 522).

Ao longo dos séculos, as sociedades dominadas pelos homens fizeram esforços importantes para assemelhar a magia feminina do sangue aos deuses ou figuras de salvadores masculinos [...]. À parte do conceito da semelhança da dádiva de sangue de Cristo, a sociedade ocidental desenvolveu outros esforços masculinos para se apoderar do simbolismo feminino do sangue e colocá-lo de alguma forma sob o controle masculino. (WALKER, 1993, p. 305).

Eva, a primeira mulher desenhada pela Bíblia, é a fonte direcionadora de pecado, que desvirtuou Adão (primeiro homem), que era obediente a Deus⁴. Essa passagem justifica a causa feminina ter uma relação de sujeição ao homem, como se devesse por conta do pecado original, perpetuando, assim, o valor religioso na conduta e nas simbologias humanas.

O que se observa é o enraizamento de uma desigualdade de gênero marcante em tradução de linhas que o homem é o ser que determina o comando das relações, sendo a mulher rotulada como sexo frágil, com caráter afetivo e de função reprodutiva. Scott (1995, p. 86) explica que “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”, em que mais uma vez se exprime o fundamento que a menstruação é um fato ligado diretamente às mulheres, portanto, por pertencer a esse gênero, passou também pela prática da estigmatização.

O catamênio (menstruação) é uma condição declarada como impeditiva de relações normais sociais do público

⁴ Diz a Bíblia Sagrada: “A mulher aprenda em silêncio, com toda a sujeição. Não permita, porém, que a mulher ensine, nem use de autoridade sobre o marido, mas que esteja em silêncio. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. E Adão não foi enganado; mas a mulher, sendo enganada, caiu em transgressão” (1 Timóteo, 2: 11-14, p. 1831).

menstruante, por isso é um evento naturalmente estigmatizado. Para uma visão da própria ciência, elenca no passado uma relação em que “[...] os órgãos sexuais estabeleciam uma forte e inescapável relação de simpatia com o sistema nervoso, em especial com o cérebro” (MARTINS, 2004, p. 162), que traduz uma oscilação constante comportamental direcionada ao corpo feminino, que aliava a descamação uterina com um período de transformações emocionais de repercussão negativa, a popular tensão pré-menstrual (TPM), uma fase biológica que foi marginalizada.

Com as condições limitadoras ao longo de toda a história, passa a ser mais compreensível a falta de abertura para o diálogo, e isso não somente no campo social comum, mas no plano científico também, e o que estava por anos adormecido na intimidade, vedação, sofrimento, dor e vergonha agora torna-se um problema social preocupante, denominado atualmente precariedade ou pobreza menstrual.

Precariedade menstrual: o que é e por que seu diálogo é necessário?

A palavra “pobreza” não deve se exaurir na carência de recursos materiais, devendo ser analisada com uma perspectiva multidimensional, sendo elencados elementos diversos para a totalidade daquilo que não se provê na integralidade. Pobreza é uma questão de elementos subjetivos e indicativos objetivos, dentro de um recorte social, e não pode estar determinada somente pelos parâmetros econômicos.

As circunstâncias materiais e os contextos políticos em que impedem de desenvolver certas capacidades essenciais que lhe permitam ser membro de uma comuni-

dade social, econômica e política. Ser pobre, portanto, significa não somente carecer das condições mínimas de vida, mas, sobretudo carecer dos recursos indispensáveis para exercer os direitos elementares e constitutivos de cidadania social. (SALLES; TUIRÁN, 2003 *apud* LIMA, 2004, p. 133).

O que se observa é que a pobreza é dotada de um liame íntimo de cidadania, e não somente aquela ligada diretamente à sobrevivência. A pobreza não é uma condição una, determinada pela inviabilidade do potencial de compra, mas de todos os eventos ligados ao desenvolvimento humano, materiais e imateriais. Assim, também são direcionadas as palavras “pobreza” ou “precariedade” em ligação com a palavra “menstruação”.

Por esse fenômeno, dá-se a escassez dos elementos e condições que constituam dignamente uma fase em que o público menstruante não precise se abster de qualquer fase da sua vida ou tenha seus direitos e garantias fundamentais abstraídos pela peculiaridade da descamação uterina. O ser humano é pessoa natural que deve ser respeitada em condições de igualdade, dentro de todas as suas especificidades, simplesmente por suas peculiaridades humanas que é para a ciência do Direito.

Para Crichton *et al.* (2013), seria a pobreza menstrual:

[...] a combinação de múltiplas privações práticas, materiais e também psicossociais vivenciadas pelas pessoas menstruentes. Sendo estes dois pilares a privação material e a privação psicossocial os constituintes deste conceito.

Destacam que atualmente o público trans e as hermafroditas estão enquadrados nesse aspecto. Sobre a pobreza ou precariedade menstrual, enquadra-se a falta dos elementos ga-

rantidos na Constituição Federal brasileira que direcionam aos ditames existenciais da pessoa humana, pois ao indivíduo que está nessa seara é marcante a falta de água limpa para a higiene, produtos de assepsia, absorventes e coletores íntimos, inexistente destinação adequada da água contaminada e processo de descarte do lixo produzido (plano de saneamento básico), também há envolvimento de problemas de saúde dos órgãos reprodutor e excretor, marcante ausência de informações e também inexistência de acesso a medicamentos. Sobre o seu conceito, em entrevista à Radis, Ana Cláudia Peres (2021) destaca:

A gente tem uma perspectiva ampla do que seja pobreza menstrual. Ela é um fenômeno multidimensional que vai desde falta de acesso a recursos de higiene menstrual até infraestrutura precária e falta de conhecimento, por parte de mulheres e meninas, para tudo o que envolve o cuidado relacionado à própria menstruação. A pobreza menstrual não se resume apenas a uma questão econômica. Envolve acesso a insumos, serviços e informações. E essa pobreza menstrual é afetada por questões como desigualdade de gênero e tem relação com a extrema pobreza, com crises humanitárias, com crises sanitárias, que acabam fazendo com que a menstruação seja um motivo de privação de direitos e também de estigmas. E ela não atinge somente os países mais pobres. Dentro de um país como o Brasil, mesmo em cidades que têm IDH [Índice de Desenvolvimento Humano] mais alto, você tem condições de vida desiguais em seus territórios.

Pela força silenciadora que foi provocada por uma sociedade machista, o público menstruante enfrenta barreiras limitadoras em todas as suas searas de participação social, e isso também gera um deslocamento do seu papel e importância

pessoal, pois deixa de estar em suas atividades cotidianas por falta de insumos, serviços e informações.

Para as pessoas que estão em condição de vulnerabilidade social, é um fardo muito mais marcante e caracteriza uma profunda exclusão social: deixar de ir trabalhar, de ir à escola, de sair de casa, por não ter condições mínimas de se manterem higienizadas e seguras; são exemplos que marcam profundamente a vida mensal de muitas pessoas. São fatores endógenos e exógenos que estão envolvidos para a exclusão social durante esse período.

Conforme visto, a precariedade menstrual permeia diversas questões, principalmente nos direitos fundamentais. Os ditames maiores constitucionais da dignidade (artigo 1º, inciso III), igualdade e isonomia (artigo 5º), assistência social das políticas públicas (artigos 203 e 204), saúde (artigo 196), proteção das crianças e adolescentes (artigo 227), direito ao saneamento básico (artigo 21, inciso XX, artigo 23, inciso IX, e artigo 200, inciso IV), à água de qualidade, à segurança jurídica (artigo 5º, inciso XXXVI), ao meio ambiente devidamente equilibrado e saudável (artigo 225), todos da Constituição Federal de 1988, devem estar presentes como pilares jurídicos que obrigatoriamente enquadram a sonhada dignidade menstrual, todos expressos na Constituição Federal brasileira. Sobre a inafastabilidade da dignidade⁵ à pessoa humana:

A qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de di-

⁵ A dignidade da pessoa humana é, além de princípio, também um valor, que se refere aos direitos humanos fundamentais. É a partir dela que o indivíduo adquire a estrutura que comporá e dará a base para todos os demais direitos fundamentais, sendo vista como o nascedouro de todos os outros direitos.

reitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável [sic] nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 2004, p. 59-60).

O que se percebe é a natureza existencial dos direitos humanos sobre a matéria, que em nenhuma hipótese deve ser afastada dos méritos constitucionais, e a sua discussão merece prosperar, por envolver uma transmutação do passado mítico violento que foi praticado contra todas as pessoas dotadas de particularidades biológicas, para uma sociedade justa, digna e livre de preconceitos e desigualdade de gênero.

Precariedade menstrual nas escolas

O Relatório do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA, 2021) e do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021) apresentou um traçado alarmante da realidade menstrual vivida por meninas brasileiras, trazendo o reflexo no ambiente escolar que supera a sua incidência fisiológica, acarretando o absenteísmo (ausência) do seu público. Denominado *Pobreza menstrual no Brasil: desigualdade e violações de direitos*, este estudo registra o quantitativo de 713 mil meninas em condição de inacessibilidade sanitária, principalmente banheiro ou chuveiro em seu domicílio, e mais de quatro milhões de meninas não tendo itens mínimos de cuidados menstruais no ambiente escolar.

Os dados apresentados fundamentam mais ainda a terminologia “pobreza”, pois são descritas as realidades das mora-

dias e escolas, o cenário de escassez material que envolve o período da menstruação das meninas e adolescentes brasileiras, uma vez que, para os seus corpos, não estão disponíveis itens fundamentais de saúde que tornariam esse período digno e salutar, sem impedimentos de sua vida estudantil.

Isso é um fato que possui ligação íntima com a desigualdade social. Uma família em condições de renda baixa não possui o condão de eleger as condições necessárias e adequadas de manter-se durante a menstruação, visto que, por sua vulnerabilidade, necessita elencar o que pode obter dentro do seu limitado e comprometido poder aquisitivo. Entre os alimentos ou absorventes e sabonetes íntimos, não há escolha; assim pensando, chega-se a uma ideia do quanto menstruar é “caro”.

Foram detectadas 321 mil alunas (que significa 3,0% do total de meninas estudantes em nosso país) que estão em escolas que não têm banheiros aptos para o uso; nesse número, 121 mil meninas pertencem à região Nordeste (UNICEF, 2021). Para clarificar em percentual: 37,8% do total são de meninas que estudam em escolas sem banheiro (UNICEF, 2021); ainda sobre a questão de materiais, pia e sabão, principalmente em tempos de pandemia, a condição é mais assustadora: em torno de 652 mil meninas estão sem acesso às pias ou lavatórios aptos para o seu uso na escola onde estudam e mais de 3,5 milhões de meninas estudam em escolas que não deixam disponível o sabão para a higiene das mãos⁶ (UNICEF, 2021). Estar em seu domicílio nessas condições é por si um fato degradante e, para sair

⁶ Necessário se faz refletir sobre a necessidade imperiosa de lavar as mãos constantemente por conta da contaminação ocasionada pelo vírus Covid e atualmente no Brasil H1N1 e sua evolução H2N3, não somente por conta dos fatores ligados ao tema central da presente pesquisa, mas a higiene das mãos é uma condição salutar genérica, contudo como fazê-la sem a presença de água, pia e sabão nos banheiros das escolas públicas?

dele, é um fato impeditivo de suas atividades do ciclo social. O mesmo relatório se destinou a verificar a questão do absentismo dessas adolescentes e o que se observa é uma evidente evasão escolar, principalmente ocasionada pela inexistência de recursos materiais nas escolas:

Entre as meninas de 10 a 19 anos que deixaram de fazer alguma atividade (estudar, realizar afazeres domésticos, trabalhar ou até mesmo brincar) por problemas de saúde nos 14 dias anteriores à data da pesquisa, 2,88% delas deixaram de fazê-lo por problemas menstruais, apontado como o principal motivo de saúde para tal. (UNICEF, 2021, p. 21).

Todos esses dados são plenamente incompatíveis com os elementos que devem existir na atividade governamental, sendo esta uma ferramenta que exige contemplação, pois o caráter político assistencialista é uma das prerrogativas do exercício dos governos, na esfera municipal, estadual e federal. Um governo que opera visando ao desenvolvimento do seu país deve estar comprometido com a extinção de elementos que afastem nossos jovens da sala de aula, assim não pode ser diferente com a precariedade menstrual nas escolas. Ignorar que a falta de recursos é um elemento afastador do público menstruante das escolas é, no mínimo, uma negligência política.

Os números declaram ainda que 900 mil adolescentes não possuem água canalizada em suas residências e 6,5 milhões habitam sem ligação à rede de esgoto (UNICEF, 2021), trazendo a significância ambiental, pois os processos de captação, tratamento e distribuição da água até o destino dos dejetos, se feito sem condições de planejamento e adequações, colaboram com a poluição ambiental dos solos e das águas, maculando mais di-

reitos que lhes são imprescindíveis e, nesse momento, atingindo direitos transindividuais⁷.

Perceptível é a questão da desigualdade sexual no que tange à descamação da parede uterina, pois “[...] a privação, as grandes disparidades de renda, riqueza e tempo de lazer, impedindo a possibilidade de algumas pessoas de interagirem com outras como iguais” (CASTRO, 2010, p. 4), o que faz desse momento um impeditivo do gozo integral dos direitos e liberdades fundamentais do público menstruante, matéria que urge o pleito dos Direitos Humanos e, por essa matéria, faz-se necessário atentar a todos os principais direitos fundamentais que estão envolvidos.

Necessidade das políticas públicas escolares contra a pobreza menstrual

Behring e Boschetti (2016) percebem a necessidade de um tratamento diferenciado quanto aos incentivos fiscais para os produtos de higiene feminina, fundamentais para a assistência do período menstrual, dado que é notório o quanto é custoso para manter-se em condições adequadas e salutaras, já que, para vivenciar esse período, o absorvente íntimo é a ferramenta destacável, entretanto, conforme já fundamentado, não é o único. As crises econômicas são motivos que estruturam a redução das políticas públicas e atualmente os efeitos da pandemia são muito fortes e presentes.

⁷ O meio ambiente saudável e equilibrado não é apenas direito de cada um, sendo um desfrute de toda a humanidade, assim chamado transindividual, ultrapassando a figura de uma única pessoa (MACHADO, 2007). Por isso, quando se descartam dejetos inadequadamente, a poluição das águas e do solo é algo inevitável, razão esta que, através da pesquisa, se busca também alertar sobre os infortúnios de não ter saneamento básico, o que é mais um problema de direitos fundamentais dentro da pobreza menstrual.

Sobre esse mesmo universo, plausível é ter um pensamento positivo e, frente a todas as dificuldades voltadas ao sistema do atual governo, nunca se discutiu tanto sobre direitos fundamentais, liberdades, igualdade e respeito, sendo perceptível que a sociedade está mudando o comportamento a respeito dos preconceitos e tabus sociais⁸, pois o conhecimento é o maior aliado da libertação.

Diante do caos que as políticas públicas estão percorrendo com um modelo de retrocesso, é necessário que ocorram resistência e crença em uma administração inclusiva, no pensamento de Schwarcz (2019), que idealiza que, atrás de toda crise, existe uma possibilidade de mudanças, portanto, contra a precariedade menstrual, é necessária a abertura científica urgente, pois ninguém precisa estar em desconforto com o seu próprio corpo.

O universo da escola é o campo ideal para os passos da cidadania e, para que tenhamos adultos revestidos por seriedade, é necessário um trabalho direcionado para a prática educativa que supera a tecnicidade, as disciplinas institucionais, mas também adquirir o conhecimento libertador, que faz alcançar a igualdade entre os homens.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-

⁸ Sobre os tabus sociais e a carga negativa da visão da sociedade para a menstruação, é preciso relatar que o vulgo “estar de bode” é uma chamada popular que caracteriza esse período, comparando-o com o animal fétido e mal-humorado e, muitas vezes, violento quando afrontado, estigmatizando o comportamento feminino. Em algumas localizações, preferencialmente rurais, menstruação se denomina “estar doente”, o que elenca que a pessoa está em uma condição que merece repouso e isolamento.

-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 45).

Para um mundo livre da modelagem alienada, é necessário não somente fazer investimentos em estrutura e livros, mas sim verdadeiramente em pessoas, através do conhecimento, e este, por sua vez, deve ser oriundo de uma fonte límpida, que abra todas as correntes racionais que o ser humano pode tê-las como a sua bússola, no caminho do aperfeiçoamento social.

Sobre o organismo de Direitos Humanos, a Unicef elaborou e divulgou em 2020 uma cartilha sobre o comportamento do período menstrual e a pandemia da Covid-19, que registra em seus termos que a higiene menstrual é um direito humano (UNICEF, 2020), o que fundamenta que o período menstrual está diretamente relacionado à dignidade, o que faz refletir que não é apenas um movimento político, mas que mecanismos concretizadores de atividade governamental merecem prosperar, buscando as soluções, que acontecem a partir das políticas públicas.

As políticas públicas devem existir de forma adequada e com destino ao público a que são direcionadas. Portanto, não se traz como propositura eficaz somente a distribuição do material de higiene menstrual (como prevê o Projeto de Lei nº 4.968/2019, que visa criar um programa de distribuição gratuita de absorventes para todas as alunas das escolas públicas de nível fundamental e médio, através de cotas mensais), que, na verdade, será, caso prospere, a simbologia tátil da conquista, mas sim de orientar todo o panorama histórico e as razões de

tal compromisso do ente público e para a dignidade menstrual sonhada, de modo a abrir o horizonte da liberdade, construindo corpos conscientes.

Para que isso seja possível, é necessário que grandes problemas sejam resolvidos, desde saneamento básico, distribuição de água potável, programas de combate à discriminação e desigualdade social, atendimento médico ao público menstruante direcionado ao ciclo menstrual, planejamento tributário e orçamentário tanto para aqueles que não possuem nenhuma condição de compra dos materiais de cuidados íntimos como para aqueles que têm, em condições de dificuldades, pois menstruam negras, brancas, índias, deficientes físicas, entre diversos outros públicos que se encontram em vulnerabilidade social.

A ligação das pessoas e suas relações em sociedade sofrem intervenções diretas do Estado, portanto, sendo assim a plataforma de Direito da estrutura que disciplina a engrenagem administrativa⁹, nada mais justo que chamar o seu olhar para o fenômeno da precariedade menstrual, com a presença das políticas públicas, e diferente não pode ser com a escola para com a sua implantação e implementação.

Para Saviani (2008), existe uma vinculação entre educação e sociedade que ainda fundamenta a necessidade de prática social e prática pedagógica, sendo de alcance interpretativo fácil a orientação sobre o respeito à fase menstrual como uma prática consciente e racional, em que se intui a mudança de paradigma, de um universo menstrual poluído, envergonhado, pecador e sofrido, para a conscientização dos movimentos natu-

⁹ É preciso dar atenção aos “[...] programas de ação governamental visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados” (BUC-CI, 2002, p. 241). No entendimento da própria doutrina, é através das políticas públicas que ocorre a atividade direta do Estado.

rais dos corpos. Essa cultura deve ser difundida entre meninos e meninas já no período escolar, não devendo aguardar a chegada da fase adulta para a tentativa de compreensão e respeito, pois muitos (des)valores já foram agregados ao longo do seu desenvolvimento. Saviani (2008, p. 56) esclarece que a educação “[...] encontra-se na intersecção do individual e do social, do particular e do geral, do teórico e do prático, da reflexão e da ação”, interpreta-se que a condição da precariedade menstrual tanto deve ser discutida e esclarecida nas escolas como deve existir um plano prático resolutivo na estrutura escolar para a segurança da permanência do público menstruante durante o seu ciclo, livre de dores e constrangimentos. Através da existência de políticas públicas, a evasão das escolas poderá ser certamente debelada, e isto válido tanto para a pessoa envolvida no problema quanto para as que assistem ao seu dilema menstrual.

A precariedade menstrual alberga a esfera coletiva, com enfoque na promoção da saúde, pois também devem ser registradas as doenças que são adquiridas pelo uso de materiais indevidos ou escassez de higiene sanitária e pessoal durante a fase mais crítica do ciclo. Quando aliado aos estudos das ciências sociais, alcança-se o exercício da política pública saudável, que compõe a estratégia da saúde coletiva. Sobre a saúde e demais garantias fundamentais, são as palavras de Krell (2002, p. 19-20) marcantes, em um registro interdisciplinar, pois:

[...] os Direitos Fundamentais Sociais não são direitos contra o Estado, mas sim direitos através do Estado, exigindo do poder público certas prestações materiais. São os Direitos Fundamentais do homem-social dentro de um modelo de Estado que tende cada vez mais a ser social, dando prevalência aos interesses coletivos antes que os individuais. O Estado, mediante leis parlamentares, atos administrativos e a criação real de instalações

de serviços públicos, deve definir, executar e implementar, conforme as circunstâncias, as chamadas 'políticas sociais' (de educação, saúde, assistência, previdência, trabalho, habitação) que facultem o gozo efetivo dos direitos constitucionalmente protegidos.

No momento em que o fenômeno da precariedade menstrual é estudado e são estruturadas práticas racionais, é possível alcançar bem-estar e desenvolvimento. Por se tratar de escola no âmbito público, a presença da legalidade é uma condição vinculada. A promoção da saúde deve ocorrer em todos os espaços sociais; sobre isso, nas palavras de Coura (1992, p. 336), diz-se como sendo necessária a “[...] adaptação do homem ao meio, preservando a sua integridade física, funcional, mental e social”, que define uma importante condição de viabilidade da escola ao conhecimento e respeito do corpo menstruante.

Resultados e discussões

O processo de marginalização do corpo da mulher é uma condição que foi ligada diretamente ao uso de suas particularidades para o poderio masculino durante toda a história. Durante a pesquisa, foi apresentada a colocação da mulher em uma condição insignificante, em constante *sub-julgamento* de seus potenciais, sendo essa uma marca registrada da sociedade patriarcal.

Exatamente por ser dotada de particularidade biológica que a diferencia do ser macho, respaldaram-se a diferença e o processo de exclusão da mulher, que atualmente, por felicidade da sociedade científica, pode-se dizer que não somente a mulher biológica está enquadrada, sendo necessário falar em público menstruante.

A partir de todo o cenário negativo da menstruação, surge o atual movimento sobre as condições voltadas à pobreza menstrual, que se passa como um advento. Quando situado no ambiente escolar, é um dos responsáveis por impedir o acesso escolar, bem como é uma marca presente da guerra sexista.

A Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece a dignidade menstrual como um direito fundamental, além dos descritos nesta pesquisa, dispondo ainda, com o Fundo Internacional de Emergência para Crianças das Nações Unidas (Unicef), do guia “Orientação sobre saúde e higiene menstrual”, que é um documento norteador para a geração das políticas públicas internas de seus países signatários, assim definindo em seus ditames:

Saúde e higiene menstrual (SHM) abrangem tanto o gerenciamento da higiene menstrual (GHM) quanto os fatores sistêmicos mais amplos que vinculam a menstruação à saúde, bem-estar, igualdade de gênero, educação, equidade, empoderamento e direitos. (UNICEF, 2019).

Para efeitos de credibilidade da corrente, o texto vincula diretamente a higiene menstrual com os fatores ligados à saúde, sendo que através dela os demais direitos estão interligados, pois sem saúde o próprio direito à vida está comprometido. A condição voltada ao bem-estar é uma direcionadora para os passos de que o ser humano possa estar em condições de exteriorizar o seu potencial.

Ainda sobre a igualdade de gênero, faz-se necessário um olhar natural para a menstruação e posteriormente assisti-la através das políticas públicas assistencialistas para que o público menstruante passe a ter o mesmo espaço e voz social em condições de igualdade com a parcela masculina, que segue na sociedade sem os “infortúnios” menstruais, trazendo aqui também a equidade.

Sobre a educação, faz-se necessária para o alcance da compreensão e libertação de todas as crenças limitantes que foram inseridas no plano da menstruação, ocasionando, assim, o desenvolvimento individual, que se reflete diretamente na sociedade, sendo o primeiro passo o espaço escolar, onde se recebem as primeiras lições para a construção das pessoas. Em Morin (2002, p. 21), sobre a particularidade que carrega o conhecimento científico, que deve ser a acrópole da política pública escolar pleiteada:

O conhecimento científico não é o reflexo das leis da natureza. Traz com ele um universo de teorias, de idéias [sic], de paradigmas, o que nos remete, por um lado, para as condições bioantropológicas do conhecimento (porque não há espírito sem cérebro), por outro lado, para o enraizamento cultural, social, histórico das teorias.

A pobreza menstrual é uma complexidade degenerativa e, para alcançar a sua compreensão, é primeiro necessário despir-se de toda a impregnação mítica social e religiosa, inclusive superando o fato biológico da própria natureza. As políticas públicas, no espaço escolar, quando rompida a carga negativa menstrual, sendo instrumentos cheios de ciência, podem apresentar, despertando a permuta da precariedade menstrual para a dignidade menstrual, reversão do cenário desassistido. Ser digno é ser inteiriço, completo e em condições adequadas para o desenvolvimento pessoal e social.

Considerações finais

Sobre pobreza menstrual (ou precariedade), diz-se quando está caracterizada a ausência de recursos materiais, educação e elementos sanitários que comportem adequamen-

te esse período (UNFPA, 2020). Sobre todos esses elementos, percebe-se que não é nada fácil lidar de forma eficaz com eles, principalmente quando não há abordagem da imperiosidade de leis, tampouco boa vontade e interesse governamental.

Dessa forma, como o Direito ainda não contempla diretamente a matéria, aqui se busca a provocação de um olhar jurídico para a matéria, razão por que impera a pertinência do estudo, pois o absenteísmo estudantil que é provocado por falta de estrutura escolar compromete o aprendizado e, com isso, afeta o desenvolvimento e acompanhamento pedagógico, trazendo reflexos negativos tanto na esfera individual quanto coletiva, direcionados a todas as pessoas que menstruam e que não possuem condições adequadas no ambiente escolar.

Faz-se mister debruçar-se sobre o alerta dos tabus sociais que giram em torno da menstruação. Entretanto, é preciso caracterizar elementos objetivos voltados à saúde pública e desenvolvimento social, pois o preconceito, a precariedade sanitária e assistencialista e a falta de esclarecimentos coadunam-se com o absenteísmo escolar, trazendo sérios prejuízos sociais, na seara individual e no plano coletivo, que comprometem o desempenho escolar, sendo esta a principal estrutura de transformação que desemboca nos direitos fundamentais, cenário incompatível com a democracia.

Uma sociedade justa e igualitária não se faz distanciada de palavras e ações distantes da razão e da ciência. Com isso, estudos como este realizam uma ponte para a possibilidade de direitos garantidos na Constituição brasileira, de modo que passem a ter concretização na vida de cada pessoa.

As políticas públicas, quando realizadas de forma planejada a resolver os impasses, têm o condão de construir cidadãos capazes de externar seus potenciais; através desse exercício nas escolas de todo o país, é possível devolver às nossas salas de aula

todas as pessoas que um dia deixaram de ter acesso à educação por falta de um espaço adequado para suprir as suas necessidades básicas existenciais: resolver os impasses estruturais no espaço escolar, educar a sociedade para lidar com a menstruação como um fato normal, respeitar o meio ambiente no processo de descarte, moralizar a administração pública e conceder dignidade da pessoa humana na individualidade e na coletividade.

Um único dia fora da sala de aula pode comprometer a aprovação de uma matéria, o sucesso do vestibular, o primeiro emprego, a progressão salarial ou a construção da carreira. Cada momento, portanto, é de extrema importância na vida de quem estuda. O corpo é uma parcela significativa do ser, sendo a materialidade que a sua essência é representada, e a menstruação não pode ser uma barreira existencial.

A pessoa não precisa ter o seu corpo como seu inimigo, para isso é necessário o desenvolvimento de vários estudos para que as barreiras culturais negativas que foram construídas ao redor do que o mundo feminino representa sejam derrubadas e haja a construção de um mundo melhor, em condições igualitárias para todos, livres de discriminação e preconceito e aptos para contribuírem com o desenvolvimento social.

Referências

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2016.

BÍBLIA Sagrada. *1 Timóteo, 2: 11-14*, p. 1831. [S.l., s.n.], p. 1832. Disponível em: <https://media.ldscdn.org/pdf/lds-scriptures/holy-bible/holy-bible-83800-por.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 4.968/2019*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2219676>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BUCCI, M. P. D. *Direito Administrativo e Políticas Públicas*. São Paulo: Saraiva, 2002.

CASTRO, S. Nancy Fraser e a teoria da justiça na contemporaneidade. *Revista Redescrições*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2010.

COURA, J. R. Endemias e meio ambiente no século XXI. *CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 335-341, 1992.

CRICHTON, J. *et al.* Emotional and psychosocial aspects of menstrual poverty in resource-poor settings: a qualitative study of the experiences of adolescent girls in an informal settlement in Nairobi. *Health Care for Women International*, [S.l.], v. 34, n. 10, p. 891-916, 2013.

CUNHA, A. G. *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. *O enigma da teoria nas pesquisas e análises da relação trabalho- educação: pontos para debate*. Rio de Janeiro: IESAR/FGV, 1987. Mimeo.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KRELL, A. J. *Direitos sociais e controle judicial no Brasil e na Alemanha*: os (des)caminhos de um direito constitucional comparado. Porto Alegre: Imprensa: Fabris, 2002.

LIMA, A. L. Mensuração da pobreza: reflexões sobre a necessidade de articulação de diferentes indicadores. *Caderno CRH*, Salvador, v. 17, n. 40, p. 129-141, 2004.

MACHADO, P. A. *Direito Ambiental Brasileiro*. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

MARTINS, A. P. V. *Visões do feminino*: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

MENSTRUATION and Human Rights: Frequently Asked Questions. UNFPA, 2020. Disponível em: <https://www.unfpa.org/menstruationfaq>. Acesso em: 8 nov. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ONU. *Pobreza Menstrual no Brasil*: desigualdade e redução de direitos. 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>

media/14456/file/dignidade-menstrual_relatorio-unicef-unfpa_maio2021.pdf. Acessado em: 28 out. 2021.

PERES, A. C. Pobreza menstrual. Uma conversa sobre dignidade da mulher e violação de Direitos Humanos. *Radis: Comunicação e Saúde*, Rio de Janeiro, 19 nov. 2021. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/entrevista/pobreza-menstrual>. Acesso em: 9 dez. 2021.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, M. M. R.; ARAÚJO, T. C. C. F. A clínica da intersexualidade e seus desafios para os profissionais de saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 23, n. 3, p. 26-33, 2003.

SARLET, I. W. *A dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, L. M. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

UNICEF BRASIL. Mais de 60% de adolescentes e jovens que menstruam já deixaram de ir à escola ou a outro lugar que gostam por causa da menstruação, alertam Unicef e UNFPA

BRASIL. Relatório Situação da População Mundial. Unicef Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/mais-de-60-por-cento-de-adolescentes-e-jovens-que-menstruam-ja-deixaram-de-ir-a-escola-ou-a-outro-lugar-por-cao-da-menstruacao>. Acesso em: 20 out. 2021.

WALKER, B. G. *Dicionário dos símbolos e objectos sagrados da mulher*. Lisboa: Planeta, 1993.

ZOLA, C. J.; SCHIAVO, R. A. *Um olhar psicanalítico sobre a menstruação*. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <http://www.imessm.edu.br/wpcontent/uploads/2014/07/um-olharpsicanal%c3%8dtico-sobre-amenstrua%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

12 O AVANÇO DO NEOCONSERVADORISMO E AS POLÍTICAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap12>

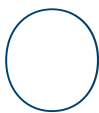
LEONARDO JOSÉ FREIRE CABÓ MARTINS

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Piauí (Uespi), em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), *campus* de Redenção, Ceará, e graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor adjunto I do curso de licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Área de Didática e Prática de Ensino. Membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Colegiado do Curso e coordenador do Programa de Monitoria do Curso de Licenciatura em Pedagogia (CAFS/UFPI). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CAFS/UFPI) e da Comissão de Heteroidentificação (CAFS/UFPI). Membro do Conselho Municipal de Educação de Floriano, Piauí. Membro do Fórum de Educação Infantil do Piauí (Feipi). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação de Crianças e Teoria Histórico-Cultural. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino (Gepae), vinculado à UEM. Atua na área de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Políticas Educacionais, Currículo e Teoria Histórico-Cultural. E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

LEONARDO TOLENTINO LIMA ROCHA

Doutorando, mestre e graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisador do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (NUH) da UFMG. Atuou entre 2017 e 2021 como psicólogo no Centro de Referência LGBT. Possui experiência como docente no curso de graduação em Psicologia. Atua como professor na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no curso de especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos. Integrou a equipe coordenadora do projeto de ensino e extensão universitária Educação sem Homofobia (ESH), realizado pelo NUH/UFMG e pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), entre 2008 e 2012. Atuou como professor conteudista e formador do curso de especialização Gênero e Diversidade na Escola do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG. Em 2013 e 2014, atuou como consultor da Secretaria Municipal de Educação de Contagem, onde coordenou o grupo de trabalho Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual. Atua principalmente na área de Psicologia Social e Políticas Públicas, aliando pesquisa, ensino e extensão, com ênfase nos seguintes temas: gênero e sexualidade, política de assistência social, juventude, direitos humanos e cidadania. E-mail: leonardotolentino@gmail.com

Introdução



trabalho ora apresentado se insere na linha de pesquisa “Corpo, gênero, sexualidade e escola” do curso de especialização em Diversidade, Gênero e Direitos Humanos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), polo de Redenção, Ceará (CE), e adota como objetivo discutir a relação entre os avanços do neoconservadorismo e as políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos no Brasil. Propusemo-mos a apontar em que medida esse fenômeno – do neoconservadorismo – impacta/reverbera as orientações curriculares propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e o trabalho com questões de gênero, sexualidade e direitos humanos na Escola de Educação Infantil.

A necessidade de estudar de forma mais aprofundada as questões relacionadas a gênero, sexualidade e direitos humanos desde a Educação Infantil surge a partir das vivências produzidas no momento em que retorno à Escola – agora como professor – e presencio, não sem revolta, situações de preconceito, discriminação e violência contra crianças que não correspondem aos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade. Tal situação – a visibilidade que têm ganhado aquelas/es/us que *performam* gêneros dissonantes da norma socialmente aceita –, ainda hoje, é motivo de desconforto e conflitos nas Escolas.

O debate sobre as questões de gênero, sexualidade e direitos humanos na infância apresenta-se, ainda hoje, como um tema proibido: é um terreno permeado por uma série de controvérsias e constrangimentos, seja pelo silenciamento das questões que emergem dessa discussão, seja pela falta de aprofundamento dos fundamentos que orientam o modo de organização societário e, nesse contexto, as relações sexo/gênero¹. O que parece, por vezes, como aponta Xavier Filha (2015), é que o tema é ainda uma “terra de incógnitas”, desconhecida por adultos, sobretudo, pais de crianças/responsáveis por crianças.

O silêncio frente a tais questões nos soa, para além da falta de conhecimento, como omissão e faz “parecer” que esse tema não deve ser debatido nas Escolas desde a Educação Infantil, sendo um terreno que deve permanecer sob o nível prioritário das conversas/discussões a serem travadas em nível familiar/íntimo/pessoal – como querem a extrema direita e os setores mais conservadores da igreja católica de nosso país.

¹ Há que se fazer, desde logo, uma distinção entre sexo, sexualidade e gênero, uma vez que compreendemos este último a partir de uma perspectiva não binária. Compreendemos sexo como aparato biológico, orgânico e anatômico que nos acompanha no momento do nascimento; e sexualidade como individualidade, prazer e desejo, que está ligada a crenças, comportamentos, relações e identidade(s) construída(s) historicamente. Já o gênero o compreendemos como construção social. Rejeita explicitamente as justificativas biológicas como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior (HEILBORN, 1992; LOURO, 1997; SCOTT, 1995). O uso da palavra “gênero”, em lugar de sexo, feito pelos movimentos feministas e de mulheres dos anos de 1980, como afirma Pedro (2005, p. 78), buscava “[...] reforçar a ideia de que as diferenças que se constatavam nos comportamentos de homens e mulheres não eram dependentes do ‘sexo’ como questão biológica, mas sim eram definidos pelo ‘gênero’ e, portanto, ligadas à cultura. O uso da palavra ‘gênero’, como já dissemos, tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade de respeito”.

Na Escola, há um desconforto e um profundo mal-estar no tratamento de tais questões, o que implica a falta de abertura para o diálogo e a dificuldade de construir práticas pedagógicas que sejam capazes de avançar na promoção da transformação do ambiente escolar de modo a torná-lo um espaço de acolhimento e respeito à diversidade.

Algumas situações têm nos chamado bastante a atenção nos últimos anos. Uma delas é o constrangimento produzido por pais, familiares de crianças e até mesmo autoridades do âmbito legislativo em professoras/es de Educação Infantil quando, no chão de suas salas de aula², são interpeladas/os sobre o modo como têm trabalhado as questões relacionadas a gênero, sexualidade e direitos humanos. Causa-nos bastante indignação quando estas/es mesmas/os professoras/es passam a compor os bancos de réus das comarcas dos estados e municípios por professarem o que tem sido chamado no Brasil de “ideologia de gênero”³.

A abertura para que a temática voltasse à tona no Brasil nos últimos anos está ligada, contraditoriamente, ao avanço do neoconservadorismo (PORTO, 2019) e ao modo como este cria instrumentos/estratégias para legitimar uma visão de mundo em que “[...] *la familia patriarcal y heteronormativa es considerada la única que aporta valor al legado nacional de un país*” (ONU, 2021, p. 10), tendo na Escola um instrumento importante para a disseminação dos comportamentos, valores, normas e regras a serem seguidas por todes.

É precisamente dentro desse contexto de coação, vigília, ameaça, punição e profundo retrocesso, que tem como conse-

² Expressão utilizada por Kuenzer (1985) no livro *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*.

³ A expressão “ideologia de gênero” foi usada pela primeira vez no ano de 1998, em uma nota emitida durante a Conferência Episcopal do Peru, intitulada *La ideologia de género: sus peligros y alcances*.

quência a perda de direitos conquistados historicamente pelos movimentos sociais, de modo específico da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersexos, Assexuais e outros grupos sexuais e de gênero (LGBTQIA+), que discutimos os avanços do neoconservadorismo no Brasil e seus desdobramentos no processo de organização da Escola de Educação Infantil.

A partir de uma revisão teórico-bibliográfica e documental – que toma como base os estudos de autores como Borrillo (2009), Butler (2003), Corbelo (2019), Felipe (2000), Fonseca (1995), Junqueira (2018), Louro (1997, 2007), Messeder (2009), Pedro (2005), Pino (2017), Porto (2019), Ribeiro (2018), Scott (1995), Silva (2000), Xavier Filha (2015), além dos documentos de política educacional, com especial destaque para aqueles que tratam do direito à Educação (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBEN] – Lei nº 9.394/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais [1998]; Plano Nacional de Educação [PNE] – Lei nº 10.172/2001) – e da Educação Infantil [de modo particular, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998]; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [2008]; documento final da Base Nacional Comum Curricular [2017], além da Declaração Universal dos Direitos Humanos [ONU, 1948], Princípios de Yogyakarta [ONU, 2007] e do relatório *Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de Estado, legislação, mobilização social* [2021]).

A pesquisa está estruturada em três seções, quais sejam:

1. O avanço do neoconservadorismo e as políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos no Brasil;
 2. Orientações curriculares para o trabalho com gênero, sexualidade e direitos humanos na Escola;
 3. Gênero, sexualidade e direitos humanos na Escola de Educação Infantil.
- Além destes, apresentamos ainda as Notas de conclusão e as Referências.

O avanço do neoconservadorismo e as políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos no Brasil⁴

Os anos finais do século XX e as primeiras décadas do século XXI são marcados por profundas transformações e, conseqüentemente, pelas modificações nas normas e valores humanos em todas as sociedades. Destaca-se, nesse contexto, o modo como o(s) corpo(s), a(s) sexualidade(s)⁵, a(s) identidade(s) e a(s) subjetividade(s) passam a ser compreendida(s) e vivenciada(s).

No ano de 1948, ao reconhecer que a dignidade é inerente a todos os membros da família humana, devendo, por conseguinte, serem garantidos direitos iguais a todos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece em seu artigo 2º:

1. Que todo ser humano tem capacidade de gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Ao afirmar a liberdade de direitos, a Assembleia Geral das Nações Unidas e os países signatários a ela reconhecem a sexualidade como parte integrante da condição humana e se comprometem a lutar pela garantia de que todas as pessoas tenham seus direitos sexuais e suas escolhas respeitados, de modo a viverem aquilo que desejam para si com liberdade,

⁴ Como afirma Evangelista (2012, p. 52), os documentos de política educacional, produzidos pelo aparelho de Estado, por organizações multilaterais e de agências e por intelectuais “[...] expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”.

⁵ Usamos a palavra no plural por compreendermos que as sexualidades são diversas.

construindo sua identidade sexual livre das expectativas sociais construídas desde o nascimento ao redor dos estereótipos que extrapolam o binarismo de gênero.

Contrariando os padrões estabelecidos historicamente, os movimentos sociais passaram, desde o final da década de 1960, em todo o mundo, a se preocupar com as teorizações sobre gênero e sexualidade, com especial destaque para os estudos feministas e para a Teoria *Queer* (PORTO, 2019), construindo um arcabouço teórico importante na luta contra o silenciamento dos grupos sociais oprimidos historicamente.

Ganhou força e voz em todo o mundo a luta pelo fim da repressão sexual imposta em muitos países por regimes ditatoriais que limitavam – e limitam ainda hoje – os corpos, tutelavam/tutelam os desejos sexuais e os prazeres de homens e mulheres. Os movimentos sociais de luta feminista e LGBT ganham força e se expandem em todo o mundo a partir dos anos finais de 1960/1970⁶. No Brasil, o movimento feminista ganha força e se fortalece no final dos anos de 1970, articulado a outros movimentos sociais da época, como os movimentos populares e os movimentos políticos (CORRÊA, 2001; FARAH, 2004)⁷.

No campo da pesquisa e da produção científica, a emergência dos movimentos feministas se traduz na maior presen-

⁶ O ano de 1968 representa o marco da rebeldia, das manifestações coletivas, dos protestos, mas também da inconformidade e desencanto com as grandes teorias universais, o vazio do formalismo acadêmico, a discriminação, segregação e silenciamento sofridos pelas mulheres (LOURO, 1997). De acordo com Fonseca (1995, p. 1), “Durante essa década, pesquisadores foram diretamente inspirados pelo movimento feminista que denunciava as variadas formas de discriminação e violência perpetradas contra o sexo feminino. A pesquisa consistia em tornar manifesto os mecanismos de dominação com o intuito de corrigir distorções e instituir uma nova igualdade entre os sexos”.

⁷ De acordo com Ribeiro (2018, p. 29), o movimento feminista teve início no Brasil no século XX, no período chamado de primeira onda do feminismo: “Nela, que tem como grande nome Nísia Floresta, as reivindicações eram voltadas a assuntos como o direito ao voto e à vida pública”.

ça das mulheres nos espaços acadêmicos. Conforme Louro (1997), uma das marcas mais significativas dos estudos feministas é precisamente seu caráter político, em sua capacidade para questionar a objetividade, a neutralidade, o distanciamento e a isenção do fazer acadêmico. Os estudos feministas, ao problematizarem essas características da produção do saber, subvertem-nas e transgridem esse espaço/lugar/tempo marcado eminentemente pela presença masculina.

Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e têm) pretensões de mudança. (LOURO, 1997, p. 19).

No entanto, a emergência dos estudos sobre a mulher, sob os mais diferentes ângulos, a constatação das assimetrias sexuais como fenômeno próprio da sociedade burguesa, onde a desigualdade da condição feminina sai da esfera doméstica e chega ao mercado de trabalho (HEILBORN, 1992), sofre uma mudança: as pesquisas saem do âmbito dos “estudos da mulher” para os “estudos de gênero”.

Depois de se examinar a presença feminina, passou-se agora a falar em gênero, como a significar uma mudança de patamar analítico que talvez não tenha sido alcançado como se espera. Do sexo passou-se ao gênero, mas a categoria tem sido usada sem a percepção do alcance que deve ter como imbricada a um sistema relacional, e que se mantém algum vínculo com a base fisiológica, sua princi-

pal utilidade está em apontar a dimensão social que em última instância é o que importa. (HEILBORN, 1992, p. 39).

Com o avanço dos estudos sobre gênero e sexualidade, não é mais possível a defesa de que haveria uma identidade fixa, pois inata, e determinada pelo sexo, em que “[...] meninas vestem rosa, meninos vestem azul” (PORTO, 2020, p. 32). Como afirma Porto (2019, p. 8), “Frente às identidades que agora buscam reconhecimento, e não apenas uma mera aceitação da diferença, colocá-lo em posição de destaque, de rotulação”.

É preciso considerar que esses conceitos – de gênero e sexualidade –, como afirma Porto (2019), são muito mais complexos. Apesar dos avanços no sentido de assegurar que as pessoas de todas as orientações sexuais e identidades de gênero possam viver sua(s) sexualidade(s) com dignidade e respeito, a Organização das Nações Unidas (ONU, 2007, p. 7) reconhece que:

Muitos Estados e sociedades impõem normas de gênero e orientação sexual às pessoas por meio de costumes, legislação e violência e exercem controle sobre o modo como elas vivenciam seus relacionamentos pessoais e como se identificam. O policiamento da sexualidade continua a ser poderosa força subjacente à persistente violência de gênero, bem como à desigualdade entre os gêneros.

Frente às recomendações da ONU, a partir dos Princípios de Yogyakarta (2007)⁸, cabe aos Estados dos países signatá-

⁸ Participaram da Reunião Internacional de Grupos de Direitos Humanos realizada na cidade de Yogyakarta, Indonésia, de 6 a 9 de novembro de 2006, 29 especialistas de 25 países. No ano de 2017, em reunião, a ONU, além de reafirmar os Princípios de Yogyakarta (2007), incluiu dez novos itens e novas obrigações aos Estados em relação à aplicação do direito internacional sobre direitos humanos relacionados à orientação sexual, identidade de gênero, expressão de gênero e características sexuais (YP+10).

rios⁹ garantir que todas as pessoas tenham o direito de desfrutar de todos os direitos humanos, livres de discriminações por sua orientação sexual ou identidade de gênero, direitos esses “[...] natos e preciosos” (ONU, 2007, p. 9).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já definia a liberdade como uma garantia a todos. Mesmo que muito timidamente, o respeito à liberdade e aos direitos sexuais e as diferenças inerentes à condição humana passam a ser tutelados pelo Estado, impedindo que sejam praticadas arbitrariedades e injustiças em nome de dogmas que, além de cercearem a liberdade, a demonizam. De acordo com o relatório *Ofensivas antigênero no Brasil: políticas de Estado, legislação, mobilização social* (ABIA et al., 2021, p. 6), as políticas relacionadas a gênero, sexualidade e direitos humanos:

[...] evoluíram em paralelo ao processo de redemocratização do país e são em grande medida o resultado da mobilização persistente de um conjunto amplo e plural de vozes de resistência política que contestaram o regime ditatorial, criando, paulatinamente, condições para que a gramática dos direitos humanos fosse incorporada ao vocabulário político nacional. Estas vozes representavam um espectro heterogêneo e complexo de movimentos políticos, incluindo aqueles que reivindicam direitos no campo de gênero, dos direitos reprodutivos e da sexualidade.

Como aponta o referido relatório (ABIA et al., 2021, p. 6), a Constituição Federal de 1988 “[...] estabeleceu fundamentos sólidos de respeito e promoção da liberdade e da igualdade, in-

⁹ Assina o documento a pesquisadora Sonia Onufer Corrêa, da Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids (ABIA) e coordenadora do Observatório de Sexualidades e Política.

cluindo igualdade sexual e racial, direito à propriedade e proteção total contra discriminação”, impulsionando profundas transformações em relação à política de gênero, sexualidade e reprodução, iniciadas desde os primeiros anos de 1980 e incidindo em processos de reforma legal e na elaboração de políticas públicas.

O relatório da ABIA *et al.* (2021) destaca ainda que, a partir dos anos 2000, uma série de reivindicações ganharam maior consistência, apontando resultados importantes em termos de reformas legais e de políticas públicas, como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), além da criação, a partir 2003, da Secretaria Nacional de Política da Mulher e uma área de política nacional para os direitos LGBT+¹⁰ na Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Tais ações evidenciam como, nos anos de 1990 e 2000, foram produzidos avanços nas políticas públicas com vistas à construção da igualdade de gênero, dos direitos das mulheres e LGBT+ no Brasil.

Apesar dos avanços, e como um dos efeitos do neoliberalismo nas políticas estatais, presenciamos um aprofundamento das desigualdades sociais e um recuo nas políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos, sobretudo com o avanço do neoconservadorismo religioso. Para Porto (2019), o neoconservadorismo pode ser definido como movimento de exaltação ao passado, uma tentativa de voltar aos costumes antigos, um ideal moralista que se sustenta a partir do respeito à ordem natural.

De acordo com o relatório da ABIA *et al.* (2021, p. 9):

A crescente presença e influência do neoconservadorismo religioso, especialmente evangélico, na esfera legis-

¹⁰ A inclusão do “+” na sigla LGBT é uma tentativa de incluir todas as outras siglas e identidades que integram o movimento, como pessoas pansexuais, não binárias, etc.

lativa, levaria, a partir dos anos de 1990, a confrontos sequenciais sempre que mudanças legais propostas ou aprovadas em relação às questões de gênero e sexualidade provocavam a reação desses setores e seus parceiros seculares.

A ofensiva neoconservadora avançou desde os anos 2000 sob os ganhos históricos relacionados às questões de gênero, sexualidade e direitos humanos, seja pela fragilidade das normas legais e das políticas, seja pela baixa adesão das instituições estatais aos compromissos legais (ABIA *et al.*, 2021).

Ao recuperarem uma visão biológica determinista de homem e mulher, os neoconservadores negam a existência de qualquer relação que fuja do padrão de normalidade e pureza, supostamente imutáveis pela óptica essencialista. Outra característica desse grupo apontada por Porto (2019) é a crença na superioridade de um deus único e um forte ideal patriota e nacionalista. O movimento neoconservador ganhou espaço nas Instituições Educativas a partir de um movimento político liderado pelo advogado e à época procurador do estado de São Paulo Miguel Nagib, chamado movimento Escola sem Partido (ESP), fundado no ano de 2004 e apresentado como Projeto de Lei (PL) nº 7.180/2014 pelo deputado federal Erivelton Santana.

O que, a princípio, resultou em uma ação sem sucesso criou espaço para que pais de alunos – e alunos – dessem início a processos de denúncia contra professores que, por terem audiência cativa, influenciam os estudantes a partir de uma visão de mundo distorcida, ferindo a liberdade individual de cada um e a autonomia familiar para educar seus filhos de acordo com seus princípios pessoais. Os professores, chamados, nas palavras de Miguel Nagib, de “doutrinadores ideológicos”, passam

a ser perseguidos por, valendo-se do seu carisma e autoridade, doutrinar as crianças.

O contexto apresentado é terreno propício para a construção de um discurso de neutralidade ideológica que resulta, em última análise, no cerceamento à liberdade de expressão. Como afirma Porto (2019, p. 4):

O medo ao diferente, a repulsa aos pensamentos de esquerda, o fundamentalismo religioso muito forte e o profundo sentimento de necessidade de poder são peças-chave para que esse movimento passe a intervir na educação.

A manutenção das normas e consequentemente dos tabus e preconceitos se faz pelo reforço dos meios de perseguição, pelo medo e pela falta de diálogo. Um dos exemplos do modo como se produz esse silenciamento é o engavetamento do Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e Promoção da Cidadania Homossexual (BRASIL, 2004). Lançado pelo Governo Federal no ano de 2004, o Programa foi alvo de intensas críticas e manifestações do movimento neoconservador brasileiro no ano de 2011, quando a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) tomou a iniciativa de divulgar o *Caderno escola sem homofobia*. Além do Caderno, integrava o material do Projeto o chamado *kit* de ferramentas educacionais¹¹ com instruções aos professores com vistas a contribuir com a promoção e garantia de uma Escola livre de homofobia (BRASIL, 2004).

Outro exemplo do avanço das forças neoconservadoras no Brasil é a disseminação do que tem sido chamado de “ideolo-

¹¹ O *kit* passou então a ser chamado pejorativamente de “*Kit Gay*”.

gia de gênero”. De acordo com Junqueira (2018, p. 451), o sintagma neológico “ideologia de gênero” tem sido utilizado como um artefato retórico e persuasivo em torno do qual grupos ativistas religiosos têm “[...] reorganizado seu discurso e desencadeado novas estratégias de mobilização política e intervenção na arena pública”.

Segundo o relatório ABIA *et al.* (2021, p. 11):

Não se trata de um conceito, mas sim de um dispositivo que, intrigantemente, recorre à concepção marxista de ideologia para acusar a teoria feminista do gênero de falsificação. Ou seja, os inventores desse truque afirmam que o conceito de gênero é um engodo porque clama pela igualdade entre homens e mulheres para borrar a diferença sexual ‘natural’, concebida como dimensão ontológica e imutável do humano. O dispositivo também faz supor que as teorias e ativistas do gênero – e quem mais recorre ao conceito – simplesmente propagam ideologia, enquanto quem o critica estaria totalmente isento de vieses ideológicos.

No bojo do avanço neoconservador, a “ideologia de gênero” alinha-se com setores e grupos:

[...] orientados a conter ou anular os avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de afirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos ‘não negociáveis’. (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Para Junqueira (2018, p. 451), por meio de estratégias político-discursivas, tais grupos constroem discursos que buscam arregimentar a sociedade em uma batalha em defesa da família tradicional:

Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita 'primazia dos pais na formação moral e sexual dos seus filhos', da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição do acesso de adolescentes à informação sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, dentre outros posicionamentos que representam cerceamentos a direitos e garantias fundamentais.

Tais estratégias ganham visibilidade quando alcançam êxito ao entravarem a construção de políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos, dificultando a luta pela equidade de gênero, ao mesmo tempo que fortalecem ou relegitimam “[...] visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

A Escola, como espaço privilegiado do Estado para a formação das crianças e jovens, tem atuado no sentido de produzir discursos, normas e regras para regular os corpos e os comportamentos, sociais e sexuais de homens e mulheres, institucionalizando e transmitindo, ao longo de gerações, formas de poder desiguais entre os sexos, relegando a estas últimas – as mulheres – um lugar subalterno na organização da vida.

Orientações curriculares para o trabalho com gênero, sexualidade e direitos humanos na escola

As questões relacionadas à sexualidade das crianças e dos adolescentes constituem uma preocupação da Escola desde o século XVIII. No entanto, no Brasil, a inserção da educação sexual nas escolas somente passa a ocupar espaço de debate a

partir de um deslocamento no campo discursivo sobre a sexualidade de crianças e adolescentes (ALTMANN, 2001).

De acordo com Altmann (2001), nos anos de 1920 e 1930, os chamados “desvios sexuais” deixaram de ser considerados crimes e passaram a ser caracterizados como doenças. Nesse sentido, dados os altos índices de gravidez na adolescência e a epidemia de sífilis que assolava o país, as campanhas de educação passam a ter como objetivo combater os desvios de comportamentos, bem como conduzir crianças e adolescentes na produção dos chamados “comportamentos normais”, de forma a contribuir com a construção de um país forte e saudável (ALTMANN, 2001; KUHLMANN JÚNIOR, 2003).

Nesse contexto, a Escola – primeiro passo para civilização e moralização –, destacava-se como local privilegiado para a divulgação de um modelo de educação higiênica necessário à construção de um país forte. Para combater o problema do vício das classes ditas perigosas – os maus hábitos, a ignorância, a promiscuidade, a má alimentação e a falta de costumes dos pobres –, de modo a evitar que o mal da ignorância continuasse a ser reproduzido, era necessário proteger a infância e formar os futuros cidadãos, imprimindo-lhes equilíbrio físico, intelectual e moral por meio da chamada intervenção preventiva, evitando a formação de espíritos descontentes, desajustados e rebeldes (KUHLMANN JÚNIOR, 2003).

Durante as décadas de 1960 e 1970, o movimento pela inclusão da educação sexual nas escolas enfrentou um período de avanços e refluxos (ALTMANN, 2001). O Parecer contrário da deputada Júlia Steinbruch – Movimento Democrático Brasileiro (MDB, RJ) –, da Comissão Nacional de Moral e Civismo, ao Projeto de Lei que propunha a inclusão obrigatória da educação sexual nos currículos escolares (1968) faz com que experiências de educação sexual deixem de existir nas Escolas no ano de 1970 (ROSEMBERG, 1985).

Conforme Rosenberg (1985), a partir do ano de 1970, passa a ser instituída oficialmente a censura prévia de textos publicados em livros e jornais que fossem contrários à moral e aos bons costumes, cabendo ao poder público assegurar proteção aos valores éticos indispensáveis à boa formação moral da juventude brasileira. No ano de 1971, o Estado – a partir da aprovação de Lei nº 5.692/1971 –, passa a afirmar a família como principal instituição responsável pela educação sexual das crianças e adolescentes. A Escola passa a exercer um papel secundário no trabalho com essa questão, podendo inserir, ou não, a educação sexual em programas de saúde (ROSEMBERG, 1985). Ainda de acordo com a autora:

Publicamente a educação sexual nas escolas voltou a ser mencionada em junho de 1978 quando um dos programas de TV de maior audiência no país, que vai ao ar domingo à noite, apresentou uma reportagem sobre Educação sexual na Escola. O ministro da Educação (Euro Brandão) entrevistado é categórico. Declara-se contra a Educação Sexual na escola, mas favorável a uma educação para a constituição da família [sic] (Visão, agosto de 1978). (ROSEMBERG, 1985, p. 16).

A abertura política vivenciada com o fim da ditadura militar, a partir de 1985, a abertura democrática para as reivindicações dos movimentos sociais e a compreensão da diversidade humana abrem espaço para a possibilidade de repensar o papel da escola no processo de formação humana e os conteúdos por ela trabalhados (BRASIL, 1998). Para tanto, faz-se necessária a inserção do debate sobre gênero, sexualidade e direitos humanos nas escolas brasileiras.

Nesse contexto, os currículos das Escolas passam a ser palcos também de disputas pela construção de uma sociedade

justa e igualitária. É preciso compreender, como afirma Louro (2007), que, ao orientar o que deve ou não ser estudado, os currículos demarcam fronteiras e reiteram as normas, classificações e ordenamentos socialmente aceitos. Para Silva (2003, p. 27), “O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”.

No ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) passam a figurar como referência para a construção dos currículos escolares, ao trazerem a orientação sexual como tema transversal, promovendo espaços de discussão a fim de sistematizar a ação pedagógica no sentido de favorecer abordagens interdisciplinares sobre saúde, sexualidade e gênero nas Escolas em todo o país (BRASIL, 1998).

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o ‘ficar’ e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (BRASIL, 1998, p. 293).

Ao abordar a questão, os PCN dão abertura para a discussão de temas que até então não tinham visibilidade, mas que, frente àquele contexto histórico e às novas demandas, passa a ser reinscrito na Escola (ALTMANN, 2001). Ao mesmo tempo, os PCN apontam a Educação Física como área privilegiada para a discussão da temática.

No ano de 2001, o PNE – Lei nº 10.172/2001 –, ao apresentar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional pelo

prazo de dez anos (2001-2010), também inclui a problemática de gênero, educação sexual, saúde, ética e temas locais. Transcorrido o prazo de sua implementação – dez anos –, após avaliação dos avanços do PNE, tiveram início as Conferências Municipais e Estaduais e a Conferência Nacional de Educação, com o objetivo de construir o novo PNE, previsto para ser implementado no ano de 2011.

De acordo com Pino (2017), a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o novo PNE, suprimiu qualquer menção a termos como “gênero”, “orientação” e “diversidade sexual”, secundarizando o debate sobre as questões de gênero e sexualidade. Outro destaque que é feito por Pino (2017, p. 14) refere-se ao PL nº 867, de 23 de maio de 2015, que “[...] tenciona incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o projeto ‘Escola sem Partido’, cuja proposição é vedar a prática em sala de aula da ‘doutrinação política e ideológica’”. Os dois Projetos, segundo a autora, acabaram por inflar as discussões entre movimentos sociais e instituições políticas (PINO, 2017).

Por fim, dentro do arcabouço normativo construído e aprovado pelo MEC, tem-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No espaço destinado à Educação Infantil, o documento apresenta, ainda na segunda versão (BRASIL, 2016), considerações sobre a sexualidade ao falar sobre o corpo e como ele expressa não apenas características (físicas e biológicas), como também as “[...] marcas do nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade” (BRASIL, 2016, p. 69). Apesar desse reconhecimento à diversidade na etapa da Educação Infantil, ao apresentar os objetivos de aprendizagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o documento se limita a uma descrição exclusivamente biológica das formas de vida.

O tema da sexualidade é apresentado ainda nos objetivos de aprendizagem dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mais precisamente nos conteúdos do 8º ano da disciplina de Ciências. Entre os objetivos, destaca:

Relacionar as dimensões orgânica, culturais, afetiva e éticas na reprodução humana, que implicam cuidados, sensibilidade e responsabilidade no campo da sexualidade, especialmente a partir da puberdade. (BRASIL, 2016, p. 447).

Como pode ser observado, o tema da sexualidade fica limitado à área de Ciências, dando ênfase no processo de reprodução e nas infecções sexualmente transmissíveis (ISTs).

Apesar dos avanços, os anos de 2018-2022 marcam um profundo retrocesso na construção e implementação da política nacional de combate à violência de gênero. Presenciamos, ao longo desses anos, um aumento significativo, sobretudo nos quase dois anos de pandemia da Covid-19, do número de casos de assassinatos da população LGBTQIA+, bem como uma onda de ameaças cada dia mais explícita.

Gênero, sexualidade e direitos humanos na escola de Educação Infantil

Além da situação descrita no início deste trabalho, que nos motiva a escrever sobre o tema, outras situações nos chamam a atenção quando, no acompanhamento de atividades de Estágio Supervisionado nas Escolas de Educação Infantil, presenciamos professoras/es que negam às crianças que *performam* sua(s) identidade(s) de gênero – divergentes daquelas aceitas socialmente – possibilidades de vivenciar sua(s)

identidade(s) de gênero no ambiente escolar, restringindo as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que lhes são oferecidas. Entre essas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento estão aquelas relacionadas aos momentos de interações e brincadeiras, eixos estruturantes da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

As Instituições Escolares se constituem, ainda hoje, como importantes espaços de formação para crianças, jovens e adultos. Ao se afirmarem como instituições de formação por excelência, orientam a construção de normas de comportamentos, hábitos, atitudes e valores adequados que devem ser seguidos por meninas e meninos, mulheres e homens. Desde seu surgimento, as Instituições Escolares tiveram como objetivo a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e a formação das novas gerações.

Ao discutir as recomendações feitas em manuais de civildade e boas maneiras dos anos finais do século XIX e início do século XX, Felipe (1995) afirma que durante séculos as Instituições Escolares tiveram como função a formação de meninas e meninos, mulheres e homens, a partir de conselhos e prescrições – expressos em manuais e instruções escolares – sobre como meninas e meninos e sobre como mulheres e homens deveriam se comportar e conduzir suas vidas, estabelecendo regras e determinando expectativas, distinções de gênero e modelos de sociabilidade (FELIPE, 2000). Ainda segundo a autora, “Essas representações de masculino e feminino pela repetição, constância e forma que tiveram parecem ter contribuído para a construção de uma ‘verdade’ sobre os gêneros” (FELIPE, 2000, p. 120).

Pautada em uma concepção naturalista e essencialista de homem, tendo na biologia a base que sustentava as diferenças entre homens e mulheres e que determinava, inclusive, as possibilidades de inserção social, a educação das meninas pautava-se na ideia de dedicação e servidão ao homem e à casa, na

condição de futura mãe e dona de casa. A maternidade, nesse contexto, é compreendida como algo natural/instintivo, e não como uma construção ideológica.

Às mulheres e meninas eram feitas recomendações mais rigorosas, não apenas em termos de comportamento – de maior recato e pudor –, mas também na maneira de se vestir, no cultivo da beleza e da simplicidade, qualidades consideradas inatas ao sexo feminino (FELIPE, 2000). Como afirma Felipe (2000, p. 119):

Dos livros de civildade e boas maneiras às revistas de moda e comportamento, foram feitas inúmeras prescrições no sentido de colocar as mulheres em um lugar de subordinação, através do controle minucioso de seus corpos [...].

Tais atribuições – e a distinção dessas atividades – eram baseadas no sexo biológico, assentadas em pressupostos essencialistas, concepções binárias e crenças cristalizantes que posicionavam homens e mulheres de forma desigual e relegavam as mulheres a uma posição inferior, limitada às atividades domésticas, e à imposição social de modos de comportamentos e de se relacionar construídos e controlados por homens, sem, no entanto, questionar que as diferenças entre homens e mulheres foram criadas social e historicamente, por isso podem – e devem/precisam – ser alteradas.

Não são as características sexuais que determinam o desempenho de papéis de mulheres e homens. Eles – os papéis sociais – são produtos de um processo de normalização, portanto não naturais (LOURO, 2007). Para Borrillo (2009, p. 37), essa diferença entre os sexos tem como fundamento a ideia de que:

[...] a natureza biológica dos seres humanos determina uma forma específica de atribuição social, de modo que

a possessão de órgãos genitais masculinos ou femininos legitimaria um tratamento jurídico diferenciado. A partir dessa ideia, a mulher é definida como radicalmente distinta do homem e pensada em função de sua capacidade reprodutiva. Se a equivalência entre os órgãos é frequentemente evocada, é como prova de complementariedade, ou até mesmo de subordinação.

Por ser tida como normal, por isso socialmente aceita, e por ocupar posição de centralidade na representação do ideal de masculino e feminino, a heterossexualidade é então percebida como única e desejável identidade sexual para os sujeitos (XAVIER FILHA, 2015). Essa compreensão sustenta-se na ideia de normalização. Segundo Silva (2000, p. 83):

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação à qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Ao eleger a heterossexualidade como norma, a sociedade invisibiliza outros modos de viver a(s) sexualidade(s) dos sujeitos, impondo-lhes uma ordem compulsória do sexo/gênero/desejo (BUTLER, 2003). A recorrente lembrança à superioridade biológica e também moral dos comportamentos heterossexuais integra “[...] uma estratégia política de construção da nor-

malidade sexual. A heterossexualidade aparece, assim, como o padrão com o qual todas as outras sexualidades devem ser comparadas e medidas” (BORRILLO, 2019, p. 25).

Nesse contexto, tudo aquilo que foge dessa configuração – da heterossexualidade – passa a ser considerado como desvio, aberração, abjeção, doença (XAVIER FILHA, 2015).

Distintas e divergentes representações podem [...] circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade. Os grupos sociais que ocupam as posições centrais ‘normais’ (de gênero, de sexualidade, de raça, classe, de religião, etc.) têm a possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas aos outros. (LOURO, 1996, p. 16).

Os sentimentos de abjeção, rejeição, repulsa e escárnio parecem ainda figurar como tratamentos prioritários a serem dispensados àqueles que não desempenham *performances* de gênero que estejam de acordo com a norma, social e sexual, aceita como ideal. Tais sentimentos são motivadores para práticas *LGBTQIA+fóbicas*. Por outro lado, a heteronormatividade e o binarismo de gênero encontram resistência de uma parcela de sujeitos que têm na diferença o espaço para transgredir as normas e as práticas regulatórias que lhes são impostas cotidianamente.

Dentro dessa contextualidade, o aparato escolar (desde a sua arquitetura até os agentes que nela atuam) tem desempenhado o papel de procurar manter “[...] uma severa vigilância em relação aos corpos infantis, priorizando, dentre outras coisas, a seriedade no fazer das tarefas escolares” (FELIPE, 2000, p. 128). Nem mesmo as atividades lúdicas escapam a essa organização. Conforme afirma Felipe (2000), as atividades lúdicas foram in-

centivadas nos jardins de infância como estratégias de controle e disciplinamento das crianças, mas também como forma de orientar as condutas sociais esperadas para cada uma delas.

A Escola – como instância social, aparelho institucional do Estado – legitima discursos e padroniza *performances*, instituindo, inclusive, formas de ser e agir, desempenhando historicamente um lugar importante na produção de corpos normalizados e capazes de exercer os papéis sociais – e sexuais – estabelecidos para homens e mulheres, meninos e meninas.

Apesar do silenciamento produzido e da falta de discussão sobre a temática, a Escola está organizada, em seu conteúdo e forma, para produzir comportamentos, valores e conhecimentos que reproduzem discursos normalizadores que reforçam as diferenças entre homens e mulheres. Toda e qualquer fuga a essa norma é encarada como desvio que precisa ser corrigido/reiterado. As práticas de regulação operam por meio da chamada “vigilância do gênero”, caracterizada pela negação do feminino e pela rejeição à homossexualidade, de modo que a homofobia geral permite denunciar os desvios e deslizos do masculino em direção ao feminino, e operam ainda como “[...] uma espécie de atualização constante nos indivíduos, lembrando-os de seu ‘gênero certo’” (BORRILLO, 2009, p. 22).

Nas Escolas:

[seja] [...] pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras. (LOURO, 2007, p. 31).

Nelas há brinquedos, materiais, roupas/fantasia, cores e lugares específicos para meninas e meninos, e as/os profes-

soras/es atuam – em grande medida – no sentido de garantir a manutenção das normas, regras e valores socialmente dominantes desde a chegada das crianças na Instituição, de modo a produzir um corpo dócil e educado, que reproduza a aversão à diferença, de modo a manter os padrões sociais estabelecidos como normais. Como afirma Corbelo (2019, p. 120-121), os brinquedos e as brincadeiras são um exemplo de como as nossas vivências são fortemente marcadas pelo gênero que nos é atribuído desde o nascimento:

Às meninas ensinamos enquanto brincam a cozinhar, arrumar o ambiente, cuidar de tudo e de todos ali envolvidos, a se comportarem de forma recatada, quais as palavras e tons são adequados a elas, ao passo que com os meninos ensinamos no brincar as possibilidades do que serão na vida pública quando crescerem, a serem ativos com seu corpo, sua voz e suas relações, a se comportarem de forma mais abrupta ou agressiva. Quando as brincadeiras que encorajam o domínio do ‘mundo lá fora’ são separadas de brincadeiras que estimulam o acanhamento da vida imediata de acordo com o gênero, estamos falando de constituir determinadas personalidades na esfera do domínio e outras na esfera da submissão em uma dinâmica patriarcal desde a infância.

A possibilidade de exercer livremente a sexualidade se constitui, no Brasil e alguns outros países, como um problema a ser vigiado, tratado e resolvido. Uma das maiores expressões dessa “preocupação” com essa fase da vida – a infância – pode ser encontrada nos diversos PLs encaminhados aos órgãos legislativos e nas políticas de controle e fiscalização.

É importante destacar que a emergência do debate em torno das questões de gênero e sexualidade desencadeou um pro-

cesso de controle – por meio da vigilância da ação e dos discursos docentes – para garantir que as crianças – meninas e meninos –, desde os primeiros anos, sejam orientadas a ter um comportamento heteronormativo, conforme as expectativas sociais.

Nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, a homofobia organiza uma espécie de ‘vigilância de gênero’, pois a virilidade deve se estruturar não somente em função da negação do feminino, mas também da rejeição à homossexualidade. (BORRILLO, 2009, p. 22).

Qualquer manifestação, seja nas formas de vestir, nas posturas, durante jogos e/ou brincadeiras, que denote desvio do padrão estabelecido socialmente – heterossexualidade presumida (BUTLER, 2003) –, passa a ser considerada anormalidade e, por isso, necessita de acompanhamento e algumas até de medicação.

O rompimento com as fronteiras do gênero e/ou sexualidade, a não conformidade com a heteronormatividade compulsória (dita como superior e natural), a possibilidade de abertura ao debate, o aprendizado a partir da compreensão das diferenças, o questionamento das verdades absolutas, a superação dos preconceitos e a abertura ao diálogo com vistas à luta pela construção de uma sociedade igualitária (ou equitativa) apresentam-se como um horizonte a ser disputado com vistas a romper com a estrutura social que impõe modos e formas de ser, pensar e agir.

Notas de conclusão

Uma onda conservadora que tem como sujeito a extrema direita cresceu em todo o mundo. Como consequência, de modo

muito específico no Brasil, presenciamos a subtração e/ou a contestação violenta dos direitos políticos e sociais conquistados, que passam a ser vilipendiados em favor de um projeto de nação preso a uma concepção de sociedade estruturada na limitação da participação e na negação do exercício da democracia em suas mais diversas formas.

As políticas de inclusão escolar e as questões de gênero e sexualidade passam a ser tuteladas por um Estado que reafirma práticas arbitrárias e injustiças em nome de dogmas que, além de cercearem e perseguirem as liberdades, as demonizam (CARDOSO *et al.*, 2019). Tais práticas se materializam limitando as condutas, tutelando corpos, os desejos, produzindo racionalidades e forjando subjetividades.

Apesar dos limites e do cerceamento a ela impostos, seja na transferência de recursos, na organização dos currículos ou mesmo nas políticas de formação de professores, a Escola assume uma posição política importante ao ser palco de disputas de projeto de nação e de formação crítico-transformadora.

Pesquisar sobre o avanço do neoconservadorismo (da extrema direita) e a política de gênero, sexualidade e direitos humanos no Brasil é uma tentativa de buscar compreender melhor para construir novas práticas por entre os muros das Escolas. O contrário disso é contribuir para empurrar aos processos de marginalização e segregação uma grande parcela da população LGBTQIA+, negando a ela a participação nos processos educativo-formativos oferecidos nas/pelas Instituições de Educação Básica e Superior em todo o país.

Acreditamos que é necessário construir estratégias de acolhimento e afeto a crianças pequenas, sobretudo aquelas que, como eu, nasceram e não conseguem disfarçar o “balançar” de seus corpos e não conseguem – nem querem – se adequar aos padrões de ser menina e menino, mulher e homem,

e às práticas regulatórias construídas pelas Escolas para adentrar, além do pensamento, seus corpos.

Consideramos que é preciso produzir respostas ao avanço do conservadorismo e seus efeitos na construção de políticas de gênero, sexualidade e direitos humanos, de modo muito específico sobre a Escola, afinal tais questões estão presentes em situações do cotidiano do trabalho pedagógico de professoras/es de todo o país. Por isso, é preciso que saibamos lidar com tais questões.

É na ampliação das discussões, estudos e pesquisas junto às/aos professoras/es que podemos construir alternativas que contestem os padrões heteronormativos ainda presentes na Escola, possibilitando que ela seja um lugar seguro para outras existências. Na Educação Infantil, é preciso construir relações de afeto e confiança que permitam que as crianças compartilhem conosco suas vivências, suas angústias, seus medos, suas incertezas... oferecer a elas/eles/elus um espaço livre de preconceitos e estereótipos permitirá que elas/eles/elus, ao se sentirem seguras, construam sua personalidade, uma relação positiva com seus corpos e com sua sexualidade sem que se sintam pressionadas a seguir um modelo de mulher ou homem imposto socialmente.

Entre os maiores desafios postos à construção de políticas de educação inclusiva estão a eliminação das discriminações e estereótipos dos currículos e dos materiais didáticos e paradidáticos e as ações de promoção da equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual, estimulando a difusão de imagens positivas, não discriminatórias e não estereotipadas de meninas e meninos, mulheres e homens.

Referências

ABIA *et al.* *Ofensivas antigênero no Brasil*: políticas de Estado, legislação, mobilização social. Relatório submetido ao mandato do Perito Independente das Nações Unidas sobre orientação sexual e identidade de gênero e direitos humanos. 2021. Disponível em <https://sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/sites/2/2021/10/E-book-SOGI-21102021.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

BORRILLO, D. A homofobia. *In*: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (org.). *Homofobia e educação*: um desafio ao silêncio. Brasília, DF: Letras: UnB, 2009. p. 15-46.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. *Brasil sem homofobia*: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. *Instruções para apresentação e seleção de Projetos de Formação de Profissionais da Educação para a promoção da cultura de reconhecimento da diversidade sexual e da igualdade de gênero*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): orientação sexual*. Brasília, DF: MEC, 1998.

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

CARDOSO, L. R. *et al.* Gênero em políticas públicas de educação e currículo: do direito às invenções. *Revista eCurriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1458-1479, 2019.

CORBELO, L. G. *Vivência e gênero a partir da psicologia histórico-cultural: primeiras aproximações*. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

CORRÊA, M. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 16, p. 13-30, 2001.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: RONALDO, M. L. A.; DO-RIEDSON, S. R. (org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

FARAH, M. F. S. Gênero e políticas públicas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 47-71, 2004.

FELIPE, J. Infância, gênero e sexualidade. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 115-131, 2000.

FONSECA, C. Uma genealogia do gênero. *In*: SEMINÁRIO PESQUISANDO GÊNERO: HISTÓRIA E TENDÊNCIAS, 1995, João Pessoa. *Anais* [...]. João Pessoa: Universidade Federal do Pernambuco, 1995.

HEILBORN, M. L. Usos e abusos da categoria gênero. *In*: HOLLANDA, H. B. (org.). *Y nosotras latinoamericanas?*: Estudos sobre gênero e raça. São Paulo: Memorial da América Latina, 1992. p. 39-44.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, Florianópolis, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

KUENZER, A. C. *Pedagogia da fábrica*: as relações de produção e a educação do trabalhador. Campinas: Autores Associados, 1985.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 469-496.

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

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

MESSEDER, S. A. *Ser ou não ser*: uma questão para “pegar” a masculinidade. Salvador: UNEB, 2009.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

ONU. *Princípios de Yogyakarta*: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Tradução de Jones de Freitas. Genebra: ONU, 2006.

ONU. *Protección contra la violencia y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género*. Disponível em: <http://undocs.org/es/a/76/153>. Acesso em: 15 dez. 2021.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PINO, A. M. O. *Diversidade sexual e educação*: uma relação de desafios e possibilidades. Natal: IFRN, 2017.

PORTO, J. S. *Corpos em vertigem*: desses outros que in-desa-comodam. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2020.

PORTO, J. S. Currículo, gênero e sexualidade: uma análise sobre as práticas discursivas e não-discursivas que reforçam posições de gênero e sexualidade na Escola. *RELACult*, Foz do Iguaçu, v. 5, n. esp., p. 1-10, 2019.

RIBEIRO, D. As diversas ondas do feminismo. In: RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 29-31.

ROSEMBERG, F. Educação sexual na escola. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, p. 11-19, 1985.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

XAVIER FILHA, C. Sexualidade e identidade de gênero da infância. *Revista Diversidade e Educação*, Rio Grande, v. 3, n. 6, p. 14-21, 2015.

13 AÇÕES DE RESISTÊNCIA DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap13>

SILVIA MARIA VIEIRA DOS SANTOS

Historiadora e mulher negra. Professora de História do ensino médio na rede pública estadual do Ceará. Formada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Juventude. Realizou uma pesquisa acerca dos/as jovens negros/as e a relação do seu corpo com as africanidades. É também especialista em Metodologias do Ensino de História, produzindo como trabalho monográfico uma pesquisa sociopoética com professores sobre as africanidades. Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo realizado uma pesquisa sociopoética com jovens negros/as do movimento negro, da escola e do candomblé, que teve como objetivo descobrir que conceitos eram produzidos por esse grupo sobre as africanidades a partir das diversas realidades em que estavam inseridos. Doutora também pela UFC, tendo pesquisado como os jovens candomblecistas viviam sua condição juvenil e o que aprendiam nesse espaço religioso. Tem experiência na área de História e Educação com ênfase nas Africanidades, Religiosidades, Juventudes, Educação Inclusiva, Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade.

E-mail: silvia.santos@prof.ce.gov.br

MARLIA AGUIAR FAÇANHA

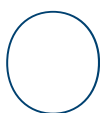
Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e licenciada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da rede estadual do Ceará. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea. Trabalha com os temas: feminismos, gênero e ensino de História. É pesquisadora em Ensino de História ligada ao Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH), vinculado ao Departamento de História da UFC, e ao Grupo de Trabalho (GT) de Ensino de História da Associação Nacional de História (Anpuh-Ceará). Cofundadora do Núcleo de Gênero (Nugep) da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Professor Edmilson Pinheiro. Atualmente é técnica da equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc).

E-mail: marliaaguiarf@gmail.com

MARÍLIA COLARES LEITE

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com doutorado sanduíche na Universidade do Porto no período de 2016 a 2017, e mestra em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua como assessora pedagógica na equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc). Áreas de interesse e pesquisa: produção do espaço e urbanização contemporânea, geografias feministas e movimentos sociais, gênero e território, cidade e filosofia, filosofia das ciências, políticas públicas e educação.

Introdução



presente capítulo trata sobre as políticas públicas educacionais referentes a Gênero e Sexualidade, apresentando as principais ações da Equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (EDHGS) da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin) da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). O objetivo do texto é apresentar as ações da EDHGS, bem como entender as principais dificuldades que o trabalho com esta política acarreta.

Como caminho metodológico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica ao dialogar com Furlani (2011), Gomes (2006) e Souza (2019), bem como a pesquisa documental através da coleta de dados da legislação especializada, de documentos, de relatórios e de planos de ação referentes à Equipe, à Coordenadoria e à própria Secretaria da Educação. Desse modo, convido-lhe a trilhar os caminhos percorridos desta política pública tão recente, mas que teima em ser resistência dentro do espaço oficial educacional cearense.

A diversidade de gênero e sexualidade está na escola, mas a que preço?

No mundo juvenil, a escola é o espaço privilegiado onde aprendemos e compartilhamos saberes, valores, crenças, hábi-

tos e também preconceitos. É o lugar das construções ideológicas e identitárias dos seres humanos. Nesse espaço que adoramos e odiamos, fazemos amizades, brigamos, namoramos, jogamos, lemos, interpretamos, contamos, convencemos e somos convencidas/os de algo a todo instante.

Gomes (2006) afirma que a escola, instituição reflexo da sociedade, é marcada não somente pela exploração socioeconômica, mas também pelo sexismo e pelo racismo. Nesse sentido, a diversidade dos sujeitos, suas histórias, suas identidades de gênero e suas sexualidades não aparecem como conteúdos prioritários na sala de aula e/ou são invisibilizados.

De acordo com Louro (2004, p. 81):

[...] a presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de 'Educação Sexual', da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir'.

As temáticas de gênero e sexualidade são, ao mesmo tempo, de difícil abordagem e de completo fascínio.

Mexem com o pavor e o pânico das/os educadoras/es mais conservadoras/es e desatentas/os, ao mesmo tempo em que aguçam e estimulam desejos e prazeres de um mundo, para muitos, pouco explorado, desconhecido ou ignorado. (FURLANI, 2007, p. 275).

A escola produz diferenças e desigualdades. Desde a sua fundação, separa as pessoas em grupos e reforça os estereótipos de gênero, de etnia e de classe social. Segrega sujeitos que

antes viviam em coletividade, apontando um ideal comum, uma padronização.

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2004, p. 57).

Essa instituição é um dos espaços fundamentais de formação para a cidadania e de sociabilidades das/os jovens. Entretanto, ela se mostra pouco capaz de lidar com as diversidades, particularmente com as questões ligadas ao gênero e à sexualidade, trazendo graves consequências às/aos estudantes.

Estudos indicam que é no meio escolar que ocorrem as principais discriminações e agressões sexistas e *LGBTfóbicas*. Em 2009, uma pesquisa da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), vinculada à Universidade de São Paulo (USP), concluiu que as principais vítimas de *bullying* e discriminação no ambiente escolar eram homossexuais, negros e pobres, ou seja, essas violências são interseccionadas (racismo, *LGBTfobia*, machismo). Em escolas onde há mais atitudes preconceituosas, o desempenho médio de todos os alunos (e não apenas daqueles que são alvos dessa prática) é menor.

Do mesmo modo, a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional Brasileiro (2016), realizada pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), afirmou que 60% das/os estudantes entre 13 e 21 anos se sentiram inseguras/os na escola por causa de sua orientação sexual. Essa mesma pesquisa ressaltou que as/os estudantes LGBTs têm duas vezes mais chances de faltar à escola por sofrerem níveis mais elevados de agressão relacionada à sua orientação sexual.

A pesquisa #meninapodetudo – Machismo e violência contra a mulher na juventude, realizada pela agência de comunicação Enóis (2015), com garotas entre 14 e 24 anos, apontou que 82% disseram já ter sofrido preconceito por serem mulheres; destas 39% ocorreram na escola ou faculdade e 14% no trabalho.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2011 revelou ainda que temáticas como machismo e homofobia não são trabalhadas em projetos escolares por mais da metade das escolas brasileiras que oferecem ensino médio. Desse modo, esses indicadores evidenciam que a diversidade, o gênero e a sexualidade, conteúdos curriculares relevantes para a Educação em Direitos Humanos, precisam ser visibilizados e problematizados de forma a desconstruir representações negativas impostas a determinados sujeitos que não são considerados “normais” dentro da cultura cisheteronormativa¹.

É nesse contexto que as políticas públicas educacionais de gênero e sexualidade devem ser desenvolvidas na práxis pedagógica de gestores e professores, numa perspectiva de direitos humanos como tarefa *sine qua non* para a efetivação da equidade dentro das escolas e na sociedade como um todo.

¹ “O termo cisheteronormatividade foi introduzido por ativistas transfeministas como um neologismo no sentido de atribuir um nome às matrizes normativas e ideais regulatórios relativos às designações compulsórias das identidades de gênero e da orientação sexual. Nesse sentido, nomeiam-se, conseqüentemente, experiências de identificação de pessoas, ao longo de suas vidas, com o sexo/gênero que lhes foi designado e registrado no momento do nascimento (atribuição marcada pelos saberes médico e jurídico), após esta definição, a heterossexualidade passa a ser definida como única possibilidade de sexualidade. Assim, toda uma gama de sexo, sexualidade e identidade de gênero deveriam se enquadrar dentro dos moldes da cisheteronormatividade, sendo apenas pessoas cisgêneras e tendo a única orientação sexual considerada normal a heterossexualidade” (SILVA, 2017, p. 1).

O momento atual aponta para um processo escolar que, em todos os níveis (inclusive nos cursos de formação de educadoras/es), esteja minimamente articulado com políticas públicas que possam combater e minimizar as injustiças e as desigualdades sociais. Neste sentido, é necessário problematizar o entendimento de direitos humanos. (FURLANI, 2011, p. 23).

As políticas públicas educacionais são programas, projetos e/ou ações elaborados pelos governos que garantem o acesso à educação para todas/os as/os cidadãs/ãos. Estas estão ligadas às demandas sociais e a todas as medidas tomadas pelos governos em relação à educação escolar e não escolar.

Nesse sentido, com o objetivo de fortalecer a escola como espaço de inclusão, respeito à diversidade e equidade, a equipe de EDHGS da Codin, vinculada à Seduc, vem promovendo ações de formação docente e discente nas escolas estaduais na perspectiva de reconhecimento dos direitos humanos e valorização da diversidade de gênero e sexualidade. Esta se configura como política pública de governo para a Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade desenvolvida pela Seduc a partir da primeira gestão do ex-governador Camilo Santana.

Aportes legais para a Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade

As bases legais autorizam, fundamentam e entendem as discussões de gênero e sexualidade em sala de aula como medidas relevantes e de extrema importância para o desenvolvimento do exercício da cidadania e da dignidade humana. Esse arcabouço legal é composto por leis, decretos, resoluções e outros documentos de caráter internacional, nacional e estadual pautando nossa ação como equipe que desenvolve a política de

formação educacional do governo do estado do Ceará desde 2015 nesse campo de trabalho (SOUZA, 2019).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um marco histórico no campo dos Direitos Humanos, sendo o seu principal documento, uma vez que é partir dela que os demais documentos² sobre a temática vão ser discutidos e elaborados em diversos lugares do mundo. Sua importância se deve ao fato de que apresenta de forma sistematizada o que vinha sendo discutido até então no campo dos Direitos Humanos. Em seu artigo 2º, ela prevê que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, opinião, ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição. (ONU, 1948, p. 5).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, inciso IV, afirma que é dever do Estado promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as diversidades são discutidas no sentido de construção, junto à sua comunidade, de uma educação que postule, conforme configurado em seu artigo 3º, inciso IV, como princípio norteador o “[...] respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) tem como um de seus princípios no âmbito escolar

² Dentre esses documentos, podemos citar: Constituição Federal brasileira (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a); Lei nº 8.080, que institui o Sistema Único de Saúde (BRASIL, 1990b); Lei Orgânica de Assistência Social (BRASIL, 1993); e Código Penal (BRASIL, 1940).

conceber de forma articulada o combate ao racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira (BRASIL, 2003).

As discussões sobre gênero e sexualidade de forma transversal estão contempladas também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao objetivarem o enfrentamento das diferenças e relações de poder existentes em torno do masculino e feminino, apresentando ainda a concepção de que existem várias formas de ser mulher e de ser homem, sem determinismos biológicos, propondo a desconstrução dos estereótipos, abrindo espaço para as suas múltiplas manifestações (BRASIL, 1997).

A Lei nº 11.340/2006 – Lei Maria da Penha – é outro dispositivo legal que ampara as discussões sobre gênero e sexualidade dentro dos ambientes escolares. Esta tem como uma de suas diretrizes desenvolver a política pública visando coibir a violência doméstica contra a mulher, a partir da:

[...] promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres. (BRASIL, 2006, p. 16).

Por fim, destaco a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que, em seu artigo 4º, a competência geral nº 9 indica o exercício do diálogo e a promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade dos indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, sem preconceitos de qualquer forma (BRASIL, 2017).

De modo complementar aos dispositivos legais até aqui citados, o estado do Ceará possui outras legislações que promo-

vem a necessidade de aprofundar as questões acerca do gênero e da sexualidade nos ambientes escolares. Souza (2019, p. 65) destaca as seguintes:

1- Lei nº 16.044/201662 – institui a Semana Maria da Penha na rede estadual de ensino; 2- Lei nº 16.334/201763 – institui o Dia Estadual de combate à transfobia no Estado de Ceará; 3- Lei nº 16.481/201764 – cria a Semana Janaína Dutra de promoção do respeito à diversidade sexual e de gênero no Estado do Ceará; 4- Decreto nº 32.188/201765 – institui o Plano Estadual de enfrentamento à LGBTfobia e promoção dos direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) do Estado do Ceará; 5- Resolução CEE nº 463, de 30 de agosto de 201767 – dispõe sobre a inclusão do nome social, precedendo o nome civil de pessoas travestis e transexuais, no ato da expedição de declarações, certidões, históricos escolares, certificados, diplomas e quaisquer outros documentos oficiais.

Neste sentido é interessante notar que o estado do Ceará, na contramão da conjuntura nacional, não criou leis para negligenciar ou proibir as discussões acerca do gênero e da sexualidade, tornando-se um dos três únicos que possuem equipes técnicas³ dentro das estruturas organizacionais desses órgãos para o trabalho específico das temáticas de direitos humanos, gênero e sexualidade.

Equipe de EDHGS: ações de resistência

A EDHGS é uma política da Seduc que busca promover o reconhecimento e respeito às diversidades de gênero, orien-

³ Esta informação é datada de 2019 e os outros dois estados a terem equipes eram São Paulo e Paraná (SOUZA, 2019).

tação sexual e identidade de gênero para a construção de uma educação igualitária, não discriminatória e democrática. Nesse sentido, está em sintonia com o objetivo nº 7 (fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e de promoção da cultura de paz): da identidade organizacional desse órgão público.

Do mesmo modo, esta contribui para a efetivação de um ambiente escolar saudável, compreensivo e valorizador da diversidade humana. É desenvolvida por meio de sensibilização e formação de gestores, professores e estudantes para a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade, no cotidiano escolar, na perspectiva da efetivação dos direitos humanos. Assim, a Seduc desde 2015 constituiu na sua estrutura organizacional a EDHGS⁴, a qual faz parte da Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (Cedia) da Codin.

Ao analisar os Planos de Trabalho da equipe de 2015 a 2020, percebemos que o principal foco da política educacional do estado do Ceará para as temáticas de gênero e sexualidade é a formação de professoras/es, gestoras/es e estudantes.

Para isso, realizamos e participamos de palestras, oficinas, rodas de conversa, aulões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e projetos institucionais em parceria com outras equipes da coordenadoria ou de outras coordenadorias e instituições (Universidade Federal do Ceará – UFC, unidades socioeducativas, escolas do campo, projeto Professor Diretor

⁴ Até 2018, a equipe EDHGS fazia parte da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (Codea) e tinha a nomenclatura Educação, Gênero e Sexualidade. Com a reestruturação organizacional da Seduc na segunda gestão de Camilo Santana (2019-2022), a Codea se tornou Codin, composta por duas células: Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (Cedia) e Célula de Educação do Campo, Indígena, Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais (Ceciq), de acordo com o Decreto nº 32.959, de 13 de fevereiro de 2019.

de Turma e psicologia escolar, EJA Qualifica, ENEM Chego Junto, Chego Bem, mediação de conflitos e cultura de paz, Organizações não Governamentais – ONGs e Universidade Estadual do Ceará – UECE).

Construímos atividades permanentes, como a Semana Janaína Dutra, Semana Luís Palhano e Semana Maria da Penha, em alusão às legislações estaduais nº 16.481/2017, 14.820/2010 e 16.044/2016, respectivamente.

Elaboramos material pedagógico especializado para o desenvolvimento das oficinas e dos conteúdos, tais como *folders*, orientações pedagógicas e material didático estimulante e criativo, constantemente atualizado com vídeos, charges, tirinhas, estudos de caso, proposições de atividades, questões do ENEM, planos de aula e também atividades elaboradas pelos participantes das oficinas pedagógicas.

Nos anos de 2017 e 2018, foi ofertado o curso de aperfeiçoamento Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade para 230 educadores da rede estadual de ensino com carga horária de 200 horas. Em 2019, a Codin contratou, via seleção através do Programa Aprender pra Valer, dois consultores para a elaboração de material estruturado que subsidiasse as formações continuadas de professoras/es e cartilha educativa a ser distribuída pelas escolas da rede⁵. O material direcionado às/ aos docentes está estruturado em módulos que versam sobre a educação em direitos humanos, gênero e seus desdobramentos, bem como sexualidade, e será trabalhado através de um curso ofertado em parceria com a Coordenadoria de Formação Do-

⁵ Por conta da pandemia e do trabalho remoto, a Seduc, por meio da Coded/CED, criou espaço/ação chamado Conexão Seduc. Por meio deste, realiza *webinários* e colóquios temáticos propondo estimular e desenvolver a reflexão crítica e criativa, o fomento a boas práticas e a comunicação colaborativa. Esse processo pode ocorrer por meio de debates sincrônicos, compartilhamento de experiências e círculos reflexivos sobre ações didáticas e pedagógicas.

cente e Educação a Distância (Coded/CED). Quanto à cartilha, está organizada em encontros que tratam dos mais variados temas ligados às discussões de gênero e sexualidade e traz também sugestões de filmes, músicas e sites especializados.

Também apoiamos a implementação do uso do nome social por alunos e alunas travestis e transexuais, através da divulgação e orientação da Portaria nº 1.371/2017, do Gabinete da Seduc, da Resolução CEE/CEB nº 463/2017, do Conselho Estadual de Educação do Ceará, do Decreto Estadual nº 32.226/2017 e da Resolução CNE nº 01/2018. No ano de 2018, de acordo com os dados do SIGE Escola, a rede pública estadual de ensino do Ceará tinha 89 estudantes transexuais e travestis matriculados. Esse número aumentou para 113 no ano de 2019, representando um crescimento de 30% aproximadamente.

Participamos também das ações da Coordenadoria Estadual Especial de Políticas Públicas LGBT, do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos e da Coordenadoria Estadual de Políticas Públicas para Mulheres e atuamos como membros permanentes no Conselho Cearense dos Direitos da Mulher. Do mesmo modo, estivemos presentes em mesas de debate, entrevistas e comissões organizadoras, bem como apresentamos e publicamos trabalhos em eventos realizados por universidades, Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) / Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor) e veículos de comunicação.

Durante quatro anos de atuação (2015-2019), foram realizadas 260 formações pedagógicas, com vários formatos e metodologias, envolvendo Credes/Sefor, escolas, Secretarias Municipais e projetos institucionais, atingindo um público total de 19.373 pessoas, sendo que a maioria destes foram de estudantes através de palestras, aulas para o ENEM e rodas de conversa.

Nota-se que a maioria das formações foram realizadas nas unidades escolares à medida que essas as solicitaram atra-

vés de ofícios ou via ouvidoria, em articulação com superintendências e o projeto Professor Diretor de Turma.

Durante os anos de 2017 e 2019, as idas às Credes se deram principalmente em função das etapas regionais do projeto Escola, Espaço de Reflexão. A equipe foi convidada para palestras em mesas de debate e rodas de conversa com os públicos participantes. De todas as Credes visitadas, somente em 2020 conseguimos obter a participação da Crede 5 (Tianguá).

Neste ano de 2020, o mundo inteiro foi pego de surpresa pela ameaça do novo coronavírus (Covid-19). Daí por diante, assistimos aqui no Brasil, em especial nosso estado, a uma série de protocolos e medidas de prevenção ao contágio do vírus. Uma das primeiras ações foi a de isolamento social, a qual nos levou, em meados de março, a realizar o trabalho diretamente de nossas casas.

O chamado *home office* trouxe uma série de desafios ao trabalho que estava sendo realizado, principalmente as palestras, oficinas e atividades programadas em nosso Plano de Trabalho 2020, o qual teve que se adequar à nova realidade de nossas ações. As ações presenciais foram substituídas por atividades remotas realizadas através da plataforma Meet em parceria com a Google e também pelo YouTube e Facebook. Até março, realizamos cinco atividades presenciais entre as Jornadas Pedagógicas em janeiro e palestras e rodas de conversa com estudantes em março.

A partir de abril deste ano, iniciamos as ações de forma remota pela internet. Qualificamos nosso perfil no Instagram com postagens de nossas atividades e de parceiros, realizamos e participamos de 25 atividades até agosto, entre *lives*, *webconferências*, *webinários* e também colóquios dentro da programação do Conexão Seduc⁶, tendo atingido um público de 3.765 pessoas.

⁶ Até 2022, este material não tinha sido distribuído para as escolas e seus destinatários.

É interessante notar que a participação do público neste processo remoto dá-se de duas formas: aquelas que participam e assistem às conferências *on-line*; e aquelas que assistem depois pelo YouTube e/ou Facebook. Essa estratégia permite que um maior número de pessoas acesse as informações que queremos aprofundar em diversos lugares do estado e do Brasil.

Dificuldades e entraves do trabalho da EDHGS

Durante o tempo de existência da EDHGS, evidencia-se que todas as ações da equipe foram realizadas sem recursos financeiros próprios, apesar de ter um planejamento financeiro que nunca fora aprovado pela gestão superior da Seduc.

Essa falta de recursos financeiros impediu a realização de algumas atividades previstas como: a contratação de consultoria para apoiar tecnicamente e pedagogicamente a subárea; a contratação de tutores para acompanhar a oferta de curso de aperfeiçoamento previsto para o ano de 2016 e ofertado em 2017 e 2018; aporte financeiro para as Crede/Sefor realizarem as formações pedagógicas em suas respectivas regiões; a realização de seminários temáticos de médio a grande porte, reunindo educadores de todo o Estado que estavam previstos para os anos de 2016, 2017 e 2018. (SOUZA, 2019, p. 71-72).

Outra dificuldade encontrada ao longo desses cinco anos (2015-2020) foi a articulação com outras coordenadorias, setores e projetos da Seduc objetivando visibilizar as temáticas de direitos humanos, gênero e sexualidade dentro do currículo e da formação de professoras/es. Apesar do registro de algumas atividades, estas foram realizadas de forma pontual e

incipiente, pois as temáticas em questão são secundarizadas e não compreendidas por técnicos e gestores de nossa secretaria, tornando nossa política ausente dos espaços de programação dos grandes eventos da Seduc.

A limitação de recursos humanos dentro da equipe é um constante entrave para a efetivação do trabalho da política de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade. A equipe, ao longo de sua existência, teve uma média de três a quatro técnicas/os que realizavam o trabalho para todo o estado, sendo inviável o acompanhamento da política a todas as Credes e Sefor.

Por fim, é notória a falta de acompanhamento por parte das/os gestoras/es da Seduc no que se refere ao planejamento, execução e avaliação dos planos de ações e atendimento às demandas advindas das escolas. De acordo com Souza (2019, p. 72), a EDHGS se sentia sozinha na condução de alguns processos, tendo em vista que não eram regulares os momentos com a orientadora da célula e com a coordenadora da coordenadoria na qual a equipe está inserida:

Essa situação se dava em função da sobrecarga de solicitações que outras equipes exigiam dentro do setor, do mal gerenciamento do tempo por parte dos gestores maiores da própria Diversidade, no que tange ao cumprimento de um calendário de reuniões e à ausência de pressão que os movimentos sociais de mulheres e LGBT poderiam exercer sobre o poder público.

A falta de articulação conjunta dos movimentos de mulheres e LGBT e de um maior engajamento e pressão destes no tocante à visibilização e aprofundamento das temáticas de gênero e sexualidade, aliada aos ataques de ações ideológicas conservadoras que pretendem cercear a discussão, contribui

também para a falta de compreensão e sensibilidade de técnicas/os, professoras/es e gestoras/es da importância do trabalho da EDHGS para a promoção da equidade e valorização da diversidade na escola.

À guisa de conclusão

Conceber a escola como um espaço social, imersa numa cultura mais geral, é de suma importância para entender que tal instituição não está à margem de um todo, tampouco imune às influências e interferências culturais. O que acontece em seus espaços diz respeito à sociedade em geral.

Nesses ambientes educacionais, naturalizam-se práticas preconceituosas e discriminatórias de caráter sexista e *LGBTfóbicas* que não contribuem para a formação de pessoas que respeitem a diversidade. É preciso que as instituições educacionais se compreendam como espaços da diversidade de gênero e sexual e entendam que o respeito ao diferente deve ser uma postura político-profissional a ser assumida por todas/os as/os profissionais da educação.

Desse modo, para disseminar uma reflexão de combate às situações discriminatórias citadas, a Seduc, através da EDHGS da Codin, desenvolve um trabalho de sensibilização e formação de gestores, professores e estudantes, a fim de contribuir para a mudança social, de forma a permitir que a diversidade das populações LGBT participem ativamente da escola, bem como do desenvolvimento de práticas educativas inclusivas voltadas para o respeito às diferenças e à diversidade em vista da promoção dos direitos humanos.

As ações da EDHGS, bem como suas dificuldades apresentadas, apontam que a política de formação pedagógica, com o recorte em direitos humanos, gênero e sexualidade, é inova-

dora, relevante e sobretudo uma política de resistência, porém incipiente e desarticulada. Apesar de todo o aporte legal em nível internacional, nacional e estadual, esta política educacional carece de maior conhecimento e aplicabilidade dentro do cotidiano escolar. É uma política ainda não prioritária dentro da agenda governamental e de alcance limitado, especialmente por causa da limitação de sua articulação interinstitucional e da ausência de aportes financeiros.

Referências

ABGLT. *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: ABGLT, 2016.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Institui o Código Penal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, DF, 31 dez. 1940.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990a.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e

dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 set. 1990b.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Temas Transversais*. Brasília, DF: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Comitê Nacional em Direitos Humanos – Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

CEARÁ. Decreto nº 32.959, de 13 de fevereiro de 2019. Ratifica e incorpora à legislação tributária estadual os ajustes, os convênios e os protocolos que indica e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 13 fev. 2019.

JOVEM, É. I.; GALVÃO, I. P.; HERZOG, I. V. *#meninapodetudo*: machismo e violência contra a mulher. 2015. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/meninapodetudo-machismo-e-violencia-contr-a-mulher-enois-inteligencia-joveminstituto-vladimir-herzog-instituto-patricia-galvao-2015/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

FIPE. *Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar*. São Paulo: USP, 2009.

FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula*: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, 2007.

GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

SILVA, K. N. Incursões e interditos sobre as sexualidades, identidades e as questões de gênero no âmbito da família e da escolar. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5., 2017, Campina Grande. Anais [...]*. Campina Grande: Realize, 2017.

SOUZA, H. H. *A política pública de educação do estado do Ceará para gênero e sexualidade na escola*. 2019. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

UNESCO. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Unesco, 2007.

14 ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO: INVISIBILIDADES E NOME SOCIAL

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap14>

SILVIA MARIA VIEIRA DOS SANTOS

Historiadora e mulher negra. Professora de História do ensino médio na rede pública estadual do Ceará. Formada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Juventude. Realizou uma pesquisa acerca dos/as jovens negros/as e a relação do seu corpo com as africanidades. É também especialista em Metodologias do Ensino de História, produzindo como trabalho monográfico uma pesquisa sociopoética com professores sobre as africanidades. Mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo realizado uma pesquisa sociopoética com jovens negros/as do movimento negro, da escola e do candomblé, que teve como objetivo descobrir que conceitos eram produzidos por esse grupo sobre as africanidades a partir das diversas realidades em que estava inserido. Doutora também pela UFC, tendo pesquisado como os jovens candomblecistas viviam sua condição juvenil e o que aprendiam nesse espaço religioso. Tem experiência na área de História e Educação com ênfase nas Africanidades, Religiosidades, Juventudes, Educação Inclusiva, Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade.

E-mail: silvia.santos@prof.ce.gov.br

MARLIA AGUIAR FAÇANHA

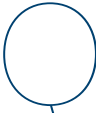
Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e licenciada em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva da rede estadual do Ceará. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea. Trabalha com os temas: feminismos, gênero e ensino de História. É pesquisadora em Ensino de História ligada ao Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História (LEAH), vinculado ao Departamento de História da UFC, e ao Grupo de Trabalho (GT) de Ensino de História da Associação Nacional de História (Anpuh-Ceará). Cofundadora do Núcleo de Gênero (Nugep) da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Professor Edmilson Pinheiro. Atualmente é técnica da equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc).

E-mail: marliaaguiarf@gmail.com

MARÍLIA COLARES LEITE

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com doutorado sanduíche na Universidade do Porto no período de 2016 a 2017, e mestra em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atua como assessora pedagógica na equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc). Áreas de interesse e pesquisa: produção do espaço e urbanização contemporânea, geografias feministas e movimentos sociais, gênero e território, cidade e filosofia, filosofia das ciências, políticas públicas e educação.

Para início de conversa



Quantas pessoas trans (transexuais e travestis) você conhece? Entre estas, quantas concluíram a Educação Básica? Você se lembra de ter estudado com alguma pessoa trans? Quem são e quais sonhos possuem? Estas questões nos inquietaram e se tornaram mais latentes quando começamos a trabalhar na equipe de Educação, Direitos Humanos em Gênero e Sexualidade da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional (Codin), vinculada à Secretaria da Educação do Ceará (Seduc).

Neste espaço de gestão das políticas educacionais para a diversidade, apropriamo-nos da legislação que assegura direitos à população LGBTQIA+, tais como o uso do nome social e a utilização dos banheiros e das problemáticas que vivem estas/es jovens no cotidiano escolar.

Dessa forma, propomos, com este texto, problematizar as invisibilidades visíveis de estudantes trans nas escolas estaduais do Ceará a partir da matrícula e do preenchimento do campo nome social no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE).

Inicialmente tratamos da legislação e da política de inclusão da população LGBTQIA+ na escola a partir da matrícula com o nome social na rede estadual de ensino. Em seguida, apresentamos quem são essas/es estudantes e quais suas vi-

vências no cotidiano escolar e encerramos trazendo alguns desafios para a gestão da educação em nosso estado.

Diversidade de Gênero e Sexual na Escola

No mundo juvenil, a escola é o espaço privilegiado onde aprendemos e compartilhamos saberes, valores, crenças, hábitos e também preconceitos. Essa instituição é um dos espaços fundamentais de formação para a cidadania e de sociabilidades das/os jovens. Entretanto, ela se mostra pouco capaz de lidar com a diversidade, particularmente com as questões ligadas ao gênero e à sexualidade, trazendo graves consequências às/aos estudantes.

As temáticas de gênero e sexualidade:

[...] mexem com o pavor e o pânico das/os educadoras/es mais conservadoras/es e desatentas/os, ao mesmo tempo em que aguçam e estimulam desejos e prazeres de um mundo, para muitos, pouco explorado, desconhecido ou ignorado. (FURLANI, 2007, p. 7).

É neste contexto que as políticas públicas educacionais de gênero e sexualidade devem ser desenvolvidas através da prática pedagógica de gestores e professores na perspectiva dos direitos humanos para a efetivação da equidade dentro dos ambientes educacionais e na sociedade como um todo.

Desse modo, a Seduc desde 2015 constituiu na sua estrutura organizacional a Equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (EDHGS) (IBTE, 2019), a qual faz parte da Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (Cedia) da Codin.

A Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade é uma política que busca promover o reconhecimento e respei-

to às diversidades de gênero, orientação sexual e identidade de gênero para a construção de uma educação igualitária, não discriminatória e democrática.

Como foco deste texto, a EDHGS apoia e orienta estudantes, professores e gestão escolar quanto à implementação do uso do nome social por alunas e alunos travestis e transexuais, através da divulgação e orientação da Portaria nº 1.371/2017, do Gabinete da Seduc, da Resolução CEE/CEB nº 463/2017, do Conselho Estadual de Educação do Ceará, do Decreto Estadual nº 32.226/2017 e da Resolução CNE nº 01/2018. Do mesmo modo, a Lei Estadual nº 16.946/2019 assegura o direito ao uso do nome social nos serviços públicos e privados no estado do Ceará e define, em seu artigo 1º, que:

Art. 1º Fica assegurado às pessoas transexuais e travestis, no estado do Ceará, o direito à identificação pelo nome social nos atos e procedimentos promovidos no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta e no âmbito dos serviços privados de ensino, saúde, previdência social e de relação de consumo.

O nome social é uma expressão que pode ser entendida como o nome escolhido pelas pessoas transexuais e travestis por meio do qual querem ser identificadas e reconhecidas socialmente. Este “[...] é mais do que um conjunto de letras esvaziadas de sentido, ele opera mecanismo de transgressão da norma dominante, tornando-se ele mesmo um mecanismo de resistência política” (PRECIADO *apud* ALVES; MOREIRA, 2015, p. 60).

No ano de 2018, de acordo com os dados do SIGE Escola, a rede pública estadual de ensino do Ceará tinha 89 estudantes transexuais e travestis matriculadas/os. Esse número aumentou para 113 no ano de 2019, representando um crescimento de

30% aproximadamente. Em 2020, saltamos para 218 matrículas com o preenchimento do campo “nome social” e, em 2021, chegamos ao número de 230 estudantes matriculadas/os. Esses números, contudo, não configuram realmente o propósito desejado, que é identificar estudantes trans (transexuais e travestis) devidamente matriculadas/os na rede estadual de ensino, pois esses dados apresentam erros e inconsistências quanto aos nomes colocados neste campo.

Dentro da Seduc, percebemos por parte de gestoras/es e secretárias/os um desconhecimento e não entendimento da realidade e trajetória das/os LGBTQIA+ (INSTITUTO UNIBANCO, 2021). As pessoas não compreendem o que é ser transexual ou travesti. Por preconceito e fundamentalismo religioso, acabam colocando no campo nome social apelidos diversos ou até negando o direito do estudante de constar nos documentos escolares o seu nome social, como este se reconhece e se identifica.

De quem é o nome social?

Em 2021, das/os 367.803 estudantes matriculadas/os na rede estadual, 230 matrículas preencheram o campo “nome social” na plataforma SIGE, contudo 40 não correspondiam ao nome social, pois se apresentavam como erros, repetições do nome civil e apelidos, e dez dessas tinham inconsistências. Apenas 180 estavam corretas, sendo 102 estudantes do gênero feminino e 78 do masculino. Isso significa que apenas 0,48% das/os discentes são transexuais.

Ao visualizar este dado ínfimo, reportamo-nos a Bento (2011), ao afirmar que, para entendermos por que crianças (e acrescentamos adolescentes e jovens) não frequentam o espaço escolar, temos que considerar os dilemas que constituem o

cotidiano da escola, entre eles, a intolerância alimentada pela *LGBTfobia*.

Uma pesquisa publicada em 2019 pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE, 2019)¹ percebeu que 50% das pessoas entrevistadas já haviam abandonado os estudos em algum momento da vida. Quando perguntadas sobre os motivos para o abandono escolar, as respostas foram: transfobia, depressão, situação financeira, trabalho e exclusão familiar.

Quanto ao dia a dia do ambiente escolar, a pesquisa revelou que as dificuldades enfrentadas são, respectivamente: preconceito, agressão física e verbal, assédio moral, dificuldades de aprendizagem e nome social.

Ressaltamos também que esse número estadual (0,48% de matrículas com nome social) converge com a realidade do país, em que cerca de 70% das pessoas trans e travestis não concluíram o ensino médio e apenas 0,02% dessa população teve acesso ao ensino superior, segundo informações da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra)².

Nesse sentido, perguntamos: quem são essas/es estudantes transexuais e travestis que estão nas escolas estaduais, como vivem sua condição juvenil, quais suas expectativas sobre a escola, como são vistas/os e tratadas/os dentro dela, quais

¹ As escolas estaduais são divididas entre Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (Sefor, 1, 2 e 3). As Credes estão organizadas em 20 sedes, compostas de vários municípios cada. Do mesmo modo, as Sefor se agrupam em três estruturas administrativas.

² Para Bento (2017, p. 50), “[...] podemos pensar na abjeção como um conjunto de práticas reativas, hegemonicamente legitimadas, que retira do sujeito qualquer nível de inteligibilidade humana. Os atributos considerados qualificadores para os corpos entrarem no rol de ‘seres humanos’ não encontram morada quando se está diante de uma pessoa na qual o aparato conceitual de que se dispõe para a significação da existência humana não a alcança”.

seus sonhos de vida, quais séries estão cursando e em que locais do nosso estado?

Para problematizar essas questões, levamos em consideração a categoria juventude e sua relação com vários espaços de sociabilidade por ela envolvidos. O conceito juventude é uma construção histórica e cultural e precisa ser estudado no contexto da dinâmica das relações sociais em um tempo e espaço determinados. É uma categoria social diferenciada em suas ações, condição social, sexual e étnica, de gênero, de valores, de localização geográfica, de classe, entre outras.

A juventude deve ser compreendida como uma categoria plural, que se apresenta de várias maneiras, tais como: jovens rurais, urbanas/os, brancas/os, negras/os, homossexuais, heterossexuais, homens, mulheres, pobres, ricas/os, estudantes (SANTOS, 2015). Do mesmo modo, a juventude é uma categoria que tem sua singularidade, porém como definir quando começa e principalmente quando termina essa fase da vida? Na pesquisa em questão: uma jovem travesti pode ser considerada adulta por ter sido expulsa de casa, não poder concluir o ensino médio e ter que exercer funções laborais na informalidade? Ou um rapaz trans que trabalha e estuda, mas, pelo fato de morar com os pais, continua sendo jovem? Nesse sentido, tomando como foco a relação dessas/es jovens com a educação, apresentamos alguns dados relacionados à sua escolarização no período de 2021.

A Seduc, através da plataforma do sistema SIGE Escola, alimentado pelas secretarias das escolas e conduzido pela Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (Coad), fornece informações cadastrais acerca das/os estudantes matriculadas/os na rede estadual, tendo sido dessa forma nosso primeiro contato com essas pessoas.

Inicialmente ressaltamos que, de todas as matrículas que apresentam Nome Social, apenas duas Credes – 3 e 15 – não forneceram ou não possuem estudantes transexuais e travestis.

A Crede 1 possui 25 estudantes trans espalhadas/os nos sete municípios que a compõem (Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba). Em segundo lugar em número de matriculadas/os está a Crede 19, com 11 pessoas em um único lugar (Juazeiro do Norte). Atualizamos também a Crede 2, com seis matrículas distribuídas em três dos 14 municípios estabelecidos (Itapipoca, Paracuru e Pentecoste). Na Crede 6, também há seis estudantes, contudo espalhadas/os em cinco municípios (Cariré, Coreaú, Hidrolândia, Pacuja e Sobral). As Credes 4 e 14 possuem igualmente três alunas/os, estabelecidas/os em três municípios (Deputado Irapuã Lima, Mombaça e Pedra Branca). Este mesmo número é o de cidades que as Credes 10 (Limoeiro do Norte, Russas e Tabuleiro do Norte) e 16 (Acopiara, Iguatu e Quixelô) acolhem igualmente suas/eus discentes. As Credes 5, 7 e 11 têm uma/um aluna/o, matriculada/o em um município cada (Carnaubal, Canindé e Iracema, respectivamente), da mesma forma que as Credes 17, 18 e 20, em uma cidade cada (Icó, Crato e Brejo Santo, respectivamente), possuem dois/uas alunas/os. As Credes 8 e 9 têm cinco estudantes matriculadas/os, respectivamente distribuídas/os em cinco (Araripe, Baturité, Capistrano, Ocara e Redenção) e três (Cascavel, Horizonte e Pindoretama) cidades. Por fim, temos as Credes 12 e 13, com sete e oito alunas/os que realizaram matrícula.

Quanto às Sefor 1, 2 e 3, elas possuem, respectivamente, 18, 23 e 33 discentes trans matriculadas/os. As/Os estudantes transexuais e travestis estão distribuídas/os em todas as tipologias de escolas existentes na rede estadual, desde o ensino médio regular, integrado e profissional até as modalidades de Educação

de Jovens e Adultos (EJA/CEJA), tais como: presencial, semipresencial do ensino médio e anos finais do ensino fundamental e EJA mais qualificação profissional ensino médio.

Dos cursos ofertados nas Escolas Profissionais, esta categoria escolheu os seguintes: Segurança do Trabalho, Agrimensura, Química, Biotecnologia, Enfermagem, Vestuário, Hospedagem, Secretaria Escolar, Administração, Finanças, Estética e Informática.

Em 2021, objetivando dar visibilidade, acolher e conhecer melhor a realidade dessas/es estudantes, foi realizada a III Semana Janaína Dutra, promovida pela EDHGS/Codin em parceria com a Coordenadoria de Protagonismo Estudantil (Copes) e a Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED). A programação do evento contou com um colóquio, transmitido pela plataforma Meet, no dia 18 de maio, que teve como título: “O papel da escola no combate à transfobia: cotidiano, subjetividades e resistências”, contando com um público de mais de 150 inscritas/os de todas as Credes/Sefor e da sede da Seduc, entre professoras/es, discentes e técnicas/os pedagógicas/os.

Neste colóquio foram convidados para falar o professor Dionísio Ferreira, primeiro professor trans a ter o direito do uso do nome social em seus documentos garantido na Secretaria Municipal de Saúde (SMS) de Fortaleza; Gioconda Aguiar, coordenadora do Coletivo Mães pela Diversidade; e Alexsandra dos Santos, mestra em Educação que leciona numa escola de ensino médio em tempo integral em Maracanaú. Nesse evento foram partilhadas experiências de dificuldades que as pessoas trans passam no ambiente escolar (docentes e discentes), as resistências e conquistas, bem como as experiências pedagógicas de promoção do respeito e reconhecimento dos seus direitos.

Na avaliação do evento, as/os participantes apontaram que foi um momento muito significativo para a temática da diversidade sexual e de gênero na escola e sugeriram outras temáticas para próximos eventos, como: transfobia na sociedade; preconceito racial; responsabilidade e acolhimento da escola à diversidade sexual e de gênero; sexualidade; *bifobia*; como orientar pais e professores para a questão LGBTQI+; uso do nome social, dentre outras.

Ainda dentro da programação da III Semana Janaína Dutra, aconteceu a primeira roda de conversa com estudantes trans em 24 de maio. Com o título “Escola em TRANSformação”, a EDHGS promoveu esse momento, que teve como objetivo escutar e acolher as/os estudantes trans da rede pública estadual. Foram realizadas mais de 70 inscrições e participaram do evento cerca de 50 pessoas, entre estudantes e docentes. Com uma discente transexual como mediadora, o evento teve a participação das/os estudantes através de depoimentos sobre como eram tratadas/os e acolhidas/os dentro da escola, sua relação familiar, os preconceitos e violências sofridos, mas também os sonhos projetados.

As/Os estudantes relataram a dificuldade de ser reconhecido o seu direito ao uso do nome social no cotidiano escolar, pois sofrem preconceito, apelidos e atitudes violentas por parte de professores, colegas e até gestores. Expuseram que, muitas vezes, os nomes não são colocados na chamada, como garante a legislação, nem os *e-mails* construídos para este momento de pandemia e ensino remoto, os quais foram corrigidos com o nome pelo qual as/os estudantes se identificam.

Concordamos com Andrade (2012) que essas/es estudantes são, na maioria das vezes, consideradas/os seres anormais, que rompem com os padrões hegemônicos estabelecidos e se tornam uma ameaça à moral e aos bons costumes representa-

dos pela escola. Do mesmo modo, são consideradas/os abjetos aquelas/es que não possuem um lugar socialmente reconhecido, porque são corpos sem inteligibilidade social, ou seja, que não se encontram no rol qualificador do que se configura como ser humano³. Dessa forma, a instituição escolar se torna incapaz de lidar com a diversidade de gênero e sexual, sendo esta representante das normas de gênero e reprodutora da binaridade e da heterossexualidade.

A fala dessas/es jovens mostra que ter o direito ao nome social estabelecido por lei não é o suficiente para ter sua identidade de gênero reconhecida. Concordamos com Alves e Moreira (2015) quanto ao entendimento de que a trans(subjetividades) destas/es produzem resistências no cotidiano escolar, revelando o não lugar desses sujeitos na escola. Do mesmo modo, estas/es têm dificuldades de aceitação da sua identidade de gênero na sua própria família, fato agravado pela pandemia de Covid-19. De acordo com as falas, a escola é um espaço tanto de acolhida dessas pessoas como também de segregação, preconceito e sofrimento.

Através das atividades realizadas a convite das escolas e dos eventos permanentes promovidos pela equipe EDHGS da Codin/Seduc, percebemos que aquelas unidades de ensino que discutem e problematizam as questões de gênero, sexualidade, identidade, entre outras dentro desse escopo, são as que mais acolhem suas/eus estudantes LGBTs, enquanto outras rejeitam e negam a diversidade e o jeito de ser de suas/eus estudantes.

³ Em 2020, foi realizado um curso para secretárias/os escolares e gestoras/es sobre o preenchimento do SIGE Escola no tocante ao nome social, à identificação racial e aos campos da educação especial. O curso tinha como título “Formação para a diversidade: novos olhares sobre o SIGE” e foi promovido pela Seduc em parceria com a Codin por meio da Coded/CED, realizado no período de 5 de outubro a 10 de novembro de 2020, com carga horária de 46 horas-aula.

A utilização do banheiro conforme o gênero com o qual a/o estudante se identifica foi também um assunto abordado na roda. Conforme o relato das/os jovens transexuais, a utilização do banheiro masculino gera insegurança e medo, pois não se sentem à vontade de utilizá-lo por conta do preconceito e violência.

O banheiro, como espaço de controle e normatização da sexualidade, por vezes é associado à violência na e da escola, uma vez que as posições de gênero são aprendidas dentro e fora dela. Ele se revela como um lugar onde as diferenças se manifestam, bem como em que as ações, corpos e comportamentos são regulados, numa perspectiva ontológica do sexo anatômico (ALVES; MOREIRA, 2015). As estudantes trans e travestis também alegam que são discriminadas e, na maioria das vezes, impedidas de usarem o banheiro feminino, sendo este tema de discussão e conflito dentro da escola.

A comunidade escolar utiliza-se do biológico para definir a utilização dos banheiros e as estudantes trans, por esse critério, são consideradas, por seu órgão genital, homens. Nesse caso, o pênis é sinal de masculinidade, de virilidade, de potencialmente ativo. Por mais que as estudantes não se reconheçam com o masculino, que suas vestes e subjetividades estejam no campo do que é considerado feminino, o que pesa é o seu falo e tudo o que representa.

De acordo com Andrade (2012, p. 156):

[...] os banheiros foram separados exatamente para isso, para separar pênis de vagina, para separar homens de mulheres, machos de fêmeas, para evitar contatos íntimos ou relações sexuais, para proteger a feminilidade e a suposta fragilidade das mulheres.

Para resolver o referido problema, alguns gestores estão criando um terceiro banheiro para essas/es discentes, que, na

maioria das vezes, são os utilizados pelos professores ou gestão. Quanto a essa ideia, teóricas/os que se debruçam sobre o assunto criticam essa solução, pois consideram como mais uma forma de discriminação e segregação, reforçando a classificação hegemônica de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, citamos Alves e Moreira (2015, p. 60), ao afirmarem que:

[...] existe um hiato entre o discurso inclusivo representado pela prerrogativa legal do uso do nome social trans, como autodeclaração da identidade de gênero, e a impossibilidade de usar um banheiro compatível com essa identidade.

Alguns desafios para a gestão da educação no Ceará

Conceber a escola como um espaço social, imersa numa sociedade plural, é de suma importância para entender que tal instituição não está à margem de um todo, tampouco imune às influências e interferências culturais. O que acontece em seus espaços diz respeito à sociedade em geral. É preciso que as instituições educacionais se compreendam como espaços da diversidade de gênero e sexual e entendam que o respeito ao diferente deve ser uma postura político-profissional a ser assumida por todas/os as/os profissionais da educação.

Como desafio, devemos pensar de forma conjunta e interseccional as categorias: gênero, sexualidade, raça, pois “[...] a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2020, p. 19).

Trabalhando de forma interseccional, qualificamos nossas ações e formações de gestoras/es, docentes e estudantes, a

fim de contribuir para a mudança social, de forma a permitir que a diversidade das populações LGBT participem ativamente da escola, bem como do desenvolvimento de práticas educativas inclusivas voltadas para o respeito às diferenças e à diversidade em vista da promoção dos direitos humanos.

Por fim, é um desafio a consolidação das parcerias com os movimentos sociais e demais entidades governamentais e da sociedade civil. A falta de articulação conjunta dos movimentos de mulheres e LGBT e de um maior engajamento e pressão destes no tocante à visibilização e aprofundamento das temáticas de gênero e sexualidade, aliada aos ataques de ações ideológicas conservadoras que pretendem cercear a discussão, contribui também para a falta de compreensão e sensibilidade de técnicas/os, professoras/es e gestoras/es da importância deste trabalho para a promoção da equidade e valorização da diversidade na escola.

À guisa de conclusão

As escolas cearenses fazem parte de uma sociedade carregada de pluralidades culturais, mas também de imposições normativas e violências. Nesses ambientes educacionais, naturalizam-se práticas preconceituosas e discriminatórias de caráter sexista e *LGBTfóbico* que não contribuem para a formação de pessoas que respeitem a diversidade. Entender as invisibilidades visíveis das/os estudantes trans nas escolas estaduais do Ceará nos faz compreender as violências e as resistências constituídas na trajetória dessas/es jovens.

Percebemos que a escola é um espaço de contradições e desconstruções, à medida que acolhe ou tenta enquadrar às normas hegemônicas sexistas e cisheterossexuais as/os discentes. Compreendemos também que, apesar das legislações acer-

ca do nome social e da utilização dos banheiros, persiste uma falta de compreensão do que seja identidade de gênero e orientação sexual, bem como a não aceitação da *performance* das/os transexuais e travestis, gerando diversos conflitos *LGBTfóbicos* dentro da comunidade escolar.

As/Os estudantes trans, na maioria das vezes, são tratadas/os como seres abjetos. Seus comportamentos ora são invisibilizados, ora culpabilizados. A escola não sabe quem são, que saberes e experiências trazem ou o que sonham.

Nesse sentido, é condição *sine qua non* a fala e a participação dessas pessoas nos embates cotidianos na escola. Saber-mos quem são e o que pensam, desejam e sentem a respeito da escola e dos espaços de aprendizagem é um passo significativo para a construção de resistências pedagógicas construtoras de equidade, de valorização e de reconhecimento das diversidades.

Referências

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ALVES, C. E. R.; MOREIRA, M. I. C. Do uso do nome social ao uso do banheiro: (trans)subjetividades em escolas brasileiras. *Quaderns de Psicologia*, Barcelona, v. 17, n. 3, p. 59-69, 2015.

ANDRADE, L. N. *Travestis na escola*: assujeitamento e resistência à ordem normativa. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

BENTO, B. *Transviad@s*: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: UFBA, 2017.

CEARÁ. Lei nº 16.946, de 29 de julho de 2019. Assegura o direito ao nome social nos serviços públicos e privados no estado do Ceará, na forma que define. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 30 jul. 2019.

FURLANI, J. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, 2007.

IBTE. *As fronteiras da educação*: a realidade dxs estudantes trans no Brasil. [S.l.]: IBTE, 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. Dia da Visibilidade Trans: uma escola para todas e todos. *Instituto Unibanco*, Rio de Janeiro, 29 jan. 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/dia-da-visibilidade-trans-uma-escola-para-todas-e-todos/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SANTOS, S. M. V. *Jovem que velho respeita*: as experiências e saberes da juventude candomblecista. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, K. N. Incursões e interditos sobre as sexualidades, identidades e as questões de gênero no âmbito da família e da escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5., 2017, Campina Grande. *Anais* [...]. Campina Grande: Realize, 2017.

15 O ACESSO DE ESTUDANTES PRETOS E PARDOS ÀS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap15>

DIOGO BARRETO BATISTA

Especialista em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Atualmente é estudante da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor da Secretaria da Educação Básica do Ceará, Brasil.

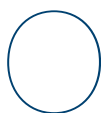
E-mail: diogobarreto@gmail.com

DANIEL DOS SANTOS CARNEIRO

Doutorando em Mudança Social e Participação Política da Universidade de São Paulo (USP), na linha de pesquisa Educação, Gênero e Saúde, mestre em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e bacharel em Administração Pública pela Unilab. Tenho experiência como professor na educação básica e como professor e tutor educacional em graduação e pós-graduação. Tenho interesse por História da saúde e das doenças e temas sobre secas, caridade, filantropia, epidemias, educação e gestão.

E-mail: dansantoscarneiro@gmail.com

Introdução



s debates sobre pautas étnico-raciais são presentes em vários campos da sociedade brasileira, porém somente a partir de 2010 passam a constar nos dados do Censo Brasileiro os quesitos de raça e cor, no qual se constata que 45,2% se auto-declararam de cor branca, 45,1% parda e 8,9% preta. Já na região Nordeste do país, consideram-se 62% pardos, 11% pretos e 26,4% brancos, com isso temos que $\frac{3}{4}$ da população nordestina se autodeclararam de cor parda ou preta (IBGE, 2016). Ao analisar os números de estudantes de 15 a 24 anos, com ensino superior, percebe-se que 31,1% são brancos contra 12,8% e 13,4% pretos e pardos¹, respectivamente (IBGE, 2014). No Ceará, considerando a faixa etária de 14 anos, idade em que os estudantes ingressam no ensino médio, temos o seguinte quadro populacional no quesito raça e cor, utilizando como fonte os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2008): 64,30% se declaravam de cor parda, 33,89% de cor branca, 1,40% de cor preta e 0,40% de outra cor (COSTA, 2010). Logo, é preciso com-

¹ É possível obter maiores informações sobre a condição de vida da população brasileira na última edição da “Síntese dos Indicadores Sociais”, que destaca os impactos da pandemia da Covid-19 sobre os principais indicadores sociais e econômicos. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

preender que historicamente negros e pardos têm sido vítimas de uma sociedade desigual, que contribui para a perpetuação e a ampliação do déficit educacional e econômico de grande parcela de nossa sociedade, favorecendo as disparidades sociais (SOUZA, 2018). Além disso, faz-se necessário reconhecer que a desigualdade social e econômica não pode ser atribuída à extensão geográfica ou ainda à diversidade dos povos brasileiros. Nossa herança colonial, juntamente com o processo de modernização do século XIX, são os principais motivadores das disparidades de nosso país.

Neste trabalho, analisamos o acesso de estudantes pretos e pardos às Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará, partindo de uma reflexão das políticas sociais de ações afirmativas e seu papel na garantia do acesso dos estudantes. Por fim, analisamos as normativas de seleção e o papel social da educação na transformação social dos sujeitos.

Metodologia

O estudo desenvolvido compreende uma pesquisa qualitativa, de base documental e bibliográfica, através da qual se realizou um levantamento de fontes documentais da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) quanto às normativas de seleção dos estudantes para as EEEPs, a saber: Portarias de Matrícula nº 0612/2020-GAB e nº 0726/2021-GAB, publicadas no *Diário Oficial do Ceará* em 10 de dezembro de 2020 e 7 de dezembro de 2021, respectivamente, bem como os documentos norteadores da política educacional do estado, buscando, no decorrer do trabalho, analisar as garantias institucionais na oferta de matrícula para os sujeitos-alvo da pesquisa. Também foram realizadas consultas em portais acadêmicos, artigos, livros, dissertações e teses que tratam sobre as questões étni-

co-raciais no Brasil, fazendo reflexões sobre os desafios e conquistas dos povos pretos e pardos ao longo das últimas décadas em nosso país, em que destacamos Espírito Santo (2013), Souza (2018) e Telles (2012). Compreendemos como documentos os registros que pudessem ser tratados como fontes de informação e pudessem, assim, ser submetidos a uma apreciação e reflexão acerca de suas contribuições para a resolução das questões apresentadas na pesquisa. O arcabouço teórico permitiu refletir sobre as estratégias adotadas para o acesso de pretos e pardos na educação profissional do Ceará, refletindo sobre as cotas já disponibilizadas e as dinâmicas adotadas na seleção dos discentes, permitindo compreender se o modelo atual é abrangente na garantia do acesso a todos que buscam essa proposta de ensino.

No primeiro momento, realizamos uma discussão sobre os conceitos de raça e cor, tratando sobre como tais conceitos foram utilizados para legitimar práticas de dominação e submissão desses povos, respaldados por teóricos favoráveis à hierarquização dos povos, além de refletirmos sobre os ideais de democracia racial e miscigenação, amplamente difundidos no Brasil. No segundo momento, discutimos como os fatores de discriminação foram catalisadores na construção de uma política afirmativa de reconhecimento dos fatores de segregação e formulação de uma política assertiva de promoção e equiparação das distorções sociais e históricas. Por fim, realizamos uma reflexão sobre o papel social da educação, a partir da política educacional de educação profissional no Ceará e seus mecanismos de acesso aos estudantes de cor preta e parda, buscando refletir sobre a inclusão e transformação social desses sujeitos, que historicamente são discriminados pela sociedade.

Fundamentação teórica

Raça, miscigenação, democracia racial e ações afirmativas no Brasil

Segundo Espírito Santo (2013), as políticas universalistas do século XX não conseguiram eliminar as desigualdades históricas e os atuais programas de redistribuição de renda visam combater e superar essa exclusão estrutural para os pobres e pretos. Entretanto, para além das desigualdades econômicas, é possível afirmar que ofertas e oportunidades variam de acordo com sua classificação racial. A autora justifica que a raça deve ser uma categoria de análise no cenário brasileiro, uma vez que “[...] ela é um traço silencioso e invisível das fronteiras de classe e um critério importante para a mobilidade social” (ESPÍRITO SANTO, 2013, p. 41).

Em sua discussão sobre a conceituação de raça, descreve que tal conceito surge como a necessidade de registrar as variações humanas em virtude de questões geográficas ou populacionais, isso ainda durante o período de descobrimento dos novos continentes, e que, a partir do século XIX, agregam-se novos fenótipos, como a anatomia do corpo e as dimensões da cabeça, mesmo assim permanecendo a “cor da pele” como a característica primordial. O conceito de raça elaborado pela biologia e antropologia física buscou categorizar a espécie em subespécies, utilizando como princípios os parâmetros morais e intelectuais, supervalorizando a raça branca, sendo, assim, passível a estratificação dos seres humanos, possibilitando atos discriminatórios. Outro fator que justifica o conceito de raça seria sua validade no período escravocrata para legitimar a posição social dos sujeitos. Vale ressaltar que o conceito é refutado nas ciências biológicas, dado que estudos genéticos não confirmam as variações da espécie humana.

Já para Soares (2014), o racismo se ampara na convicção de que existe a hierarquização de raças, determinadas por características morais, intelectuais e culturais, oriundas de questões biológicas. Dessa forma, busca-se legitimar uma classificação que justifique a inferioridade da raça preta. Outro ponto destacado por Soares (2014) é a ideologia impregnada no racismo, que mascara as relações de poder e dominação. Cita, assim, o médico Nina Rodrigues, que justificava que apenas a raça branca estaria apta para o clima tropical brasileiro e que o atraso civilizatório era decorrente dos pretos e índios, sendo esse imaginário muito presente no coletivo da sociedade contemporânea, ainda que não exista respaldo científico.

A partir de 1940, percebe-se que o conceito de raça passa a ser substituído pela ideia de miscigenação, que seria a representação da diversidade de nosso povo, construindo a simbologia da “Nação Brasileira”. É a partir desse momento que o conceito de raça passa a ser confundido com a ideia de miscigenação, que se acomoda em duas bases antagônicas: a primeira é o branqueamento, com a vinda de europeus após a libertação dos escravizados, que buscava tornar o Brasil um país mais claro; a segunda é o ideal de democracia racial, que se sustenta no discurso de “paraíso racial”, sem a existência de preconceitos ou conflitos entre as raças e a harmonia dos diferentes povos.

Esse ideal era sustentado por muitos intelectuais, que justificavam ser o Brasil um modelo de democracia, construído a partir da ausência de conflitos e a convivência pacífica entre as raças, modelo esse a ser exportado para os países estrangeiros com o fim da II Guerra Mundial (ESPÍRITO SANTO, 2013). Ao falar de democracia racial, Soares (2014, p. 19) cita que:

Democracia racial causava ambiguidade por parte dos negros, pois, por um lado, o termo significava afirmar

o pleno direito a algo que não foi materializado, porém poderia ser reivindicado a qualquer momento, com isso o lado progressista; por outro lado, havia um aspecto conservador do termo, no qual a interpretação era de que a igualdade, não atrelada à oportunidade, ficava como promessa.

Para Bernardino (2002), o ideal de universalização da ascensão social do mulato oculta a figura do negro em nossa sociedade, fortalecendo a teoria de paraíso tropical e o reconhecimento social. Telles (2012) corrobora o pensamento afirmando que o fator cor é a maior representação da hierarquização social e perpetuação do quesito raça em nossa sociedade, logo cor e raça seriam sinônimas, e a identificação dos sujeitos a uma cor/raça estaria vinculada ao seu sentimento de pertencimento a um grupo e que, em ato contínuo, essa identificação levaria consigo questões referentes à produção social, cultural e política. Ainda assim, há de se notar que a desigualdade social intensifica a exclusão de pardos, principalmente dos pretos, e o mito do paraíso racial apenas oculta a hierarquização social pautada por esses requisitos.

Por outro lado, intelectuais liderados por Florestan Fernandes, por volta de 1950, começam a denunciar que as condições raciais são fatores de privilégios e oportunidades para brancos e de exclusão para pretos e pardos. Espírito Santo (2013) descreve que os estudos desses intelectuais permitiram reconhecer que há mecanismos informais de discriminação perante os pretos: apatia, ditos populares e piadas racistas, entre outros. Outro ponto de análise para o autor é a presença de uma “gradação da desigualdade”, em que os pardos estariam em desvantagem perante os brancos, mas, ainda assim, em melhor situação que os pretos, isso ao se tratar das condições sociais e econômicas. Com isso, a autora também justifica que a condi-

ção racial é fator preponderante no sucesso escolar, uma vez que pretos e mulatos ocupam majoritariamente as vagas nas escolas públicas, o que gera uma desvantagem frente aos estudantes brancos que têm acesso a escolas privadas e outros equipamentos educacionais e culturais. Logo, a escola pode também ser uma reprodutora da desigualdade social quando não possibilita a seus estudantes uma educação de qualidade, crítica, reflexiva e emancipadora. Andrade (2012) justifica que a renda familiar é um aspecto preponderante no acesso à educação, porém também é preciso considerar que o quesito cor exerce forte influência sobre o acesso à educação em todas as estratificações sociais. É a partir disso que precisamos compreender a concepção e a pauta das ações afirmativas.

A Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aprovada pelas Nações Unidas, em 1965², já apontava em seu texto a construção de mecanismos para a promoção e inclusão de sujeitos para a equiparação de fatores sociais, econômicos e culturais, medida que é representativa sobre a concepção de ação afirmativa. A partir disso, aspectos como raça, cor e etnia, que segregavam e excluíaam, passaram a ser aspectos relevantes como condições para a inclusão e reconhecimento de discriminação. As ações afirmativas são oriundas dos avanços da consolidação dos direitos humanos e do reconhecimento do princípio da equidade, que são garantias dos direitos às minorias e do respeito às diversidades. Para Espírito Santo (2013, p. 60), a ideia de equidade reconhece as diferenças entre os sujeitos, superando o princípio de igualdade, que não aponta as especificidades dos sujeitos:

² Adotada pelas Nações Unidas em 21 de dezembro de 1965 e ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968, a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial tem por objetivo eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e manifestações e combater práticas racistas (BRASIL, 1969).

[...] o princípio de igualdade deu lugar à noção de equidade e conferiu à justiça social uma concepção baseada na igualdade de oportunidade, fomentando a adoção de políticas públicas que objetivam compensar e/ou reduzir as desvantagens construídas por motivos raciais, étnicos, religiosos, etc.

Com isso, as ações afirmativas são alicerçadas nos princípios de justiça e proporcionalidade e têm por meta a equidade, uma vez que buscam compensar no presente os grupos e povos que foram vítimas de processos históricos desiguais. Vale salientar que, para além de uma compensação, as ações afirmativas também promovem um combate ao preconceito e à discriminação de raça, cor, etnia, gênero, entre outros, no campo da esfera pública.

Nesse cenário, instituiu-se, a partir de 2012, a Lei nº 12.711³, que regulamenta a reserva de 50% de vagas em universidades e instituições federais para estudantes egressos do sistema de ensino público, o que suscita no país uma série de reflexões sobre a dívida social histórica com a população que sempre foi colonizada pelo poder vigente, mas também discursos contrários às políticas de cotas raciais, nos quais se argumenta que a inserção de tal ação pode ameaçar o mérito dos estudantes e a excelência na qualidade do ensino ofertado nas universidades ou institutos federais ou ainda acender um debate sobre os conflitos raciais e/ou a ideologia da democracia racial (ESPÍRITO SANTO, 2013).

Nessa perspectiva, refletimos sobre os caminhos de acesso ofertados pela rede de ensino pública do Ceará para os estudantes negros e pardos que buscam o ingresso em EEEP.

³ Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e médio e dá outras providências (BRASIL, 2012).

O papel social da escola e a proposta de educação profissionalizante no Ceará

Há também de se pensar que a escola sempre exerceu um papel social relevante na formação das habilidades físicas, cognitivas e emocionais dos sujeitos, tornando-os cidadãos críticos e participativos, que supera o simples ato formativo de leitura, escrita e resolução de cálculos matemáticos. Os clássicos da Sociologia conceituam distintamente a função social da escola. O francês Émile Durkheim aponta que a educação é a instituição responsável por transmitir as normas da sociedade vigente, sendo seu papel a coesão social na manutenção da ordem social. Para o alemão Max Weber, a educação seria a responsável pela formação dos sujeitos para o exercício das funções sociais. Já Karl Marx aponta a educação como propiciadora da transformação social e não meramente a propagadora dos valores do capital (LOPES, 2012).

Entretanto, compreendemos aqui que a política educacional vigente no Ceará adota uma postura mais próxima à perspectiva *freireana*, a qual compreende a escola como necessária para o desenvolvimento da democracia e da economia no país, entendendo que se faz necessário despertar uma educação dinâmica, que tenha conexão com a vida dos sujeitos, que possibilite o exercício de atividades plurais que suscitem o “aprender a aprender” e que possam ressignificar o espaço de sala de aula, sendo o professor um mediador do conhecimento, em um ambiente de diálogos, pautado na construção de grupos que reflitam sobre as situações existenciais e que possam fomentar uma consciência crítica, com responsabilidade social e política. Dessa forma, a escola exerce sua função social ao promover uma intervenção educativa, na qual o discente possa sair de um patamar de compreensão simplista para

um nível mais elaborado e crítico da realidade social (WERRI; MACHADO, 2008).

Ainda que seletiva, a educação profissionalizante no Ceará garante uma educação pública de qualidade, buscando corrigir eventuais falhas no processo de alfabetização dos discentes e desenvolvendo competências técnicas e profissionais, qualificando os jovens para o mercado de trabalho, corroborando, assim, o pensamento de Paulo Freire, quando defendia uma educação que fosse pensada para o desenvolvimento da economia e para a constituição da democracia.

Criadas através da Lei Estadual nº 14.273/2008⁴, as EEEPs têm por objetivo a oferta da educação profissional técnica de ensino médio, tendo um forte laço umbilical com as estratégias de uma agenda de desenvolvimento social e econômico do Ceará. No texto da lei, destaca-se a necessidade de articulação entre escola e o trabalho e a garantia da jornada em tempo integral, com a fundamentação de parâmetros educacionais que respondam aos desafios da oferta desse modelo de ensino e um corpo docente especializado. Implementada pelo governo do estado do Ceará a partir do governador Cid Gomes (Partido Socialista Brasileiro) e continuado pelo governador Camilo Santana (Partido dos Trabalhadores), as EEEPs têm um currículo integrado, com a oferta de nove aulas diárias de atividades, integrando a base nacional comum curricular com uma formação profissional e diversificada, construindo uma nova proposta de ensino público em tempo integral, notadamente focada na pedagogia da presença. Sendo assim, é possível compreender que essas unidades de ensino buscam a excelência na qualidade de ensino, pautada na equidade.

Os estudantes da 1ª série contam com uma carga horária de 1.800 horas-aula, sendo 720 horas-aula destinadas à base

⁴ Dispõe sobre a criação das EEEPs, no âmbito da Seduc, e dá outras providências.

nacional comum curricular, organizada em 12 componentes curriculares, e 1.080 horas-aula para os itinerários formativos, que compreendem a formação técnica e profissional, com grade específica a cada curso técnico e a parte diversificada, a saber: Professor Diretor de Turma, Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Empreendedorismo. Ao longo dos três anos do ensino médio, o estudante cursará uma carga horária total de 5.400 horas-aula, já atendendo às perspectivas do novo ensino médio.

O processo de seleção é conduzido por portaria específica para esse fim, publicada em Diário Oficial do Estado, e gerenciado pela Seduc, que estabelece as normas e orientações a serem adotadas pelas escolas públicas estaduais no ordenamento da matrícula dos discentes novatos e veteranos. Para esta pesquisa, realizamos a análise das duas últimas portarias: nº 0612/2020-GAB e nº 0726/2021, que apontam os caminhos trilhados pelos jovens para o ingresso no ensino médio.

Em seus preâmbulos, os documentos destacam a “obrigatoriedade e responsabilidade” na garantia da oferta da educação, destacando o dever do Estado no cumprimento da Lei da Educação Básica – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996. Também ratifica a prioridade do Estado na oferta do ensino médio, cabendo à rede municipal a garantia prioritária da educação infantil e ensino fundamental, ainda que o Estado possa atender com a oferta de 8º e 9º ano do ensino fundamental em situações que se fizerem necessárias, bem como a oferta de todo o ensino fundamental em unidades prisionais, centros socioeducativos e escolas indígenas e quilombolas. Nas portarias, reforça-se a necessidade do cumprimento das medidas de segurança sanitárias contidas nos protocolos e decretos estaduais em relação ao novo coronavírus (Covid-19).

Ao discutirem o planejamento de matrícula, destacam a necessidade de uma articulação entre as redes estadual e muni-

principal de ensino com vistas à otimização e eficiência do processo, contando ainda com a participação dos equipamentos públicos de defesa e garantia dos direitos das crianças e adolescentes. A garantia da articulação entre os entes federativos também tem por fim a permanência e o sucesso dos estudantes. Outro ponto relevante é a mobilização da comunidade escolar na estratégia de busca ativa, que consiste em visitas aos jovens que estão fora da escola, pleiteando seu retorno e continuidade dos estudos ou ainda fortalecendo os vínculos e minimizando situações de abandono ou evasão escolar.

Os documentos celebram ainda o respeito à cidadania, os direitos humanos, o pluralismo e a dignidade, reconhecendo a garantia do registro do nome social, quando requerido, por pessoas travestis e transexuais, devendo ocorrer nos documentos escritos e sistemas eletrônicos e constar em todos os documentos expedidos pela unidade de ensino, além da utilização do nome social nos diálogos dos profissionais com os estudantes.

Também no ato da matrícula, os discentes maiores de 16 anos ou os seus representantes legais – pais/mães ou responsáveis – deverão preencher uma autodeclaração étnico-racial, apontando ainda se é pertencente de povos ou comunidades tradicionais: indígenas, quilombolas ou ciganos. Destaca-se ainda que o quesito cor/raça deverá ser revisitado a cada renovação de matrícula, após consulta ao estudante ou seu responsável. Esse é um marco importante, pois reconhece as diferentes identidades de cor/raça no espaço escolar, podendo servir como parâmetro para a elaboração de políticas ou programas educacionais que atendem às especificidades dos estudantes, além de servir como estratégia censitária desses grupos ao longo da vida escolar.

Vale aqui destacar que, na estrutura organizacional da Seduc, existe a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educa-

cional (Codin), destacando-se em suas atribuições os seguintes pontos: a) gerir e executar políticas e programas com foco na valorização das diferenças e diversidades; b) fomentar ações de inclusão e respeito à diversidade étnico-racial no espaço escolar, objetivando a permanência e aprendizagem, com qualidade e equidade; c) colaborar na proposta curricular das escolas que atendem aos diferentes sujeitos e diversidades, corroborando a melhoria dos indicadores educacionais entre outras ações⁵. Vê-se, então, que o reconhecimento e a valorização dos diferentes povos e etnias se dão como política de estado, fortalecendo as lutas das minorias sociais, o reconhecimento de seu papel na construção e execução de uma política educacional justa, solidária e equânime e o urgente e necessário diálogo com os diferentes sujeitos e povos.

Ainda no tratamento das portarias de análise deste trabalho, vê-se que os documentos apresentam em seus anexos a organização do processo de matrícula nas EEEPs, apontando toda a dinâmica de seleção para o ingresso dos estudantes na 1ª série. Cabe citar que, ao longo de todo o documento, não há alterações profundas no texto ou na dinâmica do processo, sendo bem similares. Em suas primeiras linhas, o Anexo II já aponta a destinação de vagas (5%) em cada curso ofertado pela escola para estudantes com deficiências, sendo um marco relevante para as pessoas deficientes, que fortalece a inserção destes sujeitos no mercado de trabalho. Porém, não especifica resoluções ou portarias que justifiquem essa cota afirmativa, podendo suscitar questionamentos sobre sua legalidade.

Na sequência, aponta-se a composição das turmas, destinando as vagas para os estudantes de escolas públicas (80%)

⁵ Maiores informações sobre o organograma da Seduc e os objetivos de cada coordenadoria estão disponíveis no site eletrônico da referida secretaria: <https://www.seduc.ce.gov.br/>.

e para os estudantes oriundos da rede privada (20%) de ensino, com respaldo na Portaria nº 105/2009, de 27 de fevereiro. Com um texto curto, o documento cita que é dever do Estado garantir a educação pública e, em ato contínuo, autoriza a disponibilização de vagas ainda existentes no ano letivo de 2009 para os estudantes egressos do ensino fundamental da rede privada, regulamentando a destinação de 20% das vagas por curso, a partir de 2010, para esse mesmo grupo. É necessário refletir sobre esse movimento de procura pelo ensino público profissionalizante, que historicamente não foi objeto de interesse das famílias mais abonadas e que notadamente esses mesmos estudantes poderiam dar continuidade em seus estudos na rede privada de ensino. Com isso, apenas em seu primeiro ano de implantação, as EEEP foram um espaço notadamente ocupado por discentes das classes sociais menos favorecidas.

Outra reserva de vaga aplicada no processo seletivo é a proximidade do domicílio do estudante com a localização da EEEP; sendo assim, 30% das vagas destinadas para os estudantes, das escolas públicas e privadas, devem ser ocupadas por alunos que residam nos dois bairros circunvizinhos à escola. Nos municípios com a oferta de duas ou mais EEEP, compreende-se que tal medida minimiza os gastos com transporte escolar e deslocamento dos discentes, porém, na maioria dos municípios, em que só existe um único equipamento, essa normativa acaba favorecendo um determinado grupo de estudantes, sem um critério claro, uma vez que a localização da escola pode não corresponder ao nicho social ao qual a instituição deveria atender prioritariamente.

O processo de classificação ocorre através da média aritmética das notas das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular do 6º ao 9º ano do ensino fundamental ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) anos finais, sendo a classificação

em ordem decrescente, respeitando as proporcionalidades das vagas por curso. Como critérios de desempate, consideram-se a maior idade dos concorrentes, a média aritmética em língua portuguesa e a média aritmética em Matemática, nessa ordem. A publicação dos resultados dos estudantes classificados e classificáveis se dá nos sítios eletrônicos das EEEPs, Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação / Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza e Seduc. Após divulgação dos resultados, ocorre a efetivação da matrícula na secretaria escolar. As vagas remanescentes podem ser ocupadas até o fim do primeiro ou segundo bimestres, de acordo com as especificidades dos cursos técnicos.

Resultados e discussões

Percebe-se que, a partir da literatura e apreciação realizada neste trabalho, a legislação vigente contribui na garantia do acesso de estudantes pretos e pardos às EEEPs do Ceará, promovendo um papel relevante na formação humanista e profissional dos estudantes, reduzindo as desigualdades historicamente construídas e alimentadas cotidianamente no país.

Ainda assim, faz-se necessário refletir se a distribuição de vagas adotadas é garantidora do ingresso de pretos e pardos nessas instituições ou se é preciso fomentar a inclusão de uma política afirmativa que notadamente estabeleça critérios para a efetivação da inclusão desses sujeitos, uma vez que a sua presença ocorre através dos critérios gerais de participação dos estudantes oriundos da escola pública. Retomando Paulo Freire, é preciso pensar em uma educação emancipatória, que promova a quebra de pensamentos e práticas coloniais, focados em uma escola elitista e branca. É urgente a necessidade de uma comunidade escolar que possa transpor as mazelas sociais, fo-

mentando uma educação que concretize a superação para os problemas dos sujeitos historicamente marginalizados.

Nessa perspectiva, é válido citar a Lei nº 17.432, de 25 de março de 2021⁶, que, com validade de dez anos, destina 20% das vagas em concursos públicos em órgãos estaduais para candidatos negros, cabendo a este a escolha de participação nas vagas cotistas ou ampla concorrência. Em seu discurso, em 25 de março de 2021, data magna no Ceará de celebração pelo fim da escravidão, ocorrido em 1884, o governador Camilo Santana destacou que é preciso reconhecer a força dos movimentos negros no Ceará e que se faz urgente superar o preconceito e a discriminação, apontando que seu governo buscará sempre garantir políticas afirmativas que diminuam a desigualdade⁷. Esse discurso corrobora a intenção propositiva do governo em corrigir dívidas históricas, reconhecendo a legitimidade das políticas afirmativas e o papel crucial do Estado na construção de uma política pública equânime.

Considerações finais

Com a inclusão dos quesitos raça e cor nos dados de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é possível identificar os diversos grupos étnicos espalhados e tecer estudos e levantamentos sobre as condições sociais e econômicas desses sujeitos, bem como compreender como os aspectos e as políticas públicas colaboram para a redução

⁶ Institui política pública social e afirmativa consistente na reserva de vaga para candidatos negros em concursos públicos destinados ao provimento de cargos ou empregos no âmbito de órgãos e das entidades do poder executivo estadual.

⁷ A matéria com o discurso do governador encontra-se disponível no site do governo do estado do Ceará. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/03/25/25-de-marco-sancionada-lei-que-reserva-20-das-vagas-em-concurso-publicos-estaduais-para-negros/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

das desigualdades sociais e a minimização de preconceitos e racismo. Ainda assim, é preciso apontar que o Brasil é um país que mantém resquícios de seu período colonial, sendo os pretos e pardos as maiores vítimas dessa sociedade, e que atitudes racistas são recorrentes nos diferentes contextos e esferas sociais. Também se faz mister reconhecer que o discurso de democracia racial é uma falácia que apenas mascara os preconceitos e conflitos ainda existentes, alimentando uma hierarquização econômica, social e cultural entre brancos, pardos e pretos.

Por outro lado, faz-se necessário reconhecer os avanços obtidos pelas minorias sociais durante os governos de esquerda no país, promovendo uma política pública que possibilitou visibilidade, oportunidade e acesso desses sujeitos aos diferentes espaços sociais, ainda que ameaçados com os governos neoliberais e conservadores que os sucederam desde então.

No campo da educação, é preciso destacar que a garantia do acesso, permanência e conclusão é um fator determinante para a superação das desigualdades sociais e emancipação dos sujeitos. Logo, fortalecer uma educação pública de qualidade, com foco no processo de ensino e aprendizagem e pautada no princípio de equidade, é passaporte para uma superação das mazelas sociais.

Por fim, faz-se pertinente a reflexão sobre o papel social das ETEPs no Ceará como equipamento público com foco na formação técnica e profissional dos estudantes e promotora da inclusão no mercado de trabalho de mão de obra qualificada, devendo essa atender prioritariamente a estudantes da rede pública, fortalecendo a rede de ensino pública e principalmente a conclusão da educação básica dos discentes.

Ressalta-se, portanto, a necessidade de instigar a instância promotora da política educacional do estado do Ceará

na formulação de cotas afirmativas para negros e pardos nos processos seletivos para as EEEPs, tal qual já ocorre para estudantes deficientes (ainda que necessite de uma legislação para respaldar o direito já conquistado) e de escola privada, fomentando, assim, um percentual mínimo desses sujeitos em todos os cursos técnicos ofertados nas unidades de ensino. Dessa forma, entende-se que a garantia de cotas para pretos e pardos promoveria, para além de uma redução da desigualdade social, uma redução sistemática da desigualdade racial, tão urgente na contemporaneidade.

Referências

ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior*, Campinas, v. 3, n. 6, p. 18-27, 2012.

BERNARDINO, J. Ação afirmativa: a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 dez. 1969.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012.

CEARÁ. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das escolas estaduais de educação profissional – EEEP, no âmbito da secretaria da educação, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Fortaleza, CE, 23 dez. 2008.

CEARÁ. Lei nº 17.432, de 25 de março de 2021. Institui política pública social e afirmativa consistente na reserva de vagas para candidatos negros em concursos públicos destinados ao provimento de cargos ou empregos no âmbito dos órgãos e das entidades do poder executivo estadual. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Fortaleza, CE, 25 mar. 2021.

COSTA, L. O. (org.). *Perfil populacional do Ceará*. Fortaleza: Ipece, 2010.

ESPÍRITO SANTO, A. C. *A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes na Universidade Federal da Bahia, nos cursos de alta demanda, pós-sistema de cotas*. 2013. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Pós-Graduação em Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2008*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

LOPES, P. C. *Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas*: Marx, Durkheim e Weber. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2012.

SOARES, L. M. S. *População negra e ensino superior*: debates sobre o sistema de cotas raciais nas universidades. 2014. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, I. M. *Permanência e êxito nos cursos técnicos*: desafios e conquistas. Curitiba: Appris, 2018.

TELLES, E. E. *O significado da raça na sociedade brasileira*. Tradução para o português de *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. 2004. Princeton; Oxford: Princeton University, 2004. Tradução: Ana Arruda Callado. Versão divulgada na internet em agosto de 2012.

WERRI, A. P. S.; MACHADO, M. C. G. A função social da educação para Paulo Freire (1958-1965). *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA, 2008, Maringá. *Anais* [...]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008.



PARTE IV

Direitos Humanos
Contra as Violências



16 HOMOFOBIA E TRANSFOBIA: DO MEDO À RESISTÊNCIA, ANÁLISE DAS MEMÓRIAS DE UMA MÃE

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap16>

HILDA SANTOS SILVA

Pós-graduada, na área de Educação, nos cursos de especialização em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís (FESL) e em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UFBA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, inclusão educacional, atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional, deficiência e questões de gênero e diversidade sexual dentro das políticas públicas educacionais.

E-mail: hildasbe@yahoo.com.br

NATÁLIA SILVEIRA DE CARVALHO

Mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBB) e graduada em Direito pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora e advogada. Tem experiência na área de Direito e Estudos de Gênero, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, direitos humanos, sexualidade, violência, diversidade, infância e juventude. Tem se dedicado à ciência do direito e aos estudos de gênero, em especial às interlocuções entre a teoria feminista e a sociologia do direito.

E-mail: nsilveira.carvalho@gmail.com

Introdução

Nesta pesquisa eu pretendo discorrer sobre como a trajetória de meus filhos LGBTQIA+¹ invadiu o espaço familiar. A partir das minhas memórias e experiências como mãe de dois sujeitos com identidades de gênero e sexual dissidentes², buscarei realizar um estudo autoetnográfico, utilizando revisões bibliográficas, a fim de fazer uma análise compreensivo-interpretativa das minhas narrativas, tomando como referência suas múltiplas dimensões.

O ano de 1994 foi aquele em que ele nasceu. Uma década após o seu nascimento, foi o ano em que o governo federal lançou o Programa Brasil sem Homofobia, voltado para o combate à violência contra LGBT (sigla usada à época) e para a promoção da cidadania homossexual. Até quatro anos após o nascimento do meu primogênito, a quem nomearei de Xis, questões como homofobia nunca haviam sido pensadas por mim e eu era indiferente e, portanto, cúmplice desse processo de exclusão, preconceito e discriminação exercido contra aqueles sujeitos

¹ Termo de uso corrente em que cada letra da sigla representa: Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transexuais; *Queer*; Intersexo; Assexual. O "+" (mais) serve para abranger as demais pessoas da bandeira e a pluralidade de orientações sexuais e variações de gênero.

² A expressão "dissidência sexual" foi cunhada por Gayle Rubin em 1984 no seu artigo seminal "Thinking Sex" (SANTOS, 2006).

que não orbitam a matriz cisheterossexista. Menos de uma década depois, nasceria Ak, cujo gênero seria designado feminino.

Partindo dessas memórias e vivências, intentarei analisar o processo de reiteração da heterossexualidade e sua imbricação com a homofobia e a transfobia no espaço escolar e familiar. Assim como no “leito de Procusto”³, da mitologia grega, aqueles que não se adaptam ou não se adaptaram aos paradigmas são/foram descartados, discriminados, perseguidos e silenciados, a exemplo das mulheres, dos negros, dos pobres, dos povos originários, das pessoas com deficiência, dos judeus, dos homossexuais e dos transexuais. Os passos são lentos e, como todos sabem, a homossexualidade já foi considerada indecência grave – passível de julgamento e condenação –, portanto, crime, passando, em seguida, à doença e, mais à frente, despatologizada⁴. Acusações extremamente perversas envolvendo a população LGBTQIA+ se reforçam mais ainda em relação às pessoas travestis, transexuais e não binárias. Uma delas é a acusação de loucura, por isso também a não despatologização total das identidades trans nos manuais técnicos de saúde mental e de saúde física, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças (CID).

Seguindo o pensamento foucaultiano, atravessadas e ordenadas pelas relações de poder, apenas algumas verdades podem ser mostradas, e outras não. A classificação dos sujeitos e práticas como sadios ou doentes, bons ou maus, integrados ou não, negativos ou positivos parte, consoante Louro (2009), dos

³ Procusto era um malfeitor que “[...] tinha um leito de ferro, no qual costumava amarrar todos os viajantes que lhe caíam nas mãos. Se eram menores que o leito, ele lhes espichava as pernas e, se fossem maiores, cortava a parte que sobrava” (BULFINCH, 2002, p. 187).

⁴ Em 17 de maio de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID).

discursos jurídicos, religiosos, educativos e psicológicos que foram e são produzidos a partir dos discursos “científicos” antigos. No entanto, ainda me assusta que tais narrativas, apesar dos avanços científicos e tecnológicos da sociedade moderna, continuem vigorando e sendo perpetradas sem nenhum constrangimento por aqueles que se encontram nas esferas de poder.

Neste momento, enquanto faço estas reflexões, o ministro da educação, Milton Ribeiro, é denunciado ao Superior Tribunal Federal (STF) pela Procuradoria-Geral da República (PGR) por crime de homofobia⁵, ocorrido durante entrevista concedida ao jornal *O Estado de São Paulo* em setembro de 2020. Ao relacionar a homossexualidade com famílias “desajustadas”, concebê-la como uma “opção” sexual, além de considerar desnecessário o debate sobre questões de gênero e sexualidade em salas de aula, Ribeiro nega o direito à subjetividade e individualidade dos sujeitos, reforçando o estigma social e induzindo diferentes grupos a práticas discriminatórias. As “verdades autorizadas” e sua manutenção não acontecem sem esse movimento de reiteração e, nesse caso específico, estão cercadas de ideologias, valores morais e cristãos que dialogam unicamente com a vertente conservadora.

Desde o início do curso, eu sempre tive a convicção de que o meu tema de pesquisa consistiria em um estudo voltado à transfobia e à homofobia. Nunca houve dúvidas quanto a isso, visto que tenho dois filhos LGBTQIA+, um de 18 anos, transmasculino não binário, e um homem cis *gay* de 27 anos de idade. Fui mãe pela primeira vez aos 23 anos e, à medida que Xis crescia, nascia em mim um enorme sentimento de medo, senti-

⁵ A prática já é reconhecida como crime de racismo (Lei nº 7.716/1989), desde 2019, quando o STF, por maioria dos votos, permitiu a criminalização da homofobia e da transfobia, com penas previstas de um a três anos, podendo chegar a cinco anos em casos mais graves.

mento esse que só recrudescia com o passar dos anos. O medo era de que todos notassem aquilo que eu já notara e que algumas pessoas e familiares próximos, por certo, também já haviam percebido. Além deste, existia o medo de fracassar como mãe diante da relação negativa que o poder estabelece quanto ao sexo, de sua instância da regra e de seu ciclo de interdição. O poder “fala e faz-se a regra” no que tange ao sexo, reduzindo-o ao binarismo do lícito e do ilícito, do permitido e do proibido. As existências bichas e trans nascem desses discursos, ou seja, ao mesmo tempo que são criadas, elas são interditas e silenciadas (FOUCAULT, 1988).

Diante do meu percurso de vida e de suas particularidades, considero relevante investigar “Como a trajetória de meus filhos LGBTQIA+ invadiu o espaço familiar”. Tendo em vista responder ao problema de pesquisa apresentado, tomo como objetivo geral compreender e examinar a trajetória de meus filhos LGBTQIA+, a fim de analisar o processo de reiteração da heterossexualidade e sua imbricação com a homofobia e a transfobia no espaço escolar e familiar.

A primeira seção deste capítulo compreende a introdução, onde delimito o tema, o objetivo, as técnicas que serão utilizadas e a justificativa do assunto proposto. O procedimento metodológico escolhido gerou a análise das minhas memórias a partir do referencial teórico da teoria *queer* e dos estudos de gênero, o que resultou na formulação de três categorias de análise, conforme descrito no tópico metodológico, onde examino a categoria “autoetnografia”. A apresentação, análise, discussão e interpretação dos dados produzidos estarão dispostas na terceira e quarta seções, onde tratarei sobre as categorias de análise “homofobia” e “transfobia”. Por fim, retomarei o problema da pesquisa e os seus objetivos na quinta e última seção, a fim de verificar em que medida consegui conquistá-los.

Metodologia

De acordo com Chang (2008), a autoetnografia é simultaneamente etnográfica e autobiográfica, tendo a primeira uma orientação metodológica e a segunda uma orientação de conteúdo, diferenciando-se das demais formas de escritas narrativas, como autobiografia, diário ou memórias, pelo seu aspecto etnográfico. Chang (2008, p. 3) destaca que a autoetnografia “[...] utiliza os métodos de pesquisa etnográfica e se preocupa com a conexão cultural entre o eu e os outros que representam a sociedade”. Desse modo, a autora desta pesquisa precisou, no escaninho de suas memórias, revisitando as experiências sucedidas ao longo das últimas quase três décadas para, com o uso da autoetnografia, munir-se de dados que lhe permitissem determinar o caráter de seu objeto de estudo sem perder o seu objetivo final. É importante ressaltar, como bem o faz Santos (2017), que a distância temporal entre o que se viveu e o seu registro indica não somente uma forma de distanciamento social, como testemunha também as mudanças que foram se constituindo ao longo do tempo.

Após avaliação de variados estudos autoetnográficos, pode-se observar que há um desequilíbrio entre a ênfase que se dá às autobiografias (conteúdo) e à etnografia (processo de investigação). Destarte, para que o caráter estrito da pesquisa autoetnográfica seja assegurado, Chang (2008, p. 3-4) defende o seu “equilíbrio triádico”, no qual a pesquisa deve ser “[...] etnográfica em sua orientação metodológica, cultural em sua orientação interpretativa e autobiográfica em sua orientação de conteúdo”.

Assim como na etnografia, o objetivo final da autoetnografia é a compreensão cultural. Em vista disso, o processo de produção de dados, análise/interpretação e escrita de relatório

é o mesmo para ambas. Do autoetnógrafo, enseja-se uma análise crítica e reflexão acuradas sobre suas narrativas autobiográficas, sem, no entanto, permitir o domínio destas sobre a autoetnografia. Santos (2017) cita Atkinson (2006) para abordar o princípio da reflexividade, que, no entendimento de Atkinson, norteia a pesquisa etnográfica e a autoetnográfica. Para Santos (2017), além de ser um ato de reflexão acerca dos fenômenos sociais, suas causas e impactos sobre determinados grupos, a reflexividade na etnografia refere-se, sobremaneira, à imbricação do etnógrafo com os fenômenos que ele documenta e também com o contexto social em que se encontra inserido, independentemente de sua presença. A reflexividade pressupõe, portanto, uma conexão inexorável entre pesquisador, processo de pesquisa e seu resultado.

Por fim, e não menos importante, gostaria de acrescentar que, apesar de todos os problemas impostos à confissão, não me furtarei a empregar como estilo de escrita o “conto confessional”, seguindo a classificação de escritos etnográficos de van Maanen (1988), conforme citado por Chang (2008, p. 10, tradução minha).

O estilo de escrita da autoetnografia pode variar, caindo em algum lugar nos *continuums* entre a descrição ‘realista’ e a caricatura ‘impressionista’ e a descrição analítica e autoexposição ‘confessional’. A classificação de escritos etnográficos de van Maanen (1988) pode ajudar os autoetnógrafos a experimentar diferentes estilos, como ‘contos realistas’, ‘contos confessionais’ e ‘contos impressionistas’.⁶⁸

⁶ “The writing style of autoethnography can vary, falling somewhere in the continuums between ‘realist’ description and ‘impressionist’ caricature and analytical description and ‘confessional’ self-exposure. Van Maanen’s (1988) classification of ethnographic writings may help autoethnographers experiment with different styles such as ‘realistic tales’, ‘confessional tales’ and ‘impressionist tales.’”

Se os contos realistas referem-se aos primeiros relatos e representações dos etnógrafos dados às pessoas que eles estudaram, exercendo, muitas vezes, um caráter de autoridade sobre suas culturas, por sua vez, os contos confessionais exibem com franqueza “preconceitos pessoais, falhas de caráter ou maus hábitos”, que van Maanen chama de “embaraçosos”, “[...] para desmistificar o processo etnográfico e aumentar uma não contaminada e pura [etnografia] [...]”. Em síntese fornecida por van Maanen (1988, p. 78-102 *apud* CHANG, 2008, p. 10), “[...] os contos realistas se concentram no ‘feito’ e os contos confessionais ‘no doer’, contos impressionistas apresentam o fazer do trabalho de campo”.

Com o propósito de elaborar as análises das categorias elencadas para acessar as minhas memórias, trago, como aporte teórico, autores como Butler (2000, 2003, 2017), Chang (2008), Foucault (1987, 1988, 1993), Haraway (2009), Junqueira (2009), Louro (2000, 2009), Miskolci (2009), Oliveira (2018), Santos (2017), dentre outros. Para que alcance o objetivo geral, esbocei os seguintes objetivos específicos: relatar memórias autobiográficas de experiências de homofobia e transfobia; realizar coleta de pesquisa bibliográfica não sistemática; e analisar as memórias autobiográficas a partir do referencial teórico da teoria *queer* e dos estudos de gênero. As categorias de análise deste estudo foram assim delineadas: autoetnografia, homofobia e transfobia.

Há muitos anos, ou mesmo décadas, esses temas me atravessam de forma imanente, ora me aterrorizando, ora me fazendo resistir, mas não como “um lugar da grande recusa”, pronto a combater o poder legislador, e sim como ponto de resistência móvel e transitório, disposto a transgredir as normas regulatórias que me tornam alvo e, por conseguinte, sua adversária. As resistências, no plural, são o outro termo das relações de poder, são a sua interlocução, que, situadas de maneira irre-

gular no tempo e no espaço, “[...] representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permitem a apreensão” (FOUCAULT, 1988, p. 91).

O medo e a culpa específicos mencionados na justificativa deste capítulo, na seção “Introdução”, diluíram-se há um bom tempo, uma vez que passei a compreender que Xis jamais viria a se constituir, e sim que ele já nascera sendo o que ele era, uma criança viada⁷, um menino *gay*, e que não haveria nada ou nenhum tipo de criação que pudesse frear essa manifestação. Todavia, o medo permanece; ele apenas se modifica; desloca-se; renovam-se os motivos para tê-lo, abrindo espaço para novos medos e novas formas de resistir. A institucionalização da heterossexualidade compulsória não me permite viver sem ele, sobretudo em um país onde mais se mata LGBTQIA+ no mundo⁸, e sim apenas enfrentá-lo.

Uma criança viada: ressignificando os caminhos da (in)existência. Escrever, acionar memórias de experiências transfóbicas e homofóbicas vivenciadas pelos meus filhos e como isso interferiu diretamente em minha vida, sem dúvida alguma, não é tarefa fácil, mas é preciso falar sobre; é urgente fazê-las emergir, trazê-las à superfície, de modo que, ao compartilhá-las e analisá-las, consiga fazer o cruzamento necessá-

⁷ “[...] a expressão ‘criança viada’ é cunhada por Iran de Jesus Giusti, jornalista e ativista gay, que, em 2012, criou um Tumblr denominado ‘criança viada’, reunindo fotos dele e de amigos retratando expressões de gênero em desacordo às expectativas sociais: meninos efeminados e meninas masculinizadas” (NOGUEIRA, 2020, p. 106).

⁸ “A Transgender Europe (TGEU) relatou a existência de 2.609 homicídios informados de transgêneros em 71 países no período de 2008 a 2017, tendo o Brasil o maior número de registros. [...] Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB), o Brasil [...] é o país com a maior quantidade de registros de crimes letais contra LGBT do mundo, seguido pelo México e Estados Unidos. Em 2018, o GGB registrou que 420 LGBT tiveram mortes violentas no Brasil, ou seja, a cada 20 horas é assassinado um indivíduo LGBT” (MENDES; SILVA, 2020, p. 1710).

rio entre o pessoal e o político, entre o sujeito e o social, o micro e o macro (SANTOS, 2017). Não obstante, é imprescindível advertir que a memória obscurece; por vezes, ela é seletiva e pode provocar aversão quando se trata de experiências ruins do passado (CHANG, 2008). Não somente aqui, durante esta pesquisa, como em muitos outros momentos, pude sentir o poder da negação, o desejo de não lembrar, como meio de fugir de algo que provoca dor.

Xis não se amoldava ao quadro de heteronormatividade imposto pela matriz heterossexista. Aquela matriz não o atraía e era óbvio que seria reprimido e condenado ao desaparecimento. Apesar de referir-se a uma época específica, a vitoriana, Foucault (1988) descreve que, em nossa sociedade burguesa e hipócrita, as sexualidades ilegítimas tiveram que ser reinscritas em locais de tolerância, como casas de saúde e locais de prostituição, as quais, fora desses espaços, foram sentenciadas à interdição, inexistência e mutismo. Para o autor:

[...] a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, consequentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. Assim marcharia, com sua lógica capenga, a hipocrisia de nossas sociedades burguesas. (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Recordo-me que, quando Xis tinha 4 anos de idade, após retornarmos da casa de seus avós paternos, fui interpelada pelo seu genitor com as seguintes e ameaçadoras frases: “Minha mãe disse que Xis está com jeito de viado. Olha como você está criando o seu filho!”. A partir daquele momento, percebi que teria que conviver com um “segredo”, segredo esse que eu faria o possível para não revelar a ninguém, pois tinha a clareza de que

o meu filho seria vítima de preconceito e intolerância. Para Oliveira (2018, p. 188-189), “[...] o controle sobre as existências bichas ou existências anunciadas tem início muito cedo, antes mesmo de uma consciência ser construída”. Ele tinha apenas 4 anos e, por colocar a heteronormatividade em dúvida, estava fadado a se deparar “com discursos e atitudes próprios do mundo adulto” e impedido de vivenciar plenamente a sua infância. De maneira relutante, mas ciente de estar certa, pactuo com Oliveira (2018, p. 173) quando diz que “[...] a bicha está sempre atrelada, querendo ou não, ao ato sexual. [...] saltando da barriga da mãe para o centro dos múltiplos discursos que a inventam”. Tomando a norma como medida, o meu filho passara a ser visto como uma criança “não normal”.

Diante desse quadro de rejeição e rudeza, não demorei muito e me livrei do pai, mas não pude me livrar da minha própria homofobia, que, veladamente, oprimia e humilhava o meu filho. Tinha vergonha de algumas manifestações suas que pudessem evidenciar a sua futura orientação sexual que já começara a se desenhar. O desenho que se formava à minha frente e à frente de todos recebia diversos nomes: a tia paterna o chamava de “serelepe”; na escola, chamavam-no de “viadinho”, “bicha” e “bichinha”; e, em casa, muitos nomes também o rotulavam.

Ameaçada pelo seu genitor de ser a culpada pelo seu jeito de ser, vi-me, desde muito cedo, às voltas para policiar suas manifestações e para escondê-las do público ao nosso redor. Coibia-as o tempo todo, 24 horas por dia. Era preciso esconder aquilo que não poderia ser mostrado, mas de nada adiantava, pois, quanto mais eu o cerceava, mais ele contrariava as regras – obviamente não por querer, e sim por ser algo inerente ao seu próprio ser. O meu filho se trancava no banheiro por um longo tempo e, durante os banhos, ele conseguia ser quem era: cantava, rebojava, dançava, exprimia-se com liberdade, colocava a

toalha em volta dos cabelos e a deixava cair por sobre os ombros e costas, meneando-a como se fosse longas madeixas. Eu me exasperava do lado de fora, pois imaginava o que ele estava fazendo, algo que se confirmou muitos anos depois. Ao comparar relatos na literatura, encontrei este de Oliveira (2018, p. 174), em que ela diz:

Cabelos longos, ainda que na forma de uma toalha de banho, bastavam para acessar uma conduta que eu considerava feminina e questionar, de maneira meramente intuitiva, que um genital masculino não assegurava a existência plena de um macho.

Como tantas outras existências bichas, Xis cresceu assim, sem liberdade de expressão. Queria rebolar, mas não podia. Queria falar “fino”, mas não podia. Queria brincar com bonecas, mas não podia. Desmunhecava, mas não podia. Eu o policiava. Tinha a “obrigação”, como mãe, de “normalizá-lo”. Através do meu olhar panóptico, eu tinha que discipliná-lo, vigiá-lo e até puni-lo, se preciso fosse. Para Foucault (1987, p. 183), “[...] as ‘Luzes’ que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas”. Os métodos de divisão binária da analítica do poder individualizam os excluídos para, então, marcar as exclusões e disciplinar esse indivíduo excluído. Desse modo é que nasce o “Outro”, que é o sujeito subalternizado e vigiado pela normatividade. Esse *modus operandi* ocorre desde o início do século XIX, por meio de asilos psiquiátricos, hospitais, escolas e penitenciárias.

A ‘disciplina’ não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho: ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos: ela é uma ‘física’ ou

uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia. [...] (um dia se precisará mostrar como as relações intrafamiliares, essencialmente na célula pais-filhos, se ‘disciplinaram’, absorvendo desde a era clássica esquemas externos, escolares, militares, depois médicos, psiquiátricos, psicológicos, que fizeram da família o local de surgimento privilegiado para a questão disciplinar do normal e do anormal). (FOUCAULT, 1987, p. 177-178).

Fazendo uma retrospectiva de minha trajetória como mãe, é fácil comparar minhas atitudes a atitudes policiaiscas. Para mim, houve um divisor de águas fixado naquele discurso tão aterrador do pai de Xis. Antes, eu já percebera que ele era uma criança diferente, porém isso não chegara a me incomodar, afinal ele era apenas uma criança e teria muitos anos pela frente para “mudar”, para aprender a se “comportar” como um homem hétero. Era exatamente assim que eu pensava, que ele poderia mudar, casar-se com uma mulher, ser “homem”, e não homossexual – como se o fato de sê-lo o impedisse de ser homem. Entretanto, na contramão do pensamento daquilo que eu gostaria, à época, que acontecesse, vinha um outro pensamento, que eu tinha quase como certo, de que ele seria *gay* na vida adulta. Butler (2017, p. 35) afirma que precisamos refletir sobre determinadas modalidades de violência:

[...] afinal, aqueles que insistem que o gênero tem sempre de aparecer de uma maneira, que buscam por criminalizar ou patologizar aqueles que vivem seus gêneros ou suas sexualidades de maneiras não normativas, estão eles mesmos agindo como polícia, ainda que não pertençam a nenhuma força policial ou manejem uma arma.

Em 1998, com muito medo do porvir, matriculei o meu pequeno filho, aos 4 anos de idade, em uma escola perto de minha

casa. Fora da minha vigilância, eu torcia para que o seu jeito de ser não chamasse a atenção dos coleguinhas e das professoras. Nada ocorreu naquele ano que possa ser digno de nota, a não ser o fato de que eu vivia o tempo todo tensa, corrigindo os seus pequenos “desvios” de comportamento, como o gestual, a fala, o andar, as brincadeiras, enfim, as suas expressões que pudessem indicar “afetação” ou “feminilidade”. “A lógica do poder sobre o sexo seria a lógica paradoxal de uma lei que poderia ser enunciada como injunção de inexistência, de não manifestação e de mutismo” (FOCAULT, 1988, p. 82). No ano seguinte, matriculei-o em uma escola pública distante da minha casa. Ele estava com 5 anos e em período pré-escolar. Não é preciso dizer o quão aterrorizada eu fiquei. Na minha cabeça, todos iriam perceber que ele era uma criança com trejeitos *gays* e que decerto iriam fazer *bullying* ou zombar dele. Confesso que não demorou nem um pouco para que os meus temores se concretizassem.

Logo na primeira semana de aula, Xis voltou para casa sem lanche. Havia lhe dado um dinheiro para que comprasse um lanche na cantina da escola e, após muito insistir, ele me disse que um coleguinha o havia subtraído. Perguntei-lhe por que não havia contado à professora, mas eu sabia que, àquela altura, ele já fora silenciado. Em tão pouco tempo de convivência, silenciado. Não somente o dinheiro do lanche lhe fora roubado, entendo que o que estava em questão ali era a demarcação daquele território onde não caberia espaço para a diversidade, onde ele não poderia existir sendo quem realmente era. Sobre a homofobia, Junqueira (2009, p. 27, grifo meu) confirma o que levei certo tempo para entender:

[...] uma vez introjetada, ela pode conduzir a pessoa a se sentir envergonhada, culpada e até merecedora da agressão sofrida, *mantendo-a imobilizada, em silêncio,*

entregue a seu destino de pária social. À violência propriamente dita soma-se a 'violência simbólica', fazendo com que a própria vítima contribua para a legitimação da agressão e favoreça o agressor e os seus difusos cúmplices.

Eu o tirei da escola. Essa foi a única reação que consegui ter naquele momento. Consoante Junqueira (2009), as práticas discriminatórias e preconceituosas de caráter sexista, homofóbico e transfóbico sempre estiveram presentes e sempre foram pouco discutidas em ambientes escolares. Para além de serem consideradas como indiferença, elas se configuram como negligência e falta de solidariedade por parte dos profissionais, instituição e comunidade escolar. Na escola, mas não apenas ali:

[...] a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse 'contagiosa', cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. (LOURO, 2000, p. 29).

Ao me debruçar sobre as experiências escolares de Xis e entrecruzá-las com as de outros sujeitos não heteronormativos em sua fase adulta, verifico como a presença de crianças bichas no interior dessas instituições é cercada de tabus, preconceitos e negligências. Trata-se de crianças de quem não se pode falar, no entanto a escola as observa, assim como às demais crianças, exercendo sobre todas elas o seu controle regular. Alguns relatos trazidos por Oliveira (2018) traduzem um pouco dessa violência vivida por Xis e por outras crianças que agem em desacordo com a heteronormatividade. Embora sejam experiên-

cias pessoais, é preciso coletivizá-las, “[...] já que os caminhos que uma bicha percorre, mesmo que num plano simbólico, se [sic] interseccionam com os de outras” (OLIVEIRA, 2018, p. 174). Um de seus entrevistados, Rogério Gonçalves, relembra constrangido dos apelidos que as “tias” da creche lhe imputavam às escondidas, “Creuzinha Babalu” era um deles. Do mesmo modo que eu pretendia, através dos meus discursos, eliminar a bicha adulta que eu já vislumbrava em meu filho, assim também o faziam as professoras de Rogério.

Ao final do século XIX, na Europa, nascia a sexologia. A partir de seus achados, homens, médicos e também filósofos, moralistas e pensadores definiriam sobre os corpos de homens e mulheres, decidindo o que seria normal ou patológico e inventando e hierarquizando os tipos sexuais. Esse novo campo de saber “[...] irá estabelecer as diferenças relevantes entre sujeitos e práticas sexuais, classificando uns e outros a partir do ponto de vista da saúde, da moral e da higiene” (LOURO, 2009, p. 88). Desses discursos autorizados surgem o homossexual e a homossexualidade.

Se, anteriormente, as práticas afetivas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram consideradas uma falha ou pecado eventual, passaria, a partir de então, a ter uma conotação bastante distinta. Dali em diante, o homossexual se constituiria em uma outra espécie de sujeito. Passaria a ser o “Outro”. O fato é que esse indivíduo de outra espécie, ainda que sem merecer, sofreria toda uma “[...] sequência de ações punitivas ou recuperadoras, de reclusão ou de regeneração” (LOURO, 2009, p. 88) criadas notadamente com o intuito de discipliná-lo. Uma vez que foram cunhados os nomes homossexual/homossexualidade, dentro do sistema historicamente binário, haveria que ser cunhado também o seu par, daí nasciam os nomes heterossexual/heterossexualidade. Curiosa e contraditoriamente, a

heterossexualidade, que não fora inventada, que sempre fora tida como original, como normal, como natural, como modelo, acabara de ser nomeada. Percebe-se que, quanto mais invisíveis as normas, mais penetrantes elas são, e que o ser “diferente” diz mais do outro do que de si mesmo.

Concluo este tópico, pois, depreendendo que as práticas homofóbicas exercidas contra Xis e contra todos os homossexuais nascem de discursos que os circunscrevem e os descrevem como desviantes da norma heterossexual, do gerenciamento dos corpos e do sexo praticados pelos mecanismos de poder que remontam à era vitoriana e que se encontram engendrados, em todos os níveis, no interior de todas as instituições, quer seja o Estado, a família, o tribunal, o rei, o homem heterociscentrado que bate e/ou mata as identidades bichas e trans, reproduzindo e perpetuando a interdição e a censura por sentir-se o lícito e o castigo, diante do ilícito e da transgressão.

“Se é para incomodar, irei incomodar aqui mesmo, neste ‘lugar’!”

Os debates sobre as práticas sexuais e de gênero e sobre as identidades ocorridos desde os anos 1960, provocados pelo movimento feminista e pelos movimentos de *gays* e de *lésbicas*, evidenciaram as novas identidades sociais, desestabilizando setores que antes eram considerados imutáveis e universais. Para Hall (2006), o sujeito fragmentado da pós-modernidade e suas múltiplas identidades, contraditórias ou indefinidas, rompem com a ilusão de uma identidade universal e cristalizada. Aquele sujeito sociológico, que tinha a sua essência interior formada e modificada na relação com outras pessoas e mundos culturais “exteriores”, começa a perder suas referências, devido às mudanças constantes, rápidas e permanentes que ocorrem

nas sociedades modernas e que as distinguem das sociedades tradicionais.

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia [sic] que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma 'crise de identidade' para o indivíduo. (HALL, 2006, p. 9).

Ak nasceu em 2003 e, aos 15 anos de idade, revelou se identificar com o gênero neutro. Em seu processo de autodescoberta, ele acabou cambiando para homem trans e, posteriormente, para transmasculino não binário. Essa fluidez deu-se de forma paulatina, a partir de suas próprias buscas e percepções acerca de sua identidade e expressão de gênero e de sua sexualidade. Passados 15 anos após o seu nascimento, tive que procurar meios para compreender que o seu alinhamento de gênero era masculino e neutro e que, a partir dali, eu passaria a tratá-lo com pronomes masculinos e neutros.

Butler (2000) questiona o vínculo entre a materialidade do corpo e a *performatividade* de gênero e se a categoria do "sexo" faz parte dessa relação. Para tanto, ela cita aquilo que Foucault chamou de "ideal regulatório", no qual o "sexo", para além de ser uma norma, é um meio de regular os corpos que governa. Dessa forma:

[...] as normas regulatórias do 'sexo' trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (BUTLER, 2000, p. 111).

À vista disso, ela propõe que sexo, assim como gênero, não é natural, mas produzido cultural e discursivamente. Para a filósofa, a ilusão da fixidez de gênero é criada e perpetuada através dos inúmeros discursos propalados mediante gestos, ações, desejos falados ou praticados, com fins de regular a sexualidade dentro de uma matriz heterossexista reprodutiva. Em seu livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, publicado em 1990, ela desconstrói o conceito de gênero postulado pela teoria feminista, na qual o sexo é tido como autêntico e natural e o gênero como uma construção social.

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma. Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. (BUTLER, 2003, p. 25).

Miskolci (2009, p. 151, grifo meu) salienta que a notoriedade da teoria *queer* adveio do seu ponto de vista crítico:

[...] aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e à política identitária dos movimentos sociais. O diálogo entre a Teoria *Queer* e a Sociologia foi marcado pelo estranhamento, mas também pela afinidade na compre-

ensão da sexualidade como construção social e histórica. O estranhamento *queer* com relação à teoria social derivava do fato de que, ao menos até a década de 1990, as ciências sociais tratavam a ordem social como sinônimo de heterossexualidade. O pressuposto heterossexista do pensamento sociológico era patente até nas investigações sobre sexualidades não hegemônicas. A despeito de suas boas intenções, *os estudos sobre minorias terminavam por manter e naturalizar a norma heterossexual*.

Com a desconstrução do conceito de gênero no qual se encontra baseada toda a teoria feminista, Butler (2009) subverte o dualismo de gênero entre o masculino e o feminino e a condição estática do corpo. Em sua concepção, fundamentada na genealogia da sexualidade de Michel Foucault, a autora sustenta que “[...] ‘sexo’ é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo” (BUTLER, 2000, p. 111-112) por meio das normas regulatórias e de sua reiteração forçada. A necessidade dessa reiteração revela a não conformidade total dos corpos às regras que impõem sua materialização, provocando instabilidades que dão brechas às possibilidades de rematerialização, o que coloca em xeque a supremacia da própria lei regulatória.

Ao deslocar as discussões sobre gênero para o campo do poder e de seus efeitos, Butler (2003, p. 215-216) utiliza o termo *matriz heterossexual* para designar a “[...] grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados”. Para tanto, a pesquisadora busca referência:

[...] na noção de Monique Witting de ‘contrato heterossexual’ e, em menor medida, naquela de Adrienne Rich de ‘heterossexualidade compulsória’ para caracterizar

o modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade. (BUTLER, 2003, p. 216).

Análoga à prática discursiva que se desenvolveu gradualmente a partir do século XIX, a “sexualidade” foi definida “[...] como sendo, ‘por natureza’, um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização” (FOUCAULT, 1988, p. 66). As características principais dessa *scientia sexualis* passaria a corresponder, então, “[...] às exigências funcionais do discurso que deve produzir sua verdade” (FOUCAULT, 1988, p. 66-67).

Depois de longos 28 anos sendo categorizada na CID-10 como transtorno mental, a transexualidade passa a integrar o rol de “condições relacionadas à saúde sexual”, sendo classificada como “incongruência de gênero” na nova edição da CID-11. Sua oficialização foi anunciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) durante a 72ª Assembleia Mundial de Saúde, em Genebra, ocorrida entre os dias 20 e 28 de maio de 2019. A nova CID continua provocando discussões ao não despatologizar completamente as identidades trans. Para Butler (2017, p. 33):

[...] o modelo da patologização [...] trabalha para minar o movimento de emancipação, uma vez que esse modelo implica que tais minorias sexuais e de gênero necessitam de ‘tratamento’ mais que direitos. Como resultado, devemos ser cautelosas com esses esforços de conceder direitos transexuais, como há feito o governo espanhol,

que patologiza as populações que pretende proteger. Nos Estados Unidos e em outros países dominados pelo DSM, devemos ser igualmente cautelosas com esses modos estipulados de 'transição' que exigem que as pessoas trans estabeleçam uma condição patológica, a fim de serem elegíveis para o apoio financeiro para as suas transições e o reconhecimento legal como trans ou qualquer que seja o gênero desejado. Se as pessoas trans devem passar pela patologização como modo de realizar seus desejos e estabelecer um modo corporificado de vida suportável, então o resultado é que a patologização se torna mais forte ao mesmo tempo em que a emancipação é alcançada.

Passados dois séculos, eis que, entre um avanço e outro, continuamos reféns do imperativo medicalizante, no qual a sexualidade deve sempre ser vista como algo a ser explicado. Os corpos monstruosos, dos ciborgues de Haraway (2009), buscam revolucionar as relações sociais da "unidade doméstica", questionando a dominação hierárquica produzida por meio de discursos legisladores efetivados nas instituições e nas práticas.

Em 2020, Ak me pediu apoio para mudar de nome nos registros escolares, e eu não hesitei. Redigimos um texto fazendo a solicitação, a qual foi acatada. Aliás, para a minha surpresa, a escola já estava a par, de acordo com a Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018, que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Acerca do uso do banheiro por pessoas transgênero nas escolas e em outros lugares, acredito que muitas mudanças necessitam ocorrer tanto do ponto de vista legal quanto do atitudinal. Ak chegou a ficar várias vezes sem utilizá-lo enquanto estava na escola. Para ele, deveria haver um banheiro neutro em todas as escolas, assim as crianças e adolescentes transgênero não seriam obrigados a usar o

banheiro dos professores ou um outro qualquer. Ao referir-se a uma amiga sua, adolescente trans, que ainda cursa o ensino médio na mesma escola que ele cursou, Ak relata que ela foi impedida de usar o banheiro feminino, pois muitas meninas estavam reclamando de sua presença, referindo-se a ela no masculino. O colégio, para “resolver” a questão do uso do banheiro, simplesmente deu-lhe a chave de um banheirinho que não era usado por ninguém, provando, mais uma vez, o seu despreparo para incluir pessoas trans no ambiente escolar.

Sem a pretensão de atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar e determinar de maneira definitiva as identidades sociais, Louro (2000) destaca que é preciso reconhecer que as suas propostas, imposições e proibições têm “eleitos de verdade” e, independentemente de todos os sujeitos a frequentarem ou não, ou que uns a frequentem por mais anos e outros por menos, ou mesmo que haja internamente algumas diferenças entre as escolas, essas imposições, mesmo que não realizadas, têm as suas consequências. A amiga de Ak certamente não esquecerá a humilhação de ter que usar o banheirinho dos fundos, da mesma forma que Ak não esquecerá o desconforto que sentiu ao ter que usar o banheiro feminino ou ter que permanecer horas sem usá-lo. A escola deixa marcas nos corpos dos indivíduos, dociliza-os, constrói valores e disciplina tudo dentro de uma lógica de binarismo de gênero. Os “[...] corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos” (LOURO, 2000, p. 13).

A mesma escola, particular e com padrão classe média alta, que acabara de autorizar o uso do nome social de Ak nos registros escolares, também acabara de censurar o uso do banheiro por uma aluna transgênero. Eu observo como essa tessitura do poder é difícil de ser rompida pelo “sujeito obediente”.

“Em face de um poder, que é lei, o sujeito que é constituído como sujeito, – que é ‘sujeitado’ – é aquele que obedece” (FOUCAULT, 1988, p. 82). Nesse caso evidente, a instituição escolar na qual o meu filho estudou do ensino fundamental ao médio não demonstrou flexibilidade e empatia alguma para com pessoas trans, apenas seguiu o poder jurídico, praticando-o. Tenho receio de ser leviana ao afirmar que o dono da escola não tem consciência de opressão, todavia o fato é que ele é um homem branco, rico, cis, hétero, conservador e cristão.

Por vezes, temo sair às ruas de mãos dadas com Ak, mas é inevitável, embora o receio de que nos confundam com um casal de lésbicas seja uma constante. Ak tem um irmão que é um ano e oito meses mais velho do que ele, um homem cis hétero. Em um determinado dia, enquanto aguardavam o transporte para ir à escola, foram confundidos com um casal *gay* por estarem trocando afeto em público, algo muito comum entre eles. É sabido que por muito menos pessoas LGBTQIA+ são espancadas e mortas. À época, não passava pela minha cabeça que Ak pudesse ser vítima desse tipo de preconceito. Ele sequer se entendia trans, muito menos esboçava uma aparência masculina a ponto de o confundirem na rua com um homem cis *gay*.

Enquanto escrevo este capítulo, Ak vai passando por transformações e amadurecendo as suas ideias. No ano passado, no dia 25 de dezembro, ele tomou a sua primeira injeção de testosterona. Foi um dia extremamente feliz para ele, para mim e para os irmãos. Data nova de aniversário, como disse a endocrinologista que o acompanha. Estive presente em todo o processo, desde a primeira ida ao Ambulatório para Travestis e Transexuais no Centro Especializado em Diagnóstico, Assistência e Pesquisa (Cedap), vinculado à Secretaria de Saúde do Estado (Sesab), passando pelas consultas e sessões com psicólogos, psiquiatras, endocrinologistas, até o dia em que, finalmente, ele pôde iniciar o processo de hormonização.

O transgênero não binário é o ser “estranho”; não há uma “harmonia” entre o seu corpo, o seu gênero e o seu desejo. Devido à sua instabilidade, ele está longe de cair no *continuum* do que Butler (2000) nomina de inteligibilidade cultural. Esses desacordos, a meu ver, dizem respeito tão somente ao direito à liberdade e à vida; ao ver dos discursos medicalizantes, de incongruência de gênero. Para Butler (2000), o “sexo” não é algo que alguém tem ou uma descrição inalterada do que uma pessoa é, mas uma das normas por meio das quais esse alguém se torna viável ou não perante a inteligibilidade cultural, ou seja, caso o corpo esteja em dissonância com aquilo que se espera que a pessoa seja, ao menos naquele instante, ela poderá sofrer alguma espécie de preconceito ou discriminação.

Neste ano, Ak participará do sexto mutirão da Defensoria Pública para a adequação dos documentos à sua identidade. Situado no inabitável, tudo o que mais desejo é que meu filho se sinta confortável consigo mesmo e, principalmente, que ele seja respeitado e tenha todos os seus direitos constitucionais assegurados. A retificação do nome e dos documentos de pessoas trans legitima os seus corpos e suas existências. Assumir um “sexo”, para Butler (2000), não é simples como um despertar, uma decisão ou uma escolha, mas, antes de tudo, é algo imposto por um aparato regulatório de heterossexualidade em que a “assunção” do sexo é constrangida desde o início.

Em meio a contradições não resolvidas, a teórica pós-modernista Haraway (2009), em seu ensaio “Manifesto ciborgue”, afirma que blasfêmia não é apostasia e que ela nos protege de uma moral interna. A ironia “[...] – ainda que dialeticamente – em totalidades mais amplas: [...] tem a ver com a tensão de manter juntas coisas incompatíveis porque todas são necessárias e verdadeiras” (HARAWAY, 2009, p. 35). O mundo, ao final do século XX, está repleto de ciborgues – uma mistura de máquina

e organismo. O ciborgue defendido por Haraway (2009, p. 99) é uma ficção que, além de estruturar nossa realidade social e nossos corpos, sugere “frutíferos acoplamentos”, posto que “[...] a ciência e a tecnologia são possíveis meios de grande satisfação humana, bem como uma matriz de complexas dominações”.

Encerro este tópico com uma pergunta feita por Haraway (2009, p. 92) em seu ensaio: “Por que nossos corpos deveriam terminar na pele?”. A autora sustenta que somos responsáveis pelas nossas fronteiras e que somos também a nossa própria fronteira. Através do mito do ciborgue, ela pretende pôr termo aos dualismos que vêm explicando para nós mesmos os nossos próprios corpos, que são os “nossos eus”. A reestruturação da cultura e da natureza, no mundo *ciborguiano*, seria uma maneira de impedir a apropriação ou incorporação de uma pela outra. Parcial, o ciborgue é opositor e nada inocente e irá questionar ambas as partes, a da polaridade e a da dominação hierárquica (HARAWAY, 2009). Apesar de reconhecer sua profundidade e amplitude históricas, Haraway (2009) conclui que o gênero pode não ser uma identidade global.

Considerações finais

As análises da trajetória dos meus filhos LGBTQIA+ evidenciam que as “verdades autorizadas” e sua manutenção continuam sendo reiteradas por meio de discursos e práticas que dialogam com valores morais e conservadores, dando sustentação à identidade hegemônica. Também salientam que as instituições de ensino, apesar do vasto arcabouço legal que legitima as discussões sobre gênero e diversidade sexual dentro das políticas públicas educacionais, continuam se apresentando como um lócus segregador, em que práticas discriminatórias são constantemente naturalizadas e que as mudanças

comportamentais provocadas pelos movimentos sexuais e pela visibilidade de *gays*, lésbicas e pessoas transgênero, ao mesmo tempo que geram simpatia em uns, ou mesmo adesão aos seus estilos de vida, causam repulsa em outros indivíduos, sobretudo em homens cis héteros, conservadores e violentos, fazendo com que movimentos contrários aos sujeitos não heteronormativos ganhem força e apoio por parte de diferentes grupos sociais não somente no espaço escolar, como também no familiar e no público.

Desde a era clássica, as famílias absorvem os esquemas disciplinares externos por meio da escola, dos quartéis, dos hospitais, principalmente no núcleo pais-filhos. Aprende-se a disciplinar sendo disciplinado, assim a trajetória dos meus filhos invadiu o espaço familiar em momentos históricos, culturais e geográficos distintos, nos quais em cada um deles eu agi de acordo com a compreensão que tinha do mundo que me rodeava e das minhas próprias vivências. Tenho certeza de que Ak foi privilegiado pelo fato de eu ter mais maturidade e consciência crítica e, ainda mais, por pertencer a uma geração em que questões sobre gênero e sexo vêm sendo debatidas de maneira mais ampla, em virtude da globalização e dos estudos de gênero, sobretudo a partir da teoria *queer*. Xis, por sua vez, pagou o preço da ignorância dos pais e teve uma infância interdita. Ao “assumir” a condição de homossexual, aos 13 anos, Xis não somente cometeu um ato político, como se expôs à estigmatização, contudo isso significou para ele uma forma de libertação, uma liberdade que só poderia encontrar dentro de si próprio. Afirmar o gênero e a sexualidade como um direito é, antes de tudo, um exercício de liberdade, de autonomia.

Esta pesquisa revela que a heterossexualidade compulsória continua agindo através de sua rede de micropoderes, mas não sem resistência. Instáveis, os discursos podem ser

instrumento e efeito de poder ou de oposição. A subversão da ordem, ainda que possa parecer uma utopia, é um caminho a ser perseguido por todos os “interditos”. Como a norma tem que ser reiterada o tempo todo, é possível presumir que existem corpos inconformes com estas normas e que questionam o seu poder hegemônico. Na heterossexualidade compulsória, tudo deve estar em perfeito alinhamento e, para que uma pessoa seja lida como “inteligível”, o seu gênero também deve ser “inteligível”. Essa sequência entre sexo, gênero, prática sexual e desejo deve ser instituída e ininterrupta. Em alguns momentos de minhas narrativas, eu me percebo ininteligível, como quando manifesto o receio que sinto de sair às ruas de mãos dadas com Ak e de sermos confundidos com um casal de lésbicas. A ininteligibilidade dos corpos denuncia o sistema do poder-saber, pois, uma vez que estes não são inteligíveis, não servirão para explicar o gênero.

No dualismo imposto pelos pares, eu diria que, de forma absurdamente gritante, o silêncio penetrante da heterossexualidade compulsória não passa ao largo – por sequer um dia – da minha família. Ainda tenho muito o que aprender sobre a teoria *queer* – e com ela –, mas, de certa forma, esse campo do saber me traz um alento. Neste momento, enquanto Ak dorme, o seu corpo passa por lentas transformações – ele tomou a segunda injeção de testosterona há seis dias. O tratamento androgênico pelo qual pessoas trans têm que passar certamente não seria necessário se todos considerassem o fato de que gênero e sexo não são originais e que poderíamos viver sem o gênero.

Referências

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. *Diário Oficial [da]*

República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jan. 1989.

BRASIL. Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 jan. 2018.

BULFINCH, T. *O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis*. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BUTLER, J. Alianças queer e política anti-guerra. *Bagoas: Estudos gays: gênero e sexualidades*, Natal, v. 11, n. 16, p. 29-49, 2017.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHANG, H. *Autoethnography as method*. Walnut Creek: Left Coast, 2008.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, T. (org.). *Antropologia do ciborgue*: as vertigens do pós-humano. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

JUNQUEIRA, D. R. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, D. R. (org.). *Diversidade sexual na educação*: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2009. p. 13-51.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, D. R. (org.). *Diversidade sexual na educação*: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2009. p. 85-93.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

MISKOLCI, R. A Teoria *Queer* e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 150-182, 2009.

MENDES, W. G. S.; SILVA, C. M. F. P. Homicídios da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros (LGBT) no Brasil: uma análise espacial. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 5, p. 1709-1722, 2020.

NOGUEIRA, P. Quando as crianças viadas interpelam a docência. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 105-120, 2020.

OLIVEIRA, M. R. G. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!. *Revista Periódica*, Salvador, v. 1, n. 9, p. 161-191, 2018.

SANTOS, A. C. Estudos queer: identidades, contextos e acção colectiva. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 76, p. 3-15, 2006.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

VIVAS, E.; FALCÃO, M. PGR denuncia ministro Milton Ribeiro, da Educação, ao STF por crime de homofobia. *TV Globo*, 31 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/31/pgr-denuncia-ministro-milton-ribeiro-ao-stf-por-crime-de-homofobia.ghtml>. Acesso em: 1º fev. 2022.

17 ANDROCENTRISMO POLÍTICO: VIOLÊNCIA DE GÊNERO E REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 14.192/2021

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap17>

CLERISLÂNIA DE ALBUQUERQUE SOUSA

Doutoranda em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), trabalhando com a linha de pesquisa Estado, Democracia e Políticas Públicas, mestra em Planejamento e Políticas Públicas pela UECE. Integrante do Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Democracia, Partidos e Políticas Públicas da UECE. Membro da Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP). Pós-Graduada em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Possui aperfeiçoamento em Estratégia e Gestão Empresarial pela UECE. Pós-Graduada em Assessoria Executiva e Gestão Pública e Privada pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bacharel em Secretariado Executivo pela UFC. Atualmente é secretária executiva do CEO da Jangadeiro, Grupo de Comunicação formado pela TV Jangadeiro (SBT), Jangadeiro FM 88,9, Jangadeiro BandNews FM 101,7, Rede Jangadeiro FM e Portal Jornal Jangadeiro. Atuou também como docente no Centro Universitário Ateneu (Uniateneu), tendo lecionado disciplinas na modalidade presencial e Educação a Distância (EaD) nos cursos de Secretariado Executivo, bacharelado em Administração, Gestão de Recursos Humanos e Processos Gerenciais.

E-mail: clerislania@gmail.com

RICARDO DAMASCENO MOURA

Especialista em Direito pela Universidade Nove de Julho (Uninove/SP), em Populações Indígenas da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e em Língua Brasileira de Sinais na Educação Inclusiva pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (Fibra), graduado em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e bacharel em Direito. Professor do Programa de Pós-Graduação em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Membro da Comissão de Relações com o Poder Judiciário da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) do Pará. Integrante do grupo de pesquisa Inteligência Artificial e Inclusão (ITS) do Rio de Janeiro. Membro do grupo de pesquisa Nós Mulheres (UFPA/CNPq/Capes). Atualmente dedica-se à pesquisa "Estado, Direitos Humanos e Interculturalidade". Foi tutor/pesquisador do curso de pós-graduação Cultura e História dos Povos Indígenas do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), tutor do curso de pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça da UFPA, professor do curso de Pedagogia da UFBA na modalidade de Educação a Distância (EaD). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos da UFBA. Tutor do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Recebeu o prêmio Mais Cultura na Amazônia Legal (MinC/Funarte).

E-mail: tecsocial.moura8@gmail.com

Introdução

As condições de igualdade entre homens e mulheres ao longo dos séculos sempre foram marcadas pelo desequilíbrio. Desequilíbrio esse decorrente de sociedades marcadas pelo papel exercido pelas mulheres, as quais eram limitadas aos cuidados da casa e à maternidade, ou seja, totalmente excluídas da vida pública, exercida e protagonizada pelos homens. A tentativa de desaparecimento da figura da mulher na sociedade não obteve êxito graças ao movimento feminista, no entanto deixou muitas sequelas, derivadas de muitos anos de um sistema patriarcal e machista, que são percebidas na atualidade.

Segundo Nascimento (2020, p. 2), “[...] a tendência quase universal de se reduzir a raça humana ao termo ‘homem’ é um exemplo excludente que ilustra um comportamento androcêntrico”. Tendo em vista que a figura masculina sempre foi colocada como ponto central na história, percebe-se que ainda existem premissas equivocadas que acreditam na prevalência da figura do homem em diversos espaços, o que pode ser percebido na atualidade de maneira simbólica ou de maneira direta. Tais marcas são visualizadas nas esferas de poder, quer seja na insistência da naturalização da figura da mulher no espaço privado, quer seja na esfera pública. Esta exclusão sempre foi naturalizada historicamente, visto que sua imagem sempre este-

ve atrelada ao cuidado do lar e à responsabilidade com os filhos, decorrentes da maternidade, desse modo, redundando em discrepâncias salariais após a inserção das mulheres no mercado de trabalho, até então entendido como um espaço masculino, sendo este um dos exemplos que podem ser citados. É importante enfatizar outras questões que foram tardiamente vistas como um problema público e que deveriam ser urgentemente debatidas, sendo um deles a violência de gênero no espaço das decisões políticas.

Tendo em vista que no âmbito histórico as mulheres sempre tiveram seus direitos limitados:

[...] em meados do século XIX e início do século XX, iniciaram-se, de fato, manifestações que buscavam os direitos políticos para as mulheres, ou seja, o movimento sufragista ganhava forma e *status* na Europa e Estados Unidos. (PINTO, 2003, p. 13).

Impulsionada pela expansão do movimento a nível mundial, a luta no Brasil direcionou-se para questões inerentes à participação política das mulheres, como eleitoras e candidatas, tendo muitas mulheres que foram essenciais nessa luta, conforme exposto por Pinto (2013, p. 13):

[...] esta luta estava definitivamente associada ao nome de Bertha Lutz, que exerceu uma inegável liderança durante a década de 1920 e se manteve ligada às causas da mulher até a sua morte em avançada idade, na década de 1970.

Assim como a figura de Bertha Lutz, que teve grande relevância no movimento sufragista brasileiro, faz-se necessário destacar a atuação de outras mulheres no decorrer do mo-

vimento, o que denota um caráter personalístico para aquele momento. Aliadas a isso, destacam-se algumas especificidades do movimento, segundo Pinto (2013, p. 14):

A primeira delas, a mais forte e organizada, é a liderada por Bertha Lutz, que tem como questão central a incorporação da mulher como sujeito portador de direitos políticos. [...] A segunda vertente é o que poderia se chamar de feminismo difuso, o qual se expressa nas múltiplas manifestações da imprensa feminista alternativa. [...] Preocupadas ou não com os direitos políticos, essas mulheres têm um campo mais vasto de questões, defendem a educação da mulher e falam em dominação dos homens e no interesse deles em deixar a mulher fora do mundo público. [...] A terceira vertente se manifesta no movimento anarquista e, posteriormente, no Partido Comunista. Trata-se de mulheres trabalhadoras e intelectuais, militantes desses movimentos de esquerda que defendem a libertação da mulher de forma radical [...].

No que concerne à luta das mulheres pelo direito de votar e principalmente de serem votadas, muitas lutaram individualmente, como o caso da dentista Isabel de Sousa Matos e Isabel Dillon, sendo a primeira vitoriosa em sua cidade natal, porém tendo seu direito suspenso do Rio de Janeiro. No caso de Dillon, foi possível sua candidatura, mas não seu alistamento (PINTO, 2013).

É importante destacar que a questão do voto feminino era um tema pertinente, chegando a ser discutido no século XIX, encontrando, no entanto, inúmeras barreiras decorrentes de uma invisibilidade histórica atribuída às mulheres; desse modo, não sendo consideradas como cidadãs, automaticamente eram excluídas do direito de votar, o que sugere “[...] a evidência de uma natural exclusão da mulher” (PINTO, 2013, p. 16). Para se

ter uma ideia do nível de exclusão vivido pelas mulheres, elas não eram sequer citadas quando a Constituição especificava quem não teria direito de votar.

Infere-se que a violência contra a mulher sempre existiu, sendo somente então alçada ao *status* de problema público que deve ser combatido. Aliada a isso, a violência contra a mulher acontece em outras esferas, não se limitando à violência no âmbito doméstico. Não se pode desconsiderar os inúmeros tipos de violências sofridas pelas mulheres, que são potencializadas na esfera política/pública, as quais ainda têm como base o sistema patriarcal. Partindo do exposto, este estudo busca abordar como o androcentrismo político impacta diretamente a construção de uma democracia sólida a partir do momento em que exclui mulheres da participação do âmbito político, desse modo fazendo-se necessária uma análise da Lei nº 14.192/2021, combinada com a Resolução nº 23.610/2019, que combatem atos delitivos praticados contra mulheres na política, garantindo o término do mandato. Partindo desse prisma, faz-se necessário destacar a luta das mulheres pelo seu protagonismo na sociedade, considerando-se que historicamente esses direitos foram ceifados e ainda não são contemplados de forma plena, uma vez que no âmbito político ainda existe uma forte resistência no que tange à ocupação e principalmente aceitação da mulher por parte dos homens, que geralmente são hegemonia nesses espaços.

Partindo do exposto, este estudo pretende, mediante uma pesquisa bibliográfica, através de livros e artigos de pesquisadores que explorem a temática de violência política de gênero, juntamente com uma análise documental, através da Lei nº 14.192/2021 em combinação com a Resolução nº 23.610/2019, analisar a importância dessa lei no que concerne ao combate à violência política contra as mulheres; discutir como o androcentrismo político ainda é uma prática existente em nossa sociedade; explicar a importância das mulheres na política para a

consolidação da democracia; e evidenciar a importância de leis que protejam e garantam a ocupação das mulheres nos espaços políticos. Nesse sentido, busca saber quais os desequilíbrios e assimetrias com relação à representatividade feminina na política e como eles impactam a consolidação da democracia, sendo este o problema deste estudo, ao passo que serão trabalhadas, no decorrer desta pesquisa, além da lei e da resolução mencionadas, as categorias androcentrismo político, opressão de gênero e democracia.

Androcentrismo e seu entrelaçamento com machismo e patriarcado

As abordagens entre público e privado permeiam a sociedade de longa data. Não por acaso, sendo esse fato facilmente explicado pelo androcentrismo que entrelaça a história como um todo. Diante disso, os estudos feministas trazem para a discussão a categoria gênero, esta de suma importância sobre as delimitações que foram e continuam sendo impostas sobre os limites entre o público e o privado. No que tange às inúmeras dicotomias existentes quando este assunto é tratado, a questão do trabalho ganha bastante relevância, conforme colocado por Okin (2008, p. 307-308):

Os homens são vistos como, sobretudo, ligados às ocupações da esfera da vida econômica e política e responsáveis por elas, enquanto as mulheres seriam responsáveis pelas ocupações da esfera privada da domesticidade e da reprodução. As mulheres têm sido vistas como 'naturalmente' inadequadas à esfera pública, dependentes dos homens e subordinadas à família.

Partindo disso, observa-se como a naturalização do espaço privado e doméstico era atribuída às mulheres, conse-

quentemente inviabilizando qualquer possibilidade de atuação que não fosse relacionada à domesticidade, visto que a figura masculina estaria completamente direcionada para a vida econômica e política, não restando para as mulheres qualquer possibilidade de ruptura desse sistema de dominação até então existente e consolidado.

Segundo Souza (2009 *apud* NASCIMENTO, 2020, p. 122), “[...] o androcentrismo é um termo cunhado pelo sociólogo americano Lester F. Ward, que diz respeito às perspectivas que levam em consideração o homem como foco de análise do todo”. Nesse sentido, observa-se que a figura masculina funcionaria como o alicerce central, o padrão a ser seguido de maneira única, desprezando-se as experiências vivenciadas pela figura feminina, percebendo-se, desse modo, uma convergência direta com a noção de patriarcado, sendo este um sistema social que prevalece ao longo da história e seus reflexos são materializados e disseminados na atualidade.

Conforme Hartmann (1979 *apud* SAFFIOTI, 2004, p. 104) destaca, “[...] patriarcado é definido como um pacto masculino para garantir a opressão de mulheres”. Enquanto Biroli (2018, p. 11) o define como “[...] um complexo heterogêneo, mas estruturado, de padrões que implicam desvantagens para as mulheres [...]. É ativado de forma concreta nas instituições e nas relações cotidianas”. Nesse sentido, faz-se necessária a compreensão dos contextos nos quais as relações de gênero foram assimiladas, assim como a desvalorização da capacidade das mulheres ao longo dos tempos e a demarcação dos espaços que podem ser ocupados por homens e por mulheres. Acerca dos marcadores de tais espaços, Saffioti (1987, p. 8) comenta:

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é constituída através da atribuição de distintos papéis,

que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.

Como resultado dessa limitação imposta, os homens tiveram um leque maior de possibilidades de atuação, restando às mulheres as atividades domésticas e o cuidado com a criação dos filhos. Além disso, ocorre na sociedade um entendimento de que esse processo é natural, uma vez que é dado às mulheres o dom da maternidade (SAFFIOTI, 1987). Bourdieu (2019, p. 12) já dissertou sobre a naturalização da dominação masculina, entendida metaforicamente como uma violência simbólica, em que o dominante (homem) exerce sua “[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento [...]”. Aliado a isso, o autor propõe como ser comum a existência das diferenciações entre homens e mulheres, uma vez que considera normal e inevitável “[...] na casa, por exemplo, cujas partes são todas ‘sexuadas’” (BOURDIEU, 2019, p. 22).

Fraser (2007) destaca aspectos inerentes à injustiça sofrida pelas mulheres não somente pelo não conhecimento, mas também pelo “mau enquadramento”. O termo trazido pela autora enfatiza a divisão desigual em que não estão inseridos os “pobres e desprezados”, ficando as mulheres à margem desses espaços. Conforme apontado por Fraser (2007, p. 305), para que ocorra uma justiça de gênero, além da questão da “redistribuição e do reconhecimento”, também se insere o aspecto da representação, o que:

[...] não é apenas uma questão de assegurar voz política igual a mulheres em comunidades políticas já consti-

tuídas, [...] é necessário reenquadrar as disputas sobre justiça que não podem ser contidas nos regimes estabelecidos.

Nesse sentido, observa-se a importância do movimento feminista em dar luz à necessidade de se estudar as questões de gênero e como elas devem ser debatidas.

Compreendendo-se a ruptura de paradigmas até então pautados pelo androcentrismo, pelo machismo e pelo sistema patriarcal em si na política, observa-se que a luta do movimento feminista ainda é uma constante, visto que, mesmo após as conquistas do movimento, em nossa sociedade ainda perdura o entendimento de que o homem possui um espaço central, o que veio sendo constatado a partir da eleição de Jair Bolsonaro e a sua própria composição de governo, passando de duas para três a quantidade de mulheres em seu primeiro escalão somente após mais de 800 dias de governo (MAIA, 2021). O próprio presidente classificou como “pequeno detalhe” tamanha incoerência.

Outro ponto a ser mencionado no governo de Bolsonaro é a configuração do ministério que tem à frente a ministra Damares Silva, o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, do qual foi retirada a categoria mulher, que até então era o eixo principal da gestão anterior, ou seja, todas as ações, políticas e diretrizes eram direcionadas para questões relativas às mulheres, passando a ser direcionadas para a categoria família, inferindo-se, assim, um viés conservador e consequentemente machista, visto que, na própria campanha política do referido presidente, era bem clara a defesa da família tradicional, além de iniciativas contra o casamento de pessoas do mesmo sexo, aborto, dentre outras questões, o que corrobora o entendimento de um governo misógino e conservador.

Androcentrismo político: a opressão de gênero na política

As relações de gênero compreendem estruturas que diferenciam e categorizam os homens e as mulheres. Tais estruturas de diferenciação são recorrentes ao longo do tempo, segundo exposto por Segato (2016, p. 112):

Datos documentales, históricos y etnográficos del mundo tribal muestran la existencia de estructuras reconocibles de diferencia, semejantes a lo que llamamos relaciones de género en la modernidad, con jerarquias claras de prestigio entre la masculinidad y la feminidad, representados por figuras que pueden ser entendidas como hombres y mujeres.

Configurações nas quais grupos sociais mantêm domínio sobre outro grupo são práticas antigas, uma vez que a naturalização de discriminação contra determinados grupos, como as mulheres, por exemplo, facilita a legitimação do discurso de supremacia dos homens (SAFFIOTI, 1987). Há a compreensão de que a superioridade masculina percorre inúmeros campos, nos quais a mulher é totalmente dispensável sem a existência do homem, tornando-se, desse modo, o Outro, conforme é dissertado por Beauvoir (2019, p. 12-13):

O homem é pensável sem a mulher. Ela não, sem o homem. [...] A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não está em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro.

Colocadas no *status* do Outro, ou seja, de segundo sexo, as mulheres sempre viveram à margem dos homens, seja em

oportunidades, avanços e principalmente direitos, o que é bastante alarmante. No que concerne a tal abordagem, Beauvoir (2019, p. 17) comenta:

Economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas; em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito que suas concorrentes recém-chegadas. Ocupam na indústria, na política, etc., maior número de lugares e os postos mais importantes. Além dos poderes concretos que possuem, revestem-se de um prestígio cuja tradição a educação da criança mantém: o presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens.

A partir desse prisma, as mulheres são alijadas da participação política nos espaços públicos, visto que “[...] a política institucional do Estado é tradicionalmente masculina” (LAENA, 2020, p. 19). É um fato que existe no Brasil a sub-representação da mulher nos espaços de poder. Mesmo com leis que busquem estimular uma maior participação feminina, a preponderância ainda é a masculina e romper com essa hegemonia ainda é bastante difícil, uma vez que a política historicamente é vista como um campo de atuação predominantemente masculino, decorrente do androcentrismo e do próprio sistema patriarcal, que buscou consolidar essa ideia ao longo da história.

Sobre as lacunas existentes entre homens e mulheres e os espaços de poder, Laena (2020, p. 27) comenta:

A disparidade entre os percentuais de mulheres e de homens se reproduz nos cargos majoritários, nos cargos de gestão do serviço público e das empresas privadas, aqui e em muitos países do mundo. O fato é que não estamos nos espaços de poder político de forma pa-

ritária aos homens, o que se agrava em se tratando de mulheres negras, indígenas, pobres e transgênero. E o pior: somos instrumentalizadas pelos jogos de poder e até mesmo convencionadas de que a arena política não é lugar de mulher. Existe na política um não lugar que nos é atribuído.

É importante destacar que o debate público-privado gerou muitos debates ao longo da história, sendo discutido por muitas autoras em meados do século XIX e início do século XX, como Susan Okin, em que muitas liberais enfatizavam que, mesmo com a luta pelos direitos políticos, era necessário destacar a atuação das mulheres no âmbito familiar, enquanto outras correntes destacavam que a família deveria ser abolida (LAENA, 2020). Nesse sentido, infere-se a existência das relações de poder e principalmente os seus efeitos em especificar as ocupações dos espaços inerentes aos homens e mulheres.

Partindo disso, observa-se o não incentivo intrínseco na sociedade no que concerne a uma inserção mais sólida das mulheres no campo político, assim fazendo-se necessária a introdução de leis que estimulem a participação das mulheres, bem como que possam garantir sua atuação de forma plena e que sejam respeitadas por seus pares para que não sofram com a violência política de gênero.

A violência de gênero é um tema bastante enraizado em nossa sociedade, sendo de suma importância a discussão dessa opressão em outras esferas, como no campo político, visto que é composto predominantemente pela figura do homem, configurando um campo de difícil inserção para as mulheres.

Sobre os avanços das mulheres nos espaços de poder, Matos (2020, p. 110) destaca:

Embora tenha havido avanços importantes na ocupação dos espaços de poder e apesar de muitas ações (inclusive estatais) bem-sucedidas, não ocorreram mudanças mais significativas e mesmo sustentáveis nas atitudes políticas relativas às mulheres – especialmente às mulheres negras –, dentro e fora das instituições, conforme desejado, nas mais distintas esferas políticas. E pior: quando observamos o alcance mundial da meta de 30% de mulheres nos parlamentos de todo o mundo, vemos também a escalada das formas de violência contra elas.

Considerando-se as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para chegar a espaços de poder, ressalta-se que “[...] um dos principais obstáculos para o empoderamento das mulheres na esfera política têm sido, então, os ataques recorrentes de violência e assédio políticos” (MATOS, 2020, p. 113). Aliado a isso, enfatiza-se que “[...] a história do Brasil coloca um enorme peso na figura masculina e paternal, de modo que a mulher fosse automaticamente excluída da cena política” (BOLOGNESI, 2012, p. 115).

De fato, conforme discorrido ao longo deste estudo, a figura feminina foi excluída da vida pública, restando somente o âmbito privado, e quebrar esse estereótipo tem sido uma das bandeiras do movimento feminista, considerando que os homens configuram um percentual expressivo no campo político, tornando a inclusão das mulheres um ato de empoderamento. No que tange ao campo político como um lugar masculino, Larena (2020, p. 254) disserta:

O poder e a política subsistem como elementos masculinos. Essa naturalização faz com que atos misóginos e sexistas passem como normais e a violência política de gênero tenha sido incorporada ao modo de fazer polí-

tica, sendo normalizada e nem sempre questionada. É quando a ordem patriarcal que constituiu a esfera pública se mostra em toda a sua perversidade: o domínio é masculino e, por isso, os homens se sentem autorizados a praticar violência contra nós [...].

Cabe destacar a necessidade de um olhar aprofundado para essa questão no Brasil, visto que o assunto de violência política de gênero ainda não é um assunto tão debatido e os casos de violência política só aumentaram.

[...] mulheres candidatas ou ocupantes de cargos públicos precisam lidar com a interrupção de suas falas, ameaças e agressões proferidas em discursos misóginos, assédios e piadas machistas. (LAENA, 2020, p. 256).

Enfatizam-se também, dentre os inúmeros casos no Brasil, os ataques sofridos por Marília Arraes e Manuela D'Ávila nas últimas eleições que disputaram (ASSUNÇÃO, 2020), bem como o caso do assassinato da vereadora Marielle Franco e, por fim, os ataques sofridos pela ex-presidenta Dilma Rousseff.

Partindo do exposto, observa-se que a sociedade é marcada por estigmas e principalmente por estereótipos, os quais são materializados e reproduzidos ao longo do tempo e buscam “normatizar” determinados padrões, nos quais os homens permanecem no papel de figura central.

[...] ainda que tenhamos vivido profundas mudanças nas nossas sociedades e que formas não tradicionais de organizações entre os gêneros sejam hoje experimentadas, no campo da política formal [...] ainda há uma forte prevalência de estereótipos e estigmas. (MATOS, 2020, p. 114).

Sendo assim, enfatiza-se a importância de dispositivos, tais como leis e emendas, que possibilitem a inserção das mulheres na política, ao passo que também é importante que seja garantido para essas mulheres um espaço de equidade e principalmente de respeito.

A importância da Lei nº 14.192/2021 como instrumento de proteção jurídica no combate à violência política de gênero

Tendo em vista a prevalência da figura masculina nos espaços, inclusive no campo político, os casos de violência política de gênero foram potencializados nos últimos tempos, os quais ganharam notoriedade e viraram objeto de lei, a fim de proteger as mulheres desse tipo de violência. Nesse sentido, em agosto de 2021 foi sancionada a Lei nº 14.192, a qual:

Estabelece normas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a mulher; e altera a Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código Eleitoral), a Lei nº 9.096, de 19 de setembro de 1995 (Lei dos Partidos Políticos), e a Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997 (Lei das Eleições), para dispor sobre os crimes de divulgação de fato ou vídeo com conteúdo inverídico no período de campanha eleitoral, para criminalizar a violência política contra a mulher e para assegurar a participação de mulheres em debates eleitorais proporcionalmente ao número de candidatas às eleições proporcionais.

Partindo-se da premissa de que a violência de gênero é uma constante, o fato de o sancionamento da Lei nº 14.192/2021 ter ocorrido somente em 2021 denota que as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na esfera política foram tardiamente

te reconhecidas como um problema público e que deveria ser combatido.

Dentre os artigos trazidos pela lei, o artigo 1º estabelece:

Esta Lei estabelece normas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a mulher, nos espaços e atividades relacionados ao exercício de seus direitos políticos e de suas funções públicas, e para assegurar a participação de mulheres em debates eleitorais e dispõe sobre os crimes de divulgação de fato ou vídeo com conteúdo inverídico no período de campanha eleitoral. (BRASIL, 2021).

É importante ressaltar que muitas parlamentares sofrem violência política de gênero dentro do exercício de sua atuação como parlamentar, como o caso ocorrido em 2017 da então vereadora Joana D'Arc, que teve seu microfone cortado pelo presidente da Câmara Municipal de Manaus (G1, 2017). Caso semelhante ocorreu com a vereadora Paolla Miguel em sua atuação na Câmara dos Vereadores em Campinas, em que se percebe uma tentativa de silenciamento dela por parte do presidente da Câmara (G1, 2021).

Em seu artigo 2º, são trazidos elementos inerentes à discriminação e à desigualdade de tratamento, conforme disposto adiante:

Serão garantidos os direitos de participação política da mulher, vedadas a discriminação e a desigualdade de tratamento em virtude de sexo ou de raça no acesso às instâncias de representação política e no exercício de funções públicas. (BRASIL, 2021).

No início de 2022, ocorreu um caso que pode ser enquadrado como violência política de gênero. O mesmo ocorreu na

eleição para a Câmara de Vereadores de Canguçu, no Rio Grande do Sul. Na ocasião, a então vereadora Iasmin Roloff foi eleita para o cargo de segunda vice-presidente da mesa diretora da Câmara de Vereadores para “embelezar a mesa” (G1, 2022), ou seja, diretamente relacionando sua “vitória” aos seus aspectos físicos, não levando em consideração sua capacidade técnica para desempenhar o cargo.

Assim como os casos elencados anteriormente inferem que a violência política de gênero é uma constante na vida das mulheres que desbravam o mundo político, faz-se necessário destacar outras ações que buscam potencializar e dar fôlego para uma maior participação política das mulheres. Dentre essas ações, destaca-se o fundo partidário, com a inclusão do artigo 44 da Lei nº 9.096/1995, que dispõe sobre os partidos políticos, distribuindo os recursos do fundo partidário para programas de difusão e participação política das mulheres, mais especificamente em seu inciso V, em que esclarece que:

V – na criação e manutenção de programas de promoção e difusão da participação política das mulheres, criados e executados pela Secretaria da Mulher ou, a critério da agremiação, por instituto com personalidade jurídica própria presidido pela Secretaria da Mulher, em nível nacional, conforme percentual que será fixado pelo órgão nacional de direção partidária, observado o mínimo de 5% (cinco por cento) do total. (BRASIL, 1995).

Apesar de ser um percentual ainda baixo, funciona como um mecanismo de incentivo da participação das mulheres e principalmente motiva os partidos para que mulheres busquem a esfera política. Outro ponto a ser mencionado refere-se ao Fundo Especial de Financiamento de Campanha, incentivo conhecido como Fundão, o qual estabelece o percentual que

será destinado aos partidos de modo proporcional ao quantitativo de candidatas do partido. Sobre esse fundo, Alcântara, Parente e Pessoa Júnior (2021, p. 117) dissertam que:

As Leis nº 13.487 e 13.488, ambas de 2017, disciplinam a instituição e a distribuição do Fundo Especial de Financiamento de Campanha, o FEFC. Esse incentivo, também conhecido como Fundão, só é devido em anos de eleições e foi inserido na Lei nº 9.504/97 pela Lei nº 13.487, de 6 de outubro de 2017. É constituído por dotações orçamentárias da União e distribuído aos partidos políticos a partir de um cálculo feito com base no número de deputados e senadores eleitos na última eleição geral.

Os mesmos autores enfatizam que não ocorre uma análise mais direcionada por parte do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), o que pode acarretar um privilégio em candidaturas específicas. Outro ponto a ser destacado refere-se à questão das cotas nas eleições, consoante a Lei nº 9.504/1997, conforme asseverado por Alcântara, Parente e Pessoa Júnior (2021, p. 124), uma vez que:

A Lei nº 9.504/97 disciplinou então que o partido reservaria os percentuais de 30% e 70% de vagas para candidaturas de cada sexo. Ressalta-se que a palavra 'mulheres' não se encontra na referida norma, mas, dialogando com a nossa realidade, constata-se que houve um aumento de 20% para 30% com uma obrigação de reservar que parece não ter se mostrado muito efetiva.

No que se refere às candidaturas femininas, os autores expõem a necessidade de autorização da candidata no que diz respeito à sua candidatura, visto que muitas "candidatas" não

sabiam que estavam disputando as eleições, ocasionando inúmeros problemas quando necessitavam da certidão de quitação eleitoral. Ressalta-se que a autorização funciona também como um instrumento a fim de coibir as candidaturas fictícias por parte dos partidos, com o intuito apenas de fechar a cota feminina.

Por fim, destaca-se a Resolução nº 23.610/2019, que dispõe sobre propaganda eleitoral, utilização e geração do horário gratuito e condutas ilícitas em campanha eleitoral, em que foram inseridos elementos que visam combater a violência contra candidata a cargo eletivo ou que esteja no cumprimento de mandato, conforme artigo 22, inciso XII:

Art. 22. Não será tolerada propaganda, respondendo a pessoa infratora pelo emprego de processo de propaganda vedada e, se for o caso, pelo abuso de poder. [...] XII. Deprecie a condição de mulher ou estimule sua discriminação em razão do sexo feminino, ou em relação à sua cor, raça ou etnia.

O texto da resolução também trata, no artigo 93-B, como crime ações do tipo:

Constitui crime, punível com reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa, assediar, constranger, humilhar, perseguir ou ameaçar, por qualquer meio, candidata a cargo eletivo ou detentora de mandato eletivo, utilizando-se de menosprezo ou discriminação à condição de mulher ou à sua cor, raça ou etnia, com a finalidade de impedir ou de dificultar a sua campanha eleitoral ou o desempenho de seu mandato eletivo.

O artigo 93-C disserta sobre as ações que são enquadradas como violência política contra a mulher, sendo: “Toda ação,

conduta ou omissão com a finalidade de impedir, obstaculizar ou restringir os direitos políticos da mulher”. Ressalta-se que, no parágrafo 1º do mesmo artigo, também são delimitados outros aspectos que também se configuram como violência política de gênero:

§ 1º Constituem igualmente atos de violência política contra a mulher qualquer distinção, exclusão ou restrição no reconhecimento, gozo ou exercício de seus direitos e de suas liberdades políticas fundamentais, em virtude do gênero.

Nesse sentido, conclui-se a importância de leis que busquem garantir a proteção das mulheres para que não sofram a violência política de gênero, ao passo que também sirvam de instrumento para uma maior conscientização da importância da mulher no espaço político.

A construção da democracia no tocante ao protagonismo das mulheres na política

A inserção das mulheres nos espaços decisórios é um caminho que vem sendo percorrido com muita dificuldade. Dificuldade essa decorrente de um sistema patriarcal e de uma sociedade marcada pelo androcentrismo político que incorpora barreiras visíveis e invisíveis para a inserção plena das mulheres nesses espaços que também são seus por direito. O fato é que o patriarcado está completamente intrínseco em nossa sociedade, desse modo inferindo-se que, mesmo com a ocupação das mulheres nesses espaços, a dominação masculina ainda estaria presente, conforme exposto por Miguel (2018, p. 146):

[...] muitas vezes, padrões impessoais de atribuições de vantagens e de desvantagens estão operando, na forma de predisposições socialmente difundidas. Uma eventual paridade de mulheres e homens nos espaços de poder, por exemplo, não significaria necessariamente a superação da dominação masculina. As estruturas dessa dominação podem continuar atribuindo ônus diferenciados de acordo com o sexo ou gênero, mesmo que as vias de acesso às posições privilegiadas estejam franqueadas àquelas que têm como pagar o preço.

Nesse sentido, observa-se uma desvantagem contínua para as mulheres, o que vem sendo reproduzido aberta ou silenciosamente nas sociedades ao longo da história, independentemente se as mulheres ganham ou não espaço, visto que a dominação masculina ainda existiria em qualquer cenário. Apesar desse contexto desfavorável, algumas diretrizes foram criadas a fim de dar voz e principalmente representatividade para essas mulheres, como as cotas eleitorais. Sobre essa questão, Miguel (2014, p. 194-195) aponta que:

[...] as mulheres trariam um aporte diferenciado à esfera política por estarem acostumadas a cuidar dos outros, a velar pela família, enfim, devido a seu papel de mãe – referido como ‘política do desvelo’ [...]. A ampliação do espaço das mulheres no poder significaria um abrandamento do caráter agressivo (tido como inerentemente masculino) da atividade política e uma valorização da solidariedade e da compaixão, com uma maior preocupação em relação a áreas como amparo social, saúde, educação e meio ambiente.

Miguel (2014) também esclarece que o discurso da “política maternal” acaba, de uma forma ou de outra, direcionando

as mulheres para esse nicho, o que acarreta uma segmentação do trabalho político, assim continuando para os homens as tarefas de maior prestígio dentro do segmento político, ou seja, é subtraída da figura feminina a possibilidade de demonstrar e defender outros interesses os quais não estejam ligados à “esfera feminina”. Aliados a isso, estão inseridos outros fatores que reduzem as possibilidades de inserção das mulheres na política, sendo um deles o entendimento equivocado no que tange a um desinteresse inerente das mulheres sobre o âmbito político.

Cabe ressaltar que o cuidado e responsabilidade atribuídos às mulheres funcionam como artifícios que simbolicamente dificultam uma inserção plena delas no campo político. No que concerne a esse assunto, Miguel (2014, p. 204) assinala que:

A participação política das mulheres é limitada por fatores materiais e simbólicos que prejudicam sua capacidade de postular candidaturas, reduzem a competitividade daquelas que se candidatam e atrapalham o avanço na carreira política daquelas que se elegem. Principais responsáveis pela gestão das unidades domésticas e pelos cuidados com as crianças, as mulheres dispõem de menos tempo livre, recurso crucial para a sua atuação política. [...] Ao mesmo tempo, o universo da política é construído socialmente como algo masculino, que inibe o surgimento, entre elas, da ‘ambição política’, ou seja, da vontade de disputar cargos.

Sendo assim, observa-se que, para haver de fato uma democracia sólida e que tenha na figura da mulher seu alicerce principal para que seja uma democracia plena, faz-se necessária uma mudança exponencial no que tange ao entendimento da mudança do papel da figura feminina, a qual vem saindo da

posição de coadjuvante e ganhando o protagonismo ao longo dos anos. Cabe enfatizar que esta não é uma trajetória fácil se considerarmos que historicamente as mulheres viveram à margem dos espaços de poder, sendo subtraída de sua rotina qualquer possibilidade de ocupação desses espaços, os quais originalmente foram disseminados e consolidados ao longo dos anos como locais de hegemonia da figura masculina.

Destaca-se a importância de leis que visem a dar uma maior paridade de gênero no campo político, mas só isso não basta. Tão importante quanto é a mudança da mentalidade sobre o papel que a mulher vem exercendo ao longo dos anos e que, juntamente com a luta do movimento feminista, vem trazendo avanços significativos, porém ainda distantes do que seria o ideal.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, foi possível observar as disparidades existentes em nossa sociedade no que tange à atuação dos homens e das mulheres. Discrepâncias essas decorrentes de sociedades marcadas pelo machismo e pela misoginia, as quais eram pautadas pelo domínio patriarcal, em que naturalizaram a subordinação da mulher, assim como o âmbito privado como o destino para as mulheres, colocando-as na situação de invisibilidade em sociedades que eram protagonizadas pela figura masculina. Dentre os ritos iniciais de libertação e inserção das mulheres, certamente o movimento sufragista foi o mais expressivo, visto que as mulheres não tinham o direito de votar e sequer a possibilidade de poderem ser candidatas. Por aí já se tem uma prévia de como um passado histórico pode se perpetuar para gerações futuras, mostrando os impactos que o patriarcado e o androcentrismo podem causar.

Quanto à luta do movimento sufragista no Brasil, foi essencial para dar voz e o mínimo de espaço para essas mulheres que, com sua luta e obstinação, abriram portas para encorajar e empoderar outras mulheres e, assim, chegarmos a avanços referentes à participação feminina em um âmbito tradicionalmente masculino.

Nesse prisma, uma das conclusões deste estudo é que o androcentrismo político ainda é existente no Brasil, o que pode ser corroborado pelos casos que foram aqui expostos e pelas últimas eleições, nas quais candidatas sofreram com a violência política de gênero.

Considerando a existência da violência política de gênero em nossa sociedade, conclui-se a importância e necessidade de dispositivos legais, como a Lei nº 14.192/2021 e a Resolução nº 23.610/2019, que buscam proteger a inserção dessas mulheres no âmbito político, assim como, dentre outras diretrizes, buscam coibir e punir quem usar de violência política contra essas mulheres. No tocante aos dispositivos legais, destacam-se as medidas que buscam impulsionar a participação das mulheres na política, como as cotas eleitorais e o Fundo Especial de Financiamento de Campanha, os quais, se utilizados com ética, certamente trarão bons frutos para a política.

Salienta-se também a importância das mulheres no que abrange sua representação no espaço político e consequentemente nos espaços de poder que historicamente foram sempre conduzidos pelos homens. Romper com esse estereótipo representa um avanço significativo no que tange à busca por uma democracia representativa, de modo que possamos, de fato, quebrar o androcentrismo político e o sistema patriarcal, que impedem o avanço e o protagonismo das mulheres na sociedade.

Referências

ALCÂNTARA, A. S.; PARENTE, F. J. C.; PESSOA JÚNIOR, J. R. C. Eleição municipal de 2020: participação feminina e aporte normativo. *In*: FREITAS, E. (org.). *Eleições municipais de 2020: cenários, disputas e resultados políticos*. Fortaleza: Meta, 2021. p. 110-134.

ASSUNÇÃO, C. Violência política contra candidatas é um “ataque a todas as mulheres”. *Rede Brasil Atual*, São Paulo, Política, 29 nov. 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/manuela-davila-violencia-politica-contras-mulheres/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BIROLI, E. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOLOGNESI, B. A cota eleitoral de gênero: política pública ou engenharia eleitoral?. *Paraná Eleitoral: Revista Brasileira de Direito Eleitoral e Ciência Política*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 113-129, 2012.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.096, de 19 de setembro de 1995. Dispõe sobre partidos políticos, regulamenta os arts. 17 e 14, § 3º, inciso V, da Constituição Federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 set. 1995.

BRASIL. Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. Brasília, 30 de setembro de 1997; 176º da Independência e 109º da República. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º out. 1997.

BRASIL. Lei nº 14.192, de 4 de agosto de 2021. Estabelece normas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a mulher; e altera a Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código Eleitoral), a Lei nº 9.096, de 19 de setembro de 1995 (Lei dos Partidos Políticos), e a Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997 (Lei das Eleições), para dispor sobre os crimes de divulgação de fato ou vídeo com conteúdo inverídico no período de campanha eleitoral, para criminalizar a violência política contra a mulher e para assegurar a participação de mulheres em debates eleitorais proporcionalmente ao número de candidatas às eleições proporcionais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 2021.

BRASIL. Resolução nº 23.610, de 18 de dezembro de 2019. Dispõe sobre propaganda eleitoral, utilização e geração do horário gratuito e condutas ilícitas em campanha eleitoral. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2019.

FRASER, N. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, 2007.

G1. Vereadora de Campinas vítima de injúria racial na Câmara registra ocorrência na Polícia Civil: “Dá pra ouvir preta lixo”. *G1*, Campinas, 9 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2021/11/09/vereadora-de-campinas-vi>

tima-de-injuria-racial-na-camara-registra-ocorrencia-na-policia-civil-da-pra-ouvir-preta-lixo.ghtml. Acesso em: 30 mar. 2023.

G1. Vereadora de Manaus tem microfone 'cortado' e cita assédio moral na Câmara Municipal. *G1*, Manaus, 31 maio 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/vereadora-de-manaus-tem-microfone-cortado-e-cita-assedio-moral-na-camara-municipal.ghtml>. Acesso em: 30 mar. 2023.

G1. Vereadora eleita 'para embelezar a mesa' renuncia à segunda vice-presidência na Câmara de Canguçu. *G1*, Porto Alegre, 7 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/01/07/vereadora-eleita-para-embelezar-a-mesa-renuncia-a-segunda-vice-presidencia-na-camara-de-cangucu.ghtml>. Acesso em: 30 mar. 2023.

LAENA, R. *Fictícias*: candidaturas de mulheres e violência política de gênero. Fortaleza: Radiadora, 2020.

MAIA, G. Bolsonaro levou 818 dias para ter três mulheres no primeiro escalão. *Veja*, São Paulo, 30 mar. 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/bolsonaro-levou-818-dias-para-ter-tres-mulheres-no-primeiro-escalao/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MATOS, M. Mulheres e a violência política sexista: desafios à consolidação da democracia. In: BIROLI, F. *et al.* (org.). *Mulheres, poder e ciência política*: debates e trajetórias. Campinas: Unicamp, 2020. p. 109-142.

MIGUEL, L. F. *Democracia e representação*: territórios em disputa. São Paulo: Unesp, 2014.

MIGUEL, L. F. *Dominação e resistência*: desafios para uma política emancipatória. São Paulo: Boitempo, 2018.

NASCIMENTO, D. R. S. Androcentrismo, a construção da dominação cultural masculina. *Revista Científica Cognitionis*, Miami, v. 14, p. 120-130, 2020.

OKIN, S. M. Gênero, o público e o privado. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 305-332, 2008.

PINTO, C. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SEGATO, R. L. *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2016.

18 A APLICAÇÃO DA LEI MARIA DA PENHA NA PROTEÇÃO CONTRA A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM FACE DAS MULHERES TRANSGÊNERO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap18>

RUBENS PAULO RODRIGUES PARENTE

Especialista em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) e bacharel em Direito.

E-mail: rubenspaulo@outlook.com

PEDRO ROSAS MAGRINI

Pós-Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutor em Ciências Humanas também pela UFSC, na área de concentração de Estudos de Gênero (EGE) e na linha de pesquisa de Gênero e suas Inter-Relações com Geração, Etnia, Classe (Girgec), com estágio sanduíche no Programa Universitário de Estudos de Gênero (PUEG) da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), mestre em Administração, na área de Gestão Social, Ambiente e Desenvolvimento, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e graduado em Administração também pela UFLA. Atualmente é professor dos cursos de Administração Pública e Serviço Social na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). É integrante do Centro Interdisciplinar de Estudos de Gênero (CIEG) Dandara (CNPq-Unilab).

E-mail: pedromagrini@unilab.edu.br

Introdução

Recentemente, a Lei nº 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha (LMP), completou 15 anos de vigência. Essa legislação representa um marco na defesa das mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, de maneira que suas contribuições, deficiências, resultados e alterações continuam sendo ativamente debatidos pela sociedade e pelos estudiosos.

Nesse contexto, o presente trabalho se propõe a participar dessa discussão, fazendo uma análise da aplicabilidade ou não da LMP em situações de violência doméstica e familiar para proteger as vítimas, inibir a violência e punir os agentes, quando as ofendidas são mulheres transexuais¹ e travestis². Justifica-se pesquisar acerca dessa problemática porque os ciclos de exclusões e violências transfóbicas, para além do

¹ No ano de 2022, entrou em vigor a nova versão da Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde (OMS). Com isso, a transexualidade foi removida da lista de transtornos mentais e comportamentais, sendo agora classificada como incongruência de gênero, no capítulo relativo à saúde sexual. Essa alteração mantém a garantia de acesso aos cuidados de saúde e retira o viés patologizante da transexualidade, refletindo a compreensão atual da ciência (BBC, 2019).

² Travestis são “[...] as pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homens ou como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não gênero” (JESUS, 2012, p. 9).

ambiente escolar, social, político, laboral e institucional, geralmente têm o seu início no próprio seio familiar. Ademais, o Brasil, segundo os dados levantados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra), é o país com o maior número de homicídios com vítimas transgênero femininas no mundo (ANTRA; IBTE, 2021). Desse modo, é necessário e relevante pesquisar acerca da possibilidade de utilização de meios legais para oferecimento de maior proteção do Estado a essas mulheres transexuais e travestis por meio da LMP.

Apesar de não ser o objetivo deste trabalho se aprofundar em conceituações, pela própria delimitação escolhida, é importante apresentar, mesmo que de maneira bastante simplória, alguns conceitos pertinentes a estudos que interseccionam a população LGBT³ e o Direito, que são independentes, porém relacionados⁴. Sexo é uma classificação baseada em aspectos biológicos, como os órgãos reprodutivos e genitais, podendo ser macho, fêmea ou intersexual. Por outro lado, gênero é um conceito social e pessoal que qualifica as pessoas como homens e mulheres (JESUS, 2012).

Conforme os Princípios de Yogyakarta⁵ (ONU, 2006), a identidade de gênero é entendida como a experiência própria e interna do gênero que é profundamente sentida por cada pessoa, a qual pode ou não corresponder ao sexo designado no nascimento, incluindo também a percepção individual do corpo (que pode envolver, por livre escolha, a modificação da

³ Este trabalho utiliza a sigla LGBT+ para fazer referência à comunidade formada pelas pessoas com identidades de gênero e orientações sexuais diversas da cisgênero e heterossexual, mas há outras siglas que também são amplamente utilizadas, como: LGBT, LGBTI, LGBTQIA+, LGBTQIAP+.

⁴ Sugestão de leitura para informações adicionais: Jesus (2012).

⁵ Documento composto de 29 princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero (ONU, 2006).

aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) entre outras expressões de gênero, inclusive o modo de falar, de vestir-se, assim como os maneirismos. Quando corresponde ao gênero com o que foi designado no nascimento, trata-se de pessoa cisgênero. Se não há identificação entre a identidade e o gênero determinado no nascimento, o indivíduo é transgênero.

Tal conceituação não se confunde com a orientação sexual, que diz respeito à potencialidade de cada indivíduo de ter profunda atração emocional, afetiva ou sexual por pessoas de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com esses indivíduos (ONU, 2006).

O método científico utilizado foi o dedutivo. De acordo com Fincato e Gillet (2018), esse tem como precedente os princípios gerais, cognoscíveis, por meio dos quais se atinge uma compreensão mais específica. Há forte relação com o silogismo, possuindo pressupostos maiores e menores e uma conclusão. Atendo-se a este estudo, tal método aplica-se tendo em vista que a pesquisa partiu de uma perspectiva universal, a aplicação da LMP, para uma realidade singularizada, a incidência dessa norma considerada no contexto de violência doméstica e familiar vivenciado pelas mulheres transgênero.

Tratando-se da abordagem metodológica, fez-se uso da pesquisa qualitativa, na qual o processo de compreensão de um fenômeno se desenvolve de maneira integrada. Para isso, o levantamento dos dados busca apresentar as perspectivas mais relevantes acerca do objeto de estudo. Esse método não possui uma estrutura rígida, o que possibilita recorrer a diferentes percursos para o entendimento do objeto de pesquisa (GODOY, 1995).

Com relação ao propósito geral, este trabalho é caracterizado pelo cunho exploratório, tendo o objetivo de “[...] propor-

cionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2017, p. 33). No que se refere à natureza, caracteriza-se como pesquisa básica, uma vez que tem o escopo de promover contribuições para o desenvolvimento científico, no campo teórico (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto aos métodos empregados, adotou-se predominantemente a pesquisa bibliográfica, na modalidade revisão narrativa, a qual se pauta pelo levantamento de livros, artigos, monografias, dissertações, teses, entre outras produções de caráter científico. Nesse sentido, fez-se uso de planejamento, projeto de pesquisa, triagem, leituras e fichamentos, seguidos de processamento dos dados obtidos a fim de elaborar o presente (MAZUCATO, 2018).

No que concerne aos procedimentos técnicos, considerando que a temática ainda é pouco debatida na literatura, a bibliografia utilizada foi captada em bases de dados oficiais e renomadas, por exemplo, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Scholar, dando-se preferência aos que foram publicados nos últimos cinco anos, sendo ainda adotados outros tipos de publicações científicas que tratem acerca do tema.

Ressalta-se que o estudo ainda se caracteriza como documental. Tal técnica de pesquisa compreende-se como a que é realizada à época do fato ou posterior a este, cuja fonte de dados primária compreende documentos, escritos ou não (LAKATOS; MARCONI, 2003). Sendo assim, levando-se em conta que a proposta deste estudo é a análise de uma legislação, foram utilizados arquivos públicos, quais sejam, documentos oficiais (normas jurídicas) e jurídicos (jurisprudências), para compreender se há aplicação da LMP no contexto de violência doméstica e familiar quando as ofendidas são mulheres transgênero (LAKATOS; MARCONI, 2003).

O desenvolvimento do estudo está dividido em três seções. Na primeira, são apresentadas considerações relativas às circunstâncias que culminaram na sanção da LMP, a algumas modificações da legislação e a dados nacionais da violência doméstica e familiar dos últimos anos. Em seguida, trata-se acerca das peculiaridades do processo de conquistas de direitos da população LGBT+ no ordenamento jurídico brasileiro. Na terceira parte, constam projetos de lei, entendimentos e jurisprudências referentes à (im)possibilidade de aplicação da LMP nos casos de vítimas trans.

O surgimento e a importância da LMP

No final década de 1980, foi promulgada a Constituição vigente, reconhecida como “Constituição Cidadã”, pois representa grande avanço no reconhecimento de direitos e garantias, inclusive prevendo expressamente o direito à igualdade entre homens e mulheres, como também dispõe que é dever do Estado desenvolver meios de enfrentamento à violência no âmbito das relações familiares (BRASIL, 1988).

Entretanto, nos anos que se seguiram, não houve tanto progresso na efetivação dessa garantia. Com relação à questão da violência contra a mulher, Calazans e Cortes (2011), representante do Consócio Maria da Penha e cofundadora do Centro Feminista de Estudos e Assessoria, respectivamente, relatam que os movimentos feministas promoviam debates e seminários para trazer atenção à temática. No entanto, essa não era pauta do Poder Executivo e a representatividade parlamentar feminina no Congresso Nacional era pequena, situação que ainda persiste na atualidade.

Dessa maneira, apesar de haver projetos de lei de iniciativa do Poder Legislativo sobre essa matéria, tratavam de espec-

tos pontuais ou da aplicação de medidas punitivas. Assim, nos anos 1990 e no início deste século, as conquistas normativas foram pouco expressivas e basicamente se resumem a atualizações na legislação penal (CALAZANS; CORTES, 2011). Os avanços mais significativos ocorreram somente em decorrência do caso relatado brevemente a seguir.

Maria da Penha Maia Fernandes é uma farmacêutica, nascida em Fortaleza (CE), onde vivia com o marido, um professor universitário e economista. No decorrer dessa união, passaram a ocorrer diversas agressões por parte do companheiro de Maria da Penha, o qual tinha comportamentos violentos. Em 1983, ela foi duplamente vítima de homicídio na modalidade tentada. Foi atingida por um tiro nas costas, em uma tentativa de assalto forjada pelo próprio cônjuge, que a deixou paraplégica. Meses depois, o companheiro tentou eletrocutá-la enquanto tomava banho (IMP, 2018).

No ano seguinte, após o encerramento das investigações, o Ministério Público ofereceu denúncia em face do autor dos crimes. O réu foi levado a júri pela primeira vez em 1991, oito anos após os fatos, tendo sido condenado. Contudo, a sentença foi anulada. Então houve um segundo julgamento, no qual foi sentenciado a dez anos e seis meses de prisão. Como recorreu da decisão, acabou sendo preso somente no ano de 2002 e cumpriu apenas dois anos de prisão, sendo posto em liberdade (DIAS, 2018).

Diante dessa situação de inércia do Poder Judiciário brasileiro, para que houvesse a adoção de medidas mais efetivas, foi necessário o oferecimento de denúncia junto à Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Essa denúncia também foi assinada pelo Centro pela Justiça e o Direito Internacional e pelo Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (TANNURI; HUDLER, 2015). Como re-

sultado desse acionamento da Corte, foi elaborado o Relatório nº 54/2001. O documento apontou diversos erros ocorridos ao longo do processamento do caso e recomendou ao Brasil a simplificação dos procedimentos judiciais para que os processos fossem mais céleres (TANNURI; HUDLER, 2015).

Devido à grande repercussão gerada pelo caso, em agosto de 2006, foi sancionada a Lei nº 11.340, chamada popularmente de Lei Maria da Penha, a qual foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) como uma das legislações mais avançadas do mundo acerca dessa temática. Em seus fundamentos, faz referência à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, à Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e ao parágrafo 8º do artigo 226 da vigente Constituição Federal (BRASIL, 2006).

Esse instrumento normativo, conforme sintetizado em seu artigo 1º, tem o objetivo de delinear medidas para combater e evitar a violência doméstica e familiar praticada contra a mulher. A violência doméstica refere-se a uma espécie de violência muito comum que ocorre no âmbito familiar, tendo geralmente como vítima uma mulher. Conforme as disposições contidas na referida legislação, a violência doméstica e familiar contra a mulher é caracterizada por qualquer conduta comissiva ou omissiva que seja motivada pelo gênero (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, fica evidenciado que, da maneira como os dispositivos legais na LMP estão redigidos, a terminologia “gênero” foi empregada numa conceituação binária (homem-mulher cis), tendo essa sido a única categoria social considerada na elaboração da legislação em tela. No entanto, tal concepção social não está em sintonia com o grupo social “mulheres”, que não é homogêneo, sendo formado por mulheres com deficiência, migrantes, trans, lésbicas, entre outras (SANTOS, 2017).

Apesar dessa invisibilização, vale destacar que a compreensão de violência doméstica e familiar contra a mulher, para os efeitos da LMP, demonstra que houve preocupação do legislador em assegurar ampla proteção à vítima. Nesse sentido, conforme previsão no artigo 5º, considera-se que a violência pode se manifestar de diversas formas, sendo a física certamente a mais perceptível, mas a lei também resguarda a mulher da violência psicológica, sexual, patrimonial e moral (BRASIL, 2006). Ainda conforme o mesmo artigo, essas violências podem se dar no ambiente doméstico, mas não se restringem a ele. Além disso, o autor nem sempre pertence ao núcleo familiar mais restrito. A lei engloba outras relações de parentesco, sendo aqui considerados não só os laços sanguíneos, mas também os de afinidade e vontade expressa. Também abarca, de maneira geral, qualquer relação íntima e de afeto na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida (BRASIL, 2006).

Com relação às medidas protetivas de urgência, essas foram uma das inclusões mais relevantes advindas da lei *in comento*, cuja eficácia e inovação são bastante elogiadas pela doutrina. Tais medidas são determinadas judicialmente e têm o objetivo específico de proteção da mulher vítima de violência doméstica e familiar diante de risco iminente à sua integridade pessoal, devendo ser executadas em até 48 horas após o pedido da vítima ou do Ministério Público (LAVIGNE; PERLINGEIRO, 2011).

O objetivo dessas medidas é resguardar as vítimas de violência, podendo ser determinado o afastamento do autor das agressões do convívio familiar; definida uma distância que o agressor deve ficar da vítima; proibido o contato com a vítima, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação, entre diversas outras medidas que garantem mais segurança para a mulher que decidir se defender dessas violências (BRASIL, 2006).

Acerca das alterações na LMP ao longo dos 15 anos de vigência, é relevante citar alguns dispositivos legais. Com a Lei nº 13.505/2017, passou a ser previsto que os atendimentos policiais e periciais à mulher vítima da violência doméstica e familiar sejam preferencialmente prestados por servidoras mulheres (BRASIL, 2017).

Outra importante modificação adveio da Lei nº 13.641/2018, por meio da qual foi criminalizada a conduta do agressor de descumprir as medidas protetivas de urgência que lhe foram impostas (BRASIL, 2018a). Para Souza (2018), embora essa alteração signifique um avanço, pois evidencia a preocupação do Estado em punir e erradicar a violência baseada no gênero, tal medida se revela insuficiente. Cabe ao Poder Público tratar não apenas das consequências de uma realidade social machista e patriarcal, mas também atuar no combate às causas dessas violências de maneira mais ampla e efetiva.

Também se destaca a alteração promovida pela Lei nº 13.827/2019, que autoriza, em alguns casos, a aplicação de medidas protetivas em caráter de urgência pelo delegado ou por policiais, sendo posteriormente confirmadas pelo juiz (BRASIL, 2019). Segundo Maia (2019), foi muito discutida a possibilidade da decretação, de plano, de restrições por policiais, profissional que não necessariamente possui formação na área jurídica. Contudo, entende que, apesar de pertinente a ponderação, é importante considerar que a mudança proporciona mais agilidade na proteção aos direitos das mulheres, violados tão cotidianamente, motivo por que se justifica tal medida. Ressalta ainda que, no prazo de 24 horas, ocorre apreciação pelo magistrado para revogar ou manter a medida.

No entanto, mesmo com a promulgação da LMP e suas alterações, o quadro de violações aos direitos da mulher ainda persiste. Na edição mais recente da “Pesquisa Nacional sobre

Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher”, realizada bianualmente, desde 2005, ano anterior à promulgação da LMP, verificou-se, a partir de entrevistas a mulheres de todas as unidades da federação, um aumento no percentual de mulheres agredidas por ex-companheiros no período entre 2011 e 2019. O índice saltou de 13% para 37%, representando, assim, um aumento de quase três vezes (DATASENADO, 2019).

Com relação ao contexto ainda vivenciado atualmente, conforme pesquisa do Instituto Datafolha e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), verificou-se que, considerando as mulheres brasileiras acima de 16 anos, uma em cada quatro delas afirmou ter sofrido algum tipo de violência ou agressão nos últimos 12 meses, durante a pandemia de Covid-19, seja física, sexual ou psicológica. Isso representa, segundo o relatório, aproximadamente 17 milhões de vítimas de violência no último ano. Além disso, sete de cada dez mulheres entende que a violência contra as mulheres aumentou durante a pandemia (FBSP, 2021). A pesquisa também revela que, a cada minuto durante a pandemia, oito mulheres eram violentadas fisicamente, com tapas, socos ou chutes, sendo que esse ainda não foi o tipo de violência mais relatado pelas vítimas. A maioria foi ofendida por meio de violência verbal, como insultos e xingamentos, resultando em um quantitativo de 13 milhões de mulheres (FBSP, 2021).

Outra informação relevante é a constatação do impacto da existência de legislação direcionada especificamente à proteção das mulheres contra a violência doméstica e familiar. Apenas 11% das mulheres entrevistadas afirmaram não conhecer nada sobre a LMP. Contudo, de cada dez mulheres, cerca de sete ainda consideram que a LMP não as protege contra a violência doméstica e familiar ou protege apenas em parte (DATASENADO, 2019).

Combinando-se as características das vítimas de violência doméstica e familiar apontadas pelo relatório, percebe-se que a maioria das agressões foi cometida em face de mulheres jovens, pretas, separadas ou divorciadas. O levantamento infere que a “[...] separação é, ao mesmo tempo, a tentativa de interrupção da violência, mas também o momento em que ela [vítima] fica mais vulnerável” (FBSP, 2021, p. 12).

Nesse contexto, é relevante destacar que o fenômeno da subnotificação, entendida como a ausência de formalização de denúncias por parte das vítimas, combinada com o crescimento dos indicadores, pode indicar que a violência contra a mulher tem proporções ainda maiores, o que evidencia a necessidade de estratégias de enfrentamento voltadas à questão da subnotificação, para que seja desmistificada e desconstruída (FERREIRA; MORAES, 2020). Corroborar essa problemática a informação de que 44,9% das mulheres não buscaram as autoridades em relação à agressão mais grave sofrida (FBSP, 2021). Ademais, percebe-se que os relatórios oficiais fazem um recorte somente de mulheres cisgênero e não organiza os dados com base na orientação sexual das vítimas, o que permite inferir que a amostragem utilizada seja somente de mulheres que tenham relacionamentos com homens.

Vale mencionar que recentemente o presidente sancionou a Lei nº 14.232/2021, que institui a Política Nacional de Informações Estatísticas Relacionadas à Violência contra a Mulher, com o objetivo de criar um registro de dados nacional. Durante o trâmite do projeto de lei, deputados chegaram a retirar a menção da palavra “gênero”, substituindo a definição de violência contra a mulher para “ato ou conduta praticados por razões da condição de sexo feminino”, mas a alteração não permaneceu na versão final.

De toda forma, essa interpretação restritiva do sujeito passivo da violência de gênero está refletida na Lei

nº 14.232/2021, pois, conforme o artigo 4º, parágrafo 2º, inciso III, constará nos registros informações sobre o perfil da mulher agredida como idade, raça/etnia, entre outros dados, mas não há menção à orientação sexual nem à identidade de gênero da vítima (BRASIL, 2021a). Dessa maneira, atualmente não há dados oficiais que considerem a violência doméstica e familiar praticada em face das mulheres transexuais nem perspectiva de realização desses levantamentos, demonstrando uma interpretação restritiva da violência de gênero pelo Poder Público.

As conquistas de direitos da população LGBT+ brasileira

Antes de tratar sobre a questão da aplicabilidade ou não da LMP na proteção das mulheres transgênero, faz-se necessário abordar como se deu o processo de reconhecimento dos direitos dos cidadãos LGBT+ em nosso país. A Constituição vigente ensejou o fenômeno da constitucionalização do Direito, o qual ampliou a influência das normas de direito constitucional por todo o ordenamento jurídico. Dessa maneira, as regras e princípios elencados na Constituição Federal são parâmetros de validade e de sentido de todas as normas de direito infraconstitucional. Ademais, a posição de destaque que a Constituição ocupa impacta a atuação dos três poderes, bem como as relações do Estado com os particulares e até mesmo entre os particulares (BARROSO, 2018).

Nesse sentido, direitos e garantias fundamentais, como a dignidade da pessoa humana, a igualdade – tanto no sentido material quanto formal –, a promoção ao bem de todos, entre outros diversos princípios e valores constitucionais, devem ser plenamente observados na elaboração e na aplicação das leis.

Ocorre que, quando se trata das pessoas LGBT+, não se verifica a implementação e proteção dos direitos dessa parcela da população através de leis e políticas públicas de maneira ampla e efetiva.

Um dos resultados dessa inércia estatal é a *LGBTfobia*, termo que diz respeito às violências físicas praticadas contra aqueles que não correspondem ao padrão heterossexual e cisgênero. Essas agressões possuem características próprias, pois os sujeitos ativos atuam de maneira direcionada a atingir pessoas LGTB+, adotando *modus operandi* próprio e característico, ou seja, não é uma forma de violência genérica que também acaba por atingir essas vítimas, é algo específico (BAHIA, 2017).

Segundo o Relatório 2019, divulgado pelo Grupo Gay da Bahia (2020, p. 13), organização não governamental (ONG) voltada para a defesa dos direitos dos homossexuais no Brasil: “[...] a cada 26 horas um LGBT+ é assassinado ou se suicida vítima da LGBTfobia, o que confirma o Brasil como campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais”. Ainda de acordo com o levantamento, “[...] o risco de uma pessoa trans ser assassinada é aproximadamente 17 vezes maior do que um gay” (GRUPO GAY DA BAHIA, 2020, p. 15). Segundo as estatísticas colhidas, somente no ano de 2019, houve 329 mortes violentas de LGBT+ no Brasil, sendo 297 homicídios (90,3%) e 32 suicídios (9,7%).

Conforme o “Dossiê dos assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2020”, organizado pela Antra e pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE), nosso país ocupa o topo do *ranking* mundial de assassinatos de pessoas trans. Apenas no ano de 2020, foram contabilizadas as mortes de 175 pessoas que expressavam o gênero feminino. A pesquisa demonstra ainda que, em comparação ao ano anterior, “[...] aumentou o número de violência nas redes sociais, tentativas de assassinatos, suicídios e o número de assassinatos”, o

que denota a transfobia, ou seja, a discriminação direcionada a pessoas transexuais e travestis, também presente na sociedade brasileira (ANTRA; IBTE, 2021, p. 8).

No Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019, divulgado pelo FBSP, foi apresentado pela primeira vez um levantamento nacional de dados acerca de violência *LGBTfóbica*, obtido por meio de solicitações às polícias estaduais, fundamentadas na Lei de Acesso à Informação. Contudo, apenas dez dos 26 estados apresentaram informações relativas aos homicídios, estupros e lesões corporais dolosas (SILVA, 2019). Assim como no caso dos dados relativos à violência contra a mulher, os levantamentos relativos a mortes e agressões contra a população LGBT+ são prejudicados pela subnotificação, ainda mais considerando o pouco interesse do Estado na coleta dessa estatística.

Verifica-se, no entanto, que em alguns estados, como Ceará, Mato Grosso e São Paulo, já foram incluídos campos para informar identidade de gênero, nome social e orientação sexual nos procedimentos policiais (CEARÁ, 2021; MATO GROSSO; CUIABANO, 2017; SÃO PAULO, 2021b). Esses campos, se realmente forem utilizados nas delegacias, irão facilitar o acesso à informação e a produção de dados mais compatíveis com a realidade. O ideal, na verdade, era que fosse adotado um protocolo padronizado em nível nacional.

Ademais, os dados coletados apontam que a *LGBTfobia* é uma realidade e evidenciam a demanda por políticas públicas que tenham por objetivo a redução do número de homicídios contra pessoas trans. É pertinente citar que, para o dossiê, um dos fatores que contribuem para a manutenção da violência dirigida a pessoas trans é justamente o “[...] não reconhecimento e garantia da proteção através da Lei Maria da Penha ou a tipificação das mortes como feminicídio” (ANTRA; IBTE, 2021, p. 20).

De acordo com Pedra (2018a), o enfrentamento por parte do Estado brasileiro das exclusões decorrentes da *LGBTfobia*, a qual é estrutural, é pautado em medidas meramente paliativas. Essas, em verdade, são apenas respostas às pressões do movimento social, que tem grande importância no combate às violências contra a população LGBTQ+.

No contexto LGBTQ+ brasileiro, os movimentos sociais, representando cada grupo composto pela sigla, e as associações da sociedade civil sempre tiveram e continuam a ter um papel fundamental no sentido de reivindicar, tematizar e politizar as questões referentes à conquista de direitos para a população LGBTQ+, seja por meio de ações e organizações, seja pela produção de pesquisas que façam levantamentos acerca dos crimes de ódio (PEDRA, 2018a).

Pela própria estrutura dos poderes do Estado, em que cabe tipicamente ao Poder Executivo colocar em prática as leis e políticas públicas, bem como incumbe ao Poder Legislativo elaborar as leis e fiscalizar os outros poderes, o processo de reconhecimento dos direitos da população LGBTQ+ poderia ter advindo da atuação desses dois poderes, os quais são exercidos pelos representantes eleitos pelos cidadãos por meio do voto. De fato, é possível encontrar dispositivos legais e infralegais que mencionam termos como “orientação sexual” e “identidade de gênero”, contudo não há no Brasil legislações que tratem da proteção às pessoas LGBTQ+ de maneira ampla, efetiva e satisfatória.

Apesar de haver algumas iniciativas de parlamentares em formular projetos de lei que visem ao reconhecimento dos direitos LGBTQ+, há forte oposição no Legislativo Federal por parte de divisões conservadoras ligadas às religiões cristãs, que são bastante organizadas e coordenadas, especialmente a Frente Parlamentar Evangélica. Essas representações têm um

discurso de defesa da família heterossexual-monogâmica (tradicional) e da liberdade de expressão, com o intuito de fundamentar os discursos que discriminam aqueles que não seguem os mesmos valores (CARDINALI, 2017). Na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, esse viés conservador é dominante e, além de rejeitar os projetos que visam a garantir direitos aos cidadãos LGBT+, empenha-se para impossibilitar a garantia desses direitos por meio dos outros poderes (PEDRA, 2018b).

Diante dessa percepção de que o Poder Legislativo é uma esfera de poder pouco favorável à promoção e ao reconhecimento das demandas do movimento LGBT+, houve uma busca crescente pela judicialização dessas questões (CARDINALI, 2017).

Judicialização significa que questões relevantes do ponto de vista público, social ou moral estão sendo decididas, em caráter final, pelo Poder Judiciário. Trata-se, como intuitivo, de uma transferência de poder para as instituições judiciais, em detrimento das instâncias políticas tradicionais, que são o Legislativo e o Executivo. (BARROSO, 2013, p. 241).

Dessa maneira, até mesmo pelos meios previstos na Constituição vigente, como as ações de controle de constitucionalidade, o princípio da inafastabilidade da jurisdição e a possibilidade de intervenção diante da inércia estatal, o Poder Judiciário tem um papel central nas discussões referentes aos direitos LGBT+, sendo o Supremo Tribunal Federal e o Superior Tribunal de Justiça órgãos que reconheceram importantes direitos LGBT+.

Pode-se citar a possibilidade de adoção por casais homossexuais (2010); o reconhecimento da legitimidade das uniões homoafetivas e a da sua caracterização como entidades familiares (2011); a garantia de alteração em cartório do nome

e do registro de sexo presentes no registro civil sem necessidade de procedimento cirúrgico de transgenitalização e de intervenção judicial (2018); o reconhecimento dos crimes de homofobia e transfobia como espécies dos crimes elencados na Lei nº 7.716/1989 – Lei do Racismo (2019) (BRASIL; STF, 2020).

Mais recentemente, a declaração de inconstitucionalidade da Resolução nº 34/2014, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), que impedia que homossexuais, bissexuais, travestis e transexuais doassem sangue (2020) (BRASIL; STF, 2020); e a possibilidade de que presas transexuais e travestis com identidade de gênero feminino possam optar por cumprir penas em estabelecimento prisional feminino ou masculino (2021) (BRASIL, 2021b).

Ante o exposto, percebe-se que, apesar da mora do Poder Legislativo em elaborar leis ou alterações legislativas para garantir expressamente os direitos LGBT+, há vasto arcabouço jurisprudencial indicando um direcionamento pelo reconhecimento das demandas dessa parcela da população.

A (in)aplicabilidade da LMP na proteção das mulheres transgênero

No que tange à possibilidade ou não de utilização da LMP na proteção das mulheres transexuais e travestis vítimas de violência doméstica e familiar, tal discussão persiste no âmbito dos tribunais de justiça e ainda não houve a consolidação de um entendimento único aplicado a nível nacional. A seguir, serão apresentados projetos, jurisprudências e entendimentos acerca do tema.

No âmbito do Poder Legislativo, já houve movimentação no sentido de contemplar as mulheres transexuais no rol protetivo da LMP. Na Câmara dos Deputados, tramita o Projeto de

Lei nº 8.032/2014, que visa a modificar o parágrafo único do artigo 5º da LMP, a fim de que conste de maneira expressa a possibilidade da aplicação da lei aos casos que envolvam mulheres transexuais e transgênero. Contudo, a última ação legislativa foi a devolução, sem manifestação, pelo relator da Comissão de Direitos Humanos e Minorias, em março de 2021 (BRASIL, 2014).

Ademais, consta no Senado Federal o Projeto de Lei nº 191/2017, que propõe a modificação da redação do artigo 2º da LMP, a fim de assegurar à mulher as oportunidades e facilidades para viver sem violência, independentemente de sua identidade de gênero. Caso seja aprovado, haverá previsão legal que superará a discussão acerca da aplicabilidade da LMP no caso das mulheres transgênero. Conforme a página de acompanhamento do projeto, esse aguarda inclusão em ordem do dia, sendo a última movimentação datada de 10 de junho de 2019 (BRASIL; SENADO FEDERAL, 2017).

No ano de 2017, durante o Fórum Nacional de Juízes de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), firmou-se o entendimento doutrinário do Enunciado nº 46, reconhecendo a aplicação da LMP às mulheres trans, mesmo que a vítima não tenha realizado cirurgia de redesignação sexual ou alteração registral do nome. Todavia, esse enunciado não tem força vinculante, ou seja, não é de observação obrigatória pelos magistrados em suas sentenças (ZABALA, 2020).

Ao passo que parte dos operadores do direito entendem pela possibilidade de proteção das mulheres transexuais e travestis no âmbito de aplicação da LMP, há também aqueles que argumentam a incidência de a referida lei ser inviável. Para esses, a necessidade ou não de definir e de atender a requisitos para delimitar o conceito de mulher impossibilita a utilização da LMP nesses casos. Potenciais condicionantes seriam a reali-

zação de cirurgia de transgenitalização e/ou a alteração do sexo no registro civil (AMORIM; GUERRA, 2020).

Consequentemente é possível encontrar decisões em desacordo com o Enunciado nº 46. Em abril de 2021, a 10ª Câmara do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP) decidiu recurso referente ao caso de uma mulher transgênero que relatou ter sofrido agressões por parte do genitor (CALEGARI, 2021). Com apenas um voto divergente, os desembargadores concluíram pela inaplicabilidade da LMP ao caso:

Recurso em sentido estrito. Requerimento do Ministério Público de medidas protetivas da mulher em favor de transexual. Impossibilidade jurídica de fazer a equiparação 'transexual feminino = mulher', sob pena de ofensa a direitos fundamentais de todos os cidadãos, incluindo os transexuais. Decisão correta. Recurso não provido. (SÃO PAULO, 2021a, p. 2).

O voto menciona os Princípios de Yogyakarta (ONU, 2006), que foram incorporados ao ordenamento jurídico e possuem efeito vinculante reconhecido pelo STF, mas discorda que o caso em análise encontre fundamentação nos referidos mandamentos (SÃO PAULO, 2021a). Conforme os citados princípios, cabe ao Estado adotar medidas legislativas, administrativas e outras que sejam necessárias para o pleno reconhecimento da identidade de gênero autodefinida por cada pessoa, o que não se verifica de maneira efetiva no ordenamento jurídico brasileiro (ONU, 2006).

Conforme o voto do relator, não há embasamento que confira o direito do “transgênero masculino [sic] de ser considerado mulher”. Defende que o conceito de identidade de gênero não pode ser equiparado ao de identidade sexual, de maneira que somente este poderia ser manejado pelo legislador, em con-

sideração à ciência biológica (SÃO PAULO, 2021a). Destaca-se a impropriedade no uso da expressão “transgênero masculino” para referir-se a uma mulher transgênero. Esse erro denota o despreparo de vários profissionais que fazem parte dos poderes Legislativo e Judiciário, geralmente pouco familiarizados com os conceitos de sexo, gênero, identidade de gênero, orientação sexual e suas implicações, o que, associado à transfobia e ao viés patologizante conferido à transexualidade, resulta em um cenário de insegurança jurídica para as pessoas transgênero (LOPES; LEITE, 2019).

Ainda segundo o voto, somente poderia ser reconhecida a identidade de gênero pelo legislador constitucional. Nesse sentido, não se justificaria interpretação mais ampla em matéria penal do conceito de mulher previsto na Constituição Federal, pois haveria ofensa aos princípios da proibição da analogia *in malam partem*⁶ e da tipicidade estrita⁷. Assim, enquanto não houver modificação legislativa, não poderia ser reconhecida a aplicabilidade da LMP nesse caso, sob pena de ofensa aos princípios constitucionais (SÃO PAULO, 2021a). Diante disso, a Procuradoria-Geral de Justiça do Estado de São Paulo recorreu da decisão, entendendo que houve afronta ao artigo 5º da LMP. De acordo com o recurso, o Tribunal de Justiça aplicou o artigo citado de maneira restritiva. Isso porque a definição de violência contra a mulher adotada pela LMP alcança toda conduta praticada no contexto doméstico e familiar que seja ofensiva em função do gênero, o qual não é sinônimo de sexo biológico. Quanto à proibição da analogia *in malam partem*, argumenta que não é o caso de incidência desse princípio, pois

⁶ É a aplicação da norma a uma hipótese semelhante, mas não prevista em lei, que de alguma maneira prejudica o agente da prática delituosa (GRECO, 2011).

⁷ Determinada conduta só pode ser considerada crime se houver expressa previsão em lei (NUCCI, 2015).

está ausente a necessidade para tanto, diante da previsão expressa na lei, que faz menção à violência baseada no gênero (THEODORO, 2021).

Ademais, defende que a decisão desconsidera o histórico recente do ordenamento jurídico brasileiro e de diferentes níveis e setores, no que tange à defesa dos direitos das pessoas transgênero. Ressalta que o intuito do legislador de proteger amplamente a mulher resta evidenciado ao dispor no parágrafo único do artigo em análise que as relações compreendidas no âmbito de aplicação da LMP não são limitadas pela orientação sexual das partes. Ademais, cita decisões do STF que reconheceram direitos das pessoas trans (THEODORO, 2021). O recurso aguarda decisão do STJ e o trâmite mais recente foi a disponibilização dos autos ao Ministério Público Federal.

De maneira diversa do TJSP, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT) já se manifestou favoravelmente acerca da aplicabilidade da LMP no caso das mulheres transgênero, considerando o conceito amplo de gênero.

A Lei Maria da Penha não distingue orientação sexual nem identidade de gênero das vítimas mulheres. O fato de a ofendida ser transexual feminina não afasta a proteção legal, tampouco a competência do Juizado de Violência Doméstica e Familiar. (DISTRITO FEDERAL, 2021, s.p.).

Conforme decisão proferida em 2019, esse conceito de mulher é composto tanto das mulheres que têm o sexo de nascimento feminino quanto das mulheres que se reconheceram como do gênero feminino ao longo da vida, como é o caso das mulheres transgênero. Tal entendimento é atribuído às transformações sociais, de maneira que não seria razoável que uma lei que tem o condão de ampliar a proteção às mulheres, na ver-

dade, tivesse um viés restritivo ao sexo biológico (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Também de maneira favorável, é possível citar decisão do Poder Judiciário de Alagoas, por meio da qual foi determinada a aplicação da LMP em favor de uma vítima transexual (ANGELO, 2020). De acordo com o juiz:

O alcance da Lei Maria da Penha às mulheres transgênero e transexuais, bem como o reconhecimento de outros direitos, a exemplo do uso de banheiro feminino, deve ser definido com base na leitura moralizante da Constituição. Nesse sentido devem ser lidas e interpretadas as cláusulas constitucionais que definem os pressupostos do Estado Democrático de Direito, que integra, politicamente, os conceitos de liberdade, igualdade e fraternidade. [...] Se a lei não fez restrição quando sexo biológico feminino, não cabe ao intérprete fazê-lo, a fim de promover os direitos fundamentais de hipervulneráveis. (ALAGOAS, 2020, p. 30-31).

Em uma perspectiva jurídico-feminista, compreende-se que a LMP não faz diferenciação entre mulheres numa conceitualização restrita ao aspecto biológico e uma mulher transgênero. Acredita-se que a proteção conferida pela lei deve ser assimilada no sentido amplo do sistema de gênero, a fim de incluir os contextos de violência em face das mulheres trans, independentemente de realização de cirurgia de transgenitalização. Essa possibilidade de interpretação da lei advém da ideia de que as desigualdades de gênero estão além de aspectos naturais ou biológicos, sendo, na realidade, construções e reflexos da cultura, os quais são determinados historicamente (SIMIONI; CRUZ, 2011).

Ademais, no caso das mulheres transgênero, é possível afirmar que há dupla vulnerabilidade. Por um lado, existe a dis-

criminação ensejada pelo machismo e pela cultura patriarcal que atinge as pessoas que pertencem ao gênero feminino de maneira geral. Por outro, existe a discriminação em razão da identidade transgênero, resultante da intolerância à diversidade. Assim, são diversas as potenciais formas de violência no âmbito doméstico e familiar (TANNURI; HUDLER, 2015).

Nesse sentido, se o Poder Judiciário minimiza o alcance da LMP, não a aplicando aos casos de violências e ameaças às mulheres transexuais e travestis em contexto doméstico e familiar, termina por aceitar essas violações como inerentes a um estado de vulnerabilidade que é imposto a essas mulheres. O resultado disso é um mandado autorizador para que delitos mais graves sejam cometidos, além de reforçar a vitimização da mulher pela violência institucional que tal negativa de direitos representa (ZABALA, 2020).

Para Dias (2018), no que diz respeito ao sujeito passivo nos casos regidos pela LMP, há uma qualidade especial exigida: ser mulher. Contudo, o alcance dessa proteção não está restrito ao aspecto do sexo biológico. Segundo a autora, a LMP confere proteção a todas as mulheres, sejam lésbicas, travestis, transexuais e transgênero de identidade feminina, pois não houve qualquer distinção de orientação sexual ou de identidade de gênero, prevalecendo, portanto, o gênero alegado pela vítima.

A qualidade de mulher prevista na lei, em verdade, tem o propósito de empoderar a vítima, a qual dispõe de mecanismos legais para a coibição da violência de gênero e para a luta contra a cultura patriarcal e machista. Desse modo, também merecem a proteção da LMP as mulheres transexuais e travestis vítimas de violência em contexto de relações íntimas e de afeto em ambiente familiar ou de convívio (DIAS, 2018).

Vale mencionar que o STF, ao decidir acerca do direito à alteração do prenome e do sexo no registro civil, assentou:

O direito à igualdade sem discriminações abrange a identidade ou expressão de gênero. A identidade de gênero é manifestação da própria personalidade da pessoa humana e, como tal, cabe ao Estado apenas o papel de reconhecê-la, nunca de constituí-la [...] independentemente de procedimento cirúrgico e laudos de terceiros, por se tratar de tema relativo ao direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade. (BRASIL, 2018b, p. 2).

Visualiza-se, então, precedente do Supremo que demonstra o reconhecimento do direito à autodeterminação como pessoa transgênero, firmando inclusive a desnecessidade de submissão a qualquer procedimento cirúrgico e de apresentação de laudos. Nessa lógica, entende-se, no que tange à LMP, que a mesma interpretação fundamentada na Constituição Federal deve ser aplicada, isso porque restringir a incidência da LMP ao sexo biológico, como têm decidido alguns juristas, não está em harmonia com o percurso de evolução interpretativa que vem sendo delineado no âmbito jurídico relativo ao reconhecimento de outros direitos LGBT+.

Considerações finais

A presente pesquisa objetivou discutir acerca da possibilidade ou não de aplicação da LMP na defesa das mulheres transexuais e travestis vítimas de violência doméstica e familiar, ante a controvérsia jurisprudencial acerca dessa temática. Sabe-se que a mera existência de uma lei formal não é suficiente para transformar uma realidade. Esse fato, contudo, não diminui a importância da sua existência, pois é potencialmente o atestado de que uma demanda da sociedade finalmente conseguiu gerar minimamente uma resposta mais contundente do

Estado e do ordenamento jurídico, que está sempre um passo atrás do plano da realidade fática.

Com relação à LMP, 15 anos depois, é possível dizer que o texto não se tornou letra morta. Esse dispositivo legal continua sendo muito importante e representa uma conquista para os movimentos de defesa das mulheres. A violência contra a mulher ainda persiste, mas a referida lei, as políticas públicas e o debate por parte da sociedade vêm promovendo uma mudança cultural, mesmo que ainda seja de maneira lenta.

No que tange ao reconhecimento das mulheres transexuais e travestis como sujeitos passivos dos casos regidos pela LMP, a aprovação dos projetos que visam incluir de maneira expressa essa possibilidade no texto legal seria benéfica e importante no sentido de conferir maior segurança jurídica e de finalizar essa discussão. Percebe-se, contudo, pela análise dos julgados e dos entendimentos, que, mesmo sem alterações nessa legislação, o ordenamento jurídico já dispõe de meios para que sejam conferidas proteção e assistência às mulheres transexuais e travestis vítimas de violência doméstica e familiar, independentemente da realização de cirurgia de transgenitalização e/ou de alteração do registro de sexo presente no registro civil.

No fim das contas, o que ficam evidentes são os entraves para o reconhecimento dos direitos da população LGBT+, decorrentes da crise de representatividade no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo. Se nessas posições houvesse mais pessoas que sejam espelho dos anseios da sociedade, a luta pelo reconhecimento de direitos não seria tão árdua e sangrenta. Não haveria a necessidade de recorrer ao Poder Judiciário para atuar diante da inércia dos outros poderes em efetivar os valores constitucionalmente previstos. Cabe à sociedade estar mais atenta e consciente do seu papel e do seu poder no cenário democrático nacional.

Referências

ALAGOAS. *Decisão*: Autos nº 0700654-37.2020.8.02.0058. Juiz de Direito Alexandre Machado de Oliveira, 22 jan. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/juiz-determina-aplicacao-lei-maria.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2022.

AMORIM, V. M.; GUERRA, R. M. Do mundo cor de rosa ao vermelho sangue: a (in)aplicabilidade da Lei Maria da Penha aos casos de violência doméstica contra mulheres transgêneros e travestis no RN. *Revista Jurídica In Verbis*, Natal, v. 25, n. 48, p. 21-38, 2020.

ANGELO, T. Juiz determina aplicação da Lei Maria da Penha em favor de mulher trans. *Consultor Jurídico*, [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-jan-26/juiz-alagoas-aplica-lei-maria-penha-favor-mulher-trans>. Acesso em: 9 jan. 2022.

ANTRA; IBTE. *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020*. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

BAHIA, A. G. M. F. M. Sobre a (in)capacidade do Direito de lidar com a gramática da diversidade de gênero. *Revista Jurídica da Presidência*, Brasília, DF, v. 18, n. 116, p. 481-506, 2017.

BARROSO, L. R. Constituição, democracia e supremacia judicial: direito e política no Brasil contemporâneo. In: BARROSO, L. R. *O Novo Direito Constitucional Brasileiro*: contribuições para a construção teórica e prática da jurisdição constitucional no Brasil. Belo Horizonte: Fórum, 2013. p. 187-235.

BARROSO, L. R. *Curso de Direito Constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*. 7. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BBC. Transgender no longer recognised as “disorder” by WHO. *BBC News*, London, Health, 29 maio 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/health-48448804>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jan. 1989.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 ago. 2006.

BRASIL. Lei nº 13.505, de 8 de novembro de 2017. Acrescenta dispositivos à Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da

Penha), para dispor sobre o direito da mulher em situação de violência doméstica e familiar de ter atendimento policial e pericial especializado, ininterrupto e prestado, preferencialmente, por servidores do sexo feminino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.641, de 3 de abril de 2018. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para tipificar o crime de descumprimento de medidas protetivas de urgência [...]. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 abr. 2018a.

BRASIL. Lei nº 13.827, de 13 de maio de 2019. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para autorizar, nas hipóteses que especifica, a aplicação de medida protetiva de urgência, pela autoridade judicial ou policial, à mulher em situação de violência doméstica e familiar, ou a seus dependentes, e para determinar o registro da medida protetiva de urgência em banco de dados mantido pelo Conselho Nacional de Justiça. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 14.232, de 28 de outubro de 2021. Institui a Política Nacional de Dados e Informações relacionadas à Violência contra as Mulheres (PNAINFO). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 out. 2021a.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.032, de 28 de outubro de 2014. Amplia a proteção de que trata a Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006 – Lei Maria da Penha – às pessoas transexuais e transgêneros. 2014. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 out. 2014.

BRASIL. STF. *ADI nº 4275*. Min. Edson Fachin, 1 mar. 2018b. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749297200>. Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL. STF. *ADPF nº 527 MC/DF*. Direito das pessoas LGBTI. Arguição de descumprimento de preceito fundamental. Transsexuais e travestis. Direito de opção pelo cumprimento de pena em unidades prisionais femininas ou masculinas, no último caso, em alas específicas, que lhes garanta a segurança. Min. Luís Roberto Barroso, 18 mar. 2021b.

BRASIL; SENADO FEDERAL. Projeto de Lei do Senado nº 191, de 13 de junho de 2017. Altera a redação do art. 2º da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 – Lei Maria da Penha [...]. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jun. 2017.

BRASIL; STF. *Diversidade*: jurisprudência do STF e bibliografia temática. Brasília, DF: STF, 2020.

CALAZANS, M.; CORTES, I. O processo de criação, aprovação e implementação da Lei Maria da Penha. In: CAMPOS, C. H. (org.). *Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 39-64.

CALEGARI, L. PGJ recorre de decisão que negou medida protetiva a mulher por ser trans. *Conjur*, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-mai-25/pgj-recorre-decisao-negou-medida-protetiva-mulher-trans>. Acesso em: 21 out. 2021.

CARDINALI, D. C. *A judicialização dos Direitos LGBT no STF: limites, possibilidades e consequências*. 2017. Dissertação

(Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CEARÁ. *SSPDS inclui crimes de preconceito de raça, cor e condutas homofóbicas ou transfóbicas na Delegacia Eletrônica*. Fortaleza: SSPDS, 2021.

DATASENADO, Instituto de Pesquisa. *Violência doméstica e familiar contra a mulher*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa DataSenado, 2019.

DIAS, M. B. *A Lei Maria da Penha na Justiça*. 5. ed. Salvador: JusPodivm, 2018.

DISTRITO FEDERAL. *Transexual feminina como sujeito passivo*. Brasília, DF: TJ, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. *Acórdão* nº 1152502. Des. Silvanio Barbosa dos Santos, 14 fev. 2019. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/tj-df/677980153/inteiro-teor-677980172>. Acesso em: 19 out. 2021.

FBSP. *Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

FERREIRA, Í. A.; MORAES, S. S. Subnotificação e Lei Maria da Penha: o registro como instrumento para o enfrentamento dos casos de violência doméstica contra mulher considerando o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019). *O Público e o Privado*, Fortaleza, v. 18, n. 37, p. 259-280, 2020.

FINCATO, D. P.; GILLET, S. A. C. *A pesquisa jurídica sem mistérios: do projeto de pesquisa à banca*. 3. ed. Porto Alegre: Fi, 2018.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GRECO, R. *Curso de Direito Penal: Parte Geral*. 13. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2011.

GRUPO GAY DA BAHIA. *Mortes Violentas de LGBT+ no Brasil – 2019*. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2020.

IMP. Quem é Maria da Penha. *IMP*, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>. Acesso em: 22 out. 2021.

JESUS, J. G. *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília, DF: Autor, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVIGNE, R. M. R.; PERLINGEIRO, C. Das medidas protetivas de urgência – artigos 18 a 21. In: CAMPOS, C. H. (org.). *Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 289-305.

LOPES, S. M.; LEITE, B. M. Proteção para quem? Lei Maria da Penha e as mulheres trans. *Sexualidade e Relações de Gênero*, p. 26-33, 2019.

MAIA, C. F. *A Lei Maria da Penha e suas recentes alterações frente ao crescente índice de violência doméstica no Brasil*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Programa de Graduação em Direito, Centro Universitário de Lavras, Lavras, 2019.

MATO GROSSO; CUIABANO, L. *Identidade de gênero será respeitada no registro de boletins de ocorrências*. 2017. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/5636322-identidade-de-genero-sera-respeitada-no-registro-de-boletins-de-ocorrencias>. Acesso em: 7 jan. 2022.

MAZUCATO, T. *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. Penápolis: Funepe, 2018.

NUCCI, G. S. *Princípios constitucionais penais e processuais penais*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

ONU. *Princípios de Yogyakarta: princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. Tradução de Jones de Freitas. Genebra: ONU, 2006.

PEDRA, C. B. *Acesso a cidadania por travestis e transexuais no Brasil: um panorama da atuação do Estado no enfrentamento das exclusões*. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Belo Horizonte, 2018a.

PEDRA, C. B. *Direitos LGBT: a LGBTfobia estrutural na arena jurídica*. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa

de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018b.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, C. M. Para uma abordagem interseccional da Lei Maria da Penha. In: MACHADO, I. V. (org.). *Uma década de Lei Maria da Penha: percursos, práticas e desafios*. Curitiba: CRV, 2017. p. 39-61.

SÃO PAULO. RESE nº 1500028-93.2021.8.26.0312/SP. Des. Francisco Bruno, 10ª Câmara de Direito Criminal, 27 abr. 2021a. Disponível em: <https://esaj.tjsp.jus.br/cjsg/getArquivo.do?cdAcordao=14574778&cdForo=0>. Acesso em: 20 out. 2021.

SÃO PAULO. *SP lança Delegacia da Diversidade Online e amplia combate a crimes de intolerância*. 26 ago. 2021b. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/sp-lanca-delegacia-da-diversidade-online-e-amplia-combate-a-crimes-de-intolerancia/>. Acesso em: 7 jan. 2022.

SILVA, V. R. Escassez de dados expõe invisibilização da violência contra população LGBT+ na segurança pública. *Gênero e Número, [S.l.]*, 19 set. 2019. Disponível em: <https://www.genero-numero.media/escassez-de-dados-violencia-lgbt/>. Acesso em: 8 jan. 2022.

SIMIONI, F.; CRUZ, R. A. Da violência doméstica e familiar – artigo 5º. In: CAMPOS, C. H. (org.). *Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 185-193.

SOUZA, L. O. *Impactos Jurídicos da Lei nº 13.641/2018 no âmbito de proteção da mulher em situação de violência: uma análise à luz da Criminologia Feminista*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Programa de Graduação em Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TANNURI, C. A.; HUDLER, D. J. *A possibilidade de aplicação da Lei Maria da Penha às transexuais femininas vítimas de violência doméstica*. São Paulo: Defensoria Pública de São Paulo, 2015.

THEODORO, L. M. M. *Recurso Especial*. São Paulo: Procuradoria-Geral de Justiça do Estado de São Paulo, 2021.

ZABALA, T. C. Violência doméstica contra a mulher transgênera e a mulher travesti. *QUID: Revista Jurídica, Maringá*, v. 3, n. 1, p. 1-22, 2020.

19 IMAGENS DE CONTROLE, RACISMO, SEXISMO E POBREZA: AUTODEFINIÇÃO, LUTA E RESISTÊNCIA DE MULHERES NEGRAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap19>

LAVÍNIA RODRIGUES DE JESUS

Especialista em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e graduada em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Monitora voluntária no Instituto Pré-Vestibular Quilombo Ilha. Estagiária na Escola Estadual João Pedro do Santos e na Escola Estadual Juracy Magalhães. E-mail: laroje23@hotmail.com

ANTÔNIO ROBERTO XAVIER

Pós-Doutor e doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), pós-doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestre em Políticas Públicas e Sociedade e em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e graduado em História pela UECE e em Pedagogia pela Faculdade Kurius (FAK). Professor permanente e vice-coordenador do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts) e professor do curso de graduação em Administração Pública presencial, ambos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab); professor permanente do mestrado profissional em Planejamento e Políticas Públicas da UECE. Líder do grupo de pesquisa Gestão de Políticas Sociais (GPS) da Unilab/ICSA/CNPq. Pesquisador integrante do Núcleo de História e Memória da Educação (Nhime) da UFC/CNPq e do Grupo de Pesquisa em História da Educação do Ceará (Gephec) – UFC/CNPq. Coordenador do Projeto Institucional Planejamento, Políticas Públicas e Desenvolvimento Sustentável (Ppodes-GPS-Proppg-Unilab) e membro efetivo da Câmara de Ciências Sociais Aplicadas da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap, 2021-). E-mail: roberto@unilab.edu.br

Introdução

A pesquisadora brasileira Lélia Gonzalez aponta que sobre as mulheres negras incidem opressões múltiplas de gênero, raça e classe e que, assim, três noções de mulheres negras foram constituídas na sociedade brasileira: a mulata, a empregada doméstica e a mãe preta. Patricia Hill Collins, também entendendo que sobre as mulheres negras norte-americanas incidem opressões múltiplas, apresenta as imagens de controle que buscam não só regular o comportamento dessas mesmas mulheres, mas a forma como a sociedade irá lê-las, sendo essas: a *mammy*, a matriarca negra, a mãe dependente do Estado (*welfare mother*) e a Jezebel/prostituta/*hoochie*. Isso posto, como um primeiro caminho teórico, este capítulo busca apontar as proximidades das bases teóricas dessas duas intelectuais.

Imagens de controle se referem às ideias que são aplicadas às mulheres negras e que permitem que outras pessoas as enxerguem e as tratem de determinado jeito. Se as mulheres negras acreditam nessas imagens, elas internalizam esse comportamento e se portam de determinada forma. Ao longo da história, imagens de controle foram aplicadas às mulheres negras, por exemplo, a ideia de que elas são como *mammies*, mulheres destinadas a cuidar das pessoas e que gostam de servir outras pessoas; ou a ideia de que elas são sexualmente disponíveis, de

que elas estariam “mamando nas tetas do Estado” – a questão de ser uma *welfare mother*¹ – e de que são destinadas exclusivamente para trabalhar. As imagens de controle mostram como ideias são centrais e como o poder e o controle funcionam.

Assim, pretende-se dialogar sobre a complexidade das imagens de controle e como elas se conectam com a forma como as mulheres negras se relacionam com o mundo e como as pessoas as usam para construir realidade e controle. O controle pode ser externo, quando pessoas enxergam mulheres negras por meio dessas lentes das imagens de controle, ou pode ser interno, quando as mulheres negras chegam a acreditar nessas imagens sobre si mesmas, fazendo que se sintam diminuídas e menores do que todas as outras pessoas.

As imagens de controle vão invocar ideias sobre os corpos, motivações, comportamentos, aparências das mulheres negras e uma série de mobilizações e estereótipos relacionados a cabelo, tom de pele, marcas físicas de mulheres negras para suprimir a possibilidade de subjetivação e também das mulheres se entenderem como sujeitos de direito.

As imagens de controle são muito conhecidas na mídia, que tem uma relação e consolidação dessas imagens, como, por exemplo, em personagens da literatura infantil, novelas, propagandas e outros. Collins (2019) comenta que a mídia constrói as imagens de controle para indicar uma representação específica de gênero para pessoas negras. A figura de tia Anastácia² representa a *mammy* e mostra o estereótipo de subordinação da

¹ Termo usado nos anos 1970 para designar as mães e donas de casa que recebiam auxílio financeiro do governo norte-americano.

² Tia Anastácia é a personagem de Monteiro Lobato que melhor exemplifica a presença da *mammy* na literatura brasileira. Mulher negra de pele retinta, gorda, cozinheira, sem uma vida própria, cuja narrativa está sempre associada aos patrões ou às crianças de que cuida (BUENO, 2020).

mulher negra. A tia Anastácia, mulher preta e gorda, atende à casa de maneira servil e entende que esse é seu papel. Seu trabalho mantém a estrutura de poder dos brancos. Ela é a única personagem mulher e negra da narrativa e sua narrativa está restrita à cozinha, costura e organização do espaço, mas jamais será valorizada nele. A mesma narrativa tem outro personagem negro (tio Barnabé), mas a relação de tia Anastácia com ele não tem reciprocidade.

Outra imagem de controle é a da matriarca. Essa imagem de controle tem uma relação da mulher negra forte que dá conta e se nega a reproduzir os padrões de fragilidade e subserviência perante as figuras masculinas. Essa imagem pode ser relacionada especialmente às retratações de mulheres periféricas na mídia, como a personagem de Preta, na novela *Da cor do pecado*, que é uma jovem mulher maranhense criada pela mãe, sem nunca ter conhecido o pai. Apesar do passado triste, dá um jeito para sobreviver. Após um golpe, Preta decide criar sozinha o filho, apenas com a ajuda da mãe, sem procurar a família do ex-companheiro.

A mãe dependente do Estado (*welfare mother*) é uma imagem de controle invocada quando mulheres negras conseguem ter acesso a políticas de bem-estar social. Collins (2019) concebe essas imagens de controle no contexto estadunidense, mas Bueno (2020) transporta a imagem da mãe dependente do Estado para o contexto brasileiro, a partir das políticas de redistribuição de renda formuladas nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), mais especificamente o Bolsa Família. No Brasil, a mãe dependente do Estado costuma ser composta por fotografias jornalísticas que focam a carência e a miséria.

A imagem da *hoochie mama* se aproxima muito da imagem de Jezebel e se preocupa em controlar a sexualidade de mulheres negras. O estereótipo de Jezebel foi, durante muitos

anos, utilizado como justificativa para a exploração sexual de mulheres pretas. Jezebel é a mulher negra sexualmente insaciável, incontrolável, lasciva, lida até mesmo como uma predadora sexual. Esse estereótipo é utilizado para legitimar a desumanização das mulheres negras por conta da sexualidade. No Brasil, temos o estereótipo da “mulata”, que conversa com as imagens de controle referentes à sexualidade das mulheres negras, e essa imagem de controle pode estar implícita ou explícita, com a representação de muitas “musas de escolas de samba”.

É importante refletir que a mídia de massa reproduz as ideologias necessárias para a manutenção das estruturas de segregação racial e as imagens de controle contêm a substância das ideologias racistas na conformação de novas formas de racismo.

Segundo Collins (2019), as imagens de controle incidem sobre todos os grupos sociais, mas são sempre nocivas às mulheres negras, visto que esse grupo social está exposto a múltiplas opressões. Collins (2019) ainda aponta que as imagens de controle funcionam como um dos fatores para a existência das opressões vivenciadas pelas mulheres negras. Diante disso, esta pesquisa lança a seguinte questão: como as imagens de controle influenciam as mulheres negras?

Imagens de controle podem ser histórias, mitos ou outros. Os estereótipos, por exemplo, são resultados das imagens de controle para ditar a forma como a sociedade caracteriza essas mulheres negras e normatiza como elas devem se portar. Para Collins (2019), os estereótipos assumem um caráter especial, pois servem como forma de fazer com que as injustiças sociais que recaem sobre esse grupo pareçam “[...] naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana” (COLLINS, 2019, p. 136). Assim, as imagens de controle são utilizadas como justificativa das opressões de raça, gênero e classe sobre essas mulheres;

assim como uma forma de objetificar o grupo e manter “[...] relações de superioridade e inferioridade” (COLLINS, 2019, p. 139).

O principal objetivo deste trabalho é analisar as imagens de controle em revistas, jornais e novelas. Para embasar esta discussão, serão utilizados os conceitos das imagens de controle apontados por Collins (2019), entre outros conceitos que podem auxiliar nesta discussão, como os de Gonzalez (2020).

As imagens de controle e a mulher negra: luta e resistência

“A mulher negra é responsável pela formação de um inconsciente cultural negro brasileiro” (GONZALEZ, 2000). Segundo a autora e filósofa, os valores culturais negros foram passados de geração em geração pelas mulheres pretas, e isso construiu as bases da sociedade que temos hoje. É essencial entender as lutas e as dores que movem as mulheres negras e o feminismo negro. Nesta seção, serão apresentadas produções que refletem sobre o feminismo negro, mapeando as ideias tratadas por intelectuais e ativistas negras: Angela Davis, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro.

Dentre os vários textos emblemáticos, é urgente citar “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, de Gonzalez (2020), que nos faz pensar na insistente estratégia de colocar as mulheres negras apenas como mulatas, domésticas e mães pretas na sociedade brasileira. O feminismo negro de Gonzalez (2020) serve para provocar, evidenciando falácias como a democracia racial e mostrar que não devemos tolerar a opressão.

A relevância das contribuições de Lélia Gonzalez para o pensamento social brasileiro acerca das relações raciais foi a desconstrução de um dos alicerces do discurso da democracia racial: a “harmonia” no intercuro sexual dos portugueses com

as mulheres negras e também indígenas. Gonzalez (2020, p. 255) definiu essa tradição como sendo:

[...] o resultado da violentação das mulheres negras por parte da minoria branca dominante: os senhores de engenho, os traficantes de escravos etc. E este fato teria dado origem, na década de 30, à criação do mito que, até os dias de hoje, afirma ser o Brasil uma democracia racial. Gilberto Freyre, famoso historiador e sociólogo brasileiro, é seu principal articulador com sua 'teoria' do 'lusotropicalismo'. O efeito maior desse mito é a crença de que o racismo é inexistente em nosso país, graças ao processo de miscigenação.

Gonzalez (2020) aponta que sobre as mulheres negras incidem opressões múltiplas de gênero, raça e classe e chama a atenção para a maneira como mulheres negras são excluídas dos textos e do discurso do movimento feminino brasileiro. Embora os textos tratem da dominação sexual, social e econômica, não atentam para o fato da opressão racial. A autora apresenta dois tipos de qualificação "profissional" para a mulher negra: a doméstica e a mulata. A palavra "mulata" não se refere apenas ao significado tradicional que consiste em filha mestiça de preto/a com branco/a, mas uma expressão "produto exportação". A profissão mulata é exercida por jovens mulheres negras que se submetem à exposição de seus corpos para a apreciação de turistas e representantes da burguesia nacional. A mulher negra doméstica presta serviços domésticos junto às famílias das classes média e alta.

Em ambas as profissões, percebe-se a exploração da mulher negra como objeto sexual. Como mulatas, são exploradas e manipuladas em boates, restaurantes e hotéis. Como empregadas domésticas, ainda existem empregadoras que contratam

belas jovens negras com o objetivo de iniciar sexualmente seus filhos com elas.

Outra noção de mulher negra foi constituída na sociedade brasileira e tem sido explorada pela ideologia oficial como exemplo de integração e harmonia raciais, que supostamente existem no Brasil: a mãe preta, a mulher que cuida e educa os filhos de seus senhores.

Freitas (1978) apresenta a mulher negra em duas categorias: escrava do eito e mucama. A escrava do eito é a que estimula seus companheiros para a fuga ou a revolta; já a mucama é a que faz os serviços de lavar, passar, cozinhar, fiar, tecer, costurar e amamentar as crianças na casa-grande. Além disso, ainda eram objeto sexual do senhor branco.

Davis (2016) mostra a necessidade da não hierarquização das opressões, ou seja, o quanto é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade. Davis (2016) recupera as repercussões da sociedade escravagista para compreender a sociedade capitalista atual em suas formas de dominação, exploração e apropriação da força de trabalho e da sexualidade. As repercussões da sociedade escravista também serviram para a manutenção da subalternidade das mulheres negras até a atualidade, especialmente em relação ao trabalho doméstico, o racismo e o sexismo como bases de fundação da sociedade capitalista. A autora busca esclarecer que na escravidão, apesar de a exploração da força de trabalho ser indistinta entre os sexos, as mulheres negras escravizadas eram submetidas ao trabalho doméstico e à exploração sexual pelos senhores e até mesmo pelos feitores. Davis (2016) denuncia a desumanização da pessoa negra e a naturalização das práticas de violência e estupro como formas de controle dos corpos e domínio da sexualidade, algumas das táticas de reprodução de mão de obra escrava.

No que dizia respeito ao trabalho, a força e a produtividade sob a ameaça do açoite eram mais relevantes do que questões relativas ao sexo. Nesse sentido, a opressão das mulheres era idêntica à dos homens [...] A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (DAVIS, 2016, p. 190).

Carneiro (2019) mostra que a mulher negra é a síntese de duas opressões, de duas contradições essenciais: opressão de gênero e a da raça. Isso resulta no tipo mais perverso de confinamento. Discute-se a condição em que o racismo sistêmico e estrutural presente na sociedade brasileira, associado à questão de gênero, coloca a mulher negra em situação de maior vulnerabilidade social em relação a todos os estratos sociais, negando tanto a sua capacidade de resistência e luta quanto as possibilidades de realização de uma vida digna. Dessa forma, o feminismo negro é parte substantiva do reconhecimento de que a luta da mulher negra é distinta da luta da mulher branca, em face do quadro histórico da discriminação racial que demarca as possibilidades de vida dessa população.

O pensamento feminista negro ressalta a importância do conhecimento para o empoderamento. Segundo Collins (2019), isso somente acontecerá com ênfase à autodefinição e à autodeterminação das mulheres negras diante das opressões interseccionais.

A forma de poder apontada por Patricia Hill Collins e ressaltada por Sueli Carneiro diz “[...] respeito à relação dialética que conecta opressão e ativismo, na qual grupos com mais po-

der oprimem grupos com menos poder” (COLLINS, 2019, p. 63). Collins (2019, p. 435) pondera que essa relação entre opressão e ativismo é muito mais complexa, considerando uma segunda maneira de abordagem de poder que:

Considera não inerente aos grupos, e sim uma entidade intangível que circula em uma matriz particular de dominação, e com a qual os indivíduos se relacionam de formas variadas. Este tipo de abordagem enfatiza como a subjetividade individual enquadra as ações humanas em uma matriz de dominação. Os esforços das mulheres negras estadunidenses para lidar com os efeitos da dominação na vida cotidiana ficam evidentes nos espaços seguros que criamos para resistir à opressão, bem como em nossas lutas para estabelecer relações de amor plenamente humanas umas com as outras, com nossos filhos, pais e irmãos, bem como com indivíduos que não veem valor nas mulheres negras.

Collins (2019) conduz à percepção de que, à medida que as opressões são estabelecidas na vida das mulheres negras, essas devem, de forma urgente, desenvolver para si e para os seus mecanismos seguros para vencer a dominação. Para isso, Collins (2019) destaca a importância da autodefinição e da autoavaliação das mulheres negras como tema-chave que permeia o pensamento feminista negro. Autodefinição envolve desafiar o processo de validação do conhecimento político que resultou em imagens estereotipadas externamente definidas da condição feminina afro-americana. Já a autoavaliação enfatiza o conteúdo específico das autodefinições das mulheres negras, substituindo imagens externamente definidas com imagens autênticas de mulheres negras.

Coleta de dados, interpretação e resultados

O trabalho se propõe a analisar e descrever especificamente a representação da mulher negra em revistas, jornais e novelas a partir dos conceitos de imagem de controle, discutidos por Collins (2019). A fim de demonstrar o alcance das reflexões acerca das imagens de controle, realizamos a análise das Figuras 1, 2, 3 e 4.

Figura 1 – Matéria publicada no jornal *Correio 24 horas* **Só corpão! Veja fotos de musas das escolas de Samba de São Paulo**

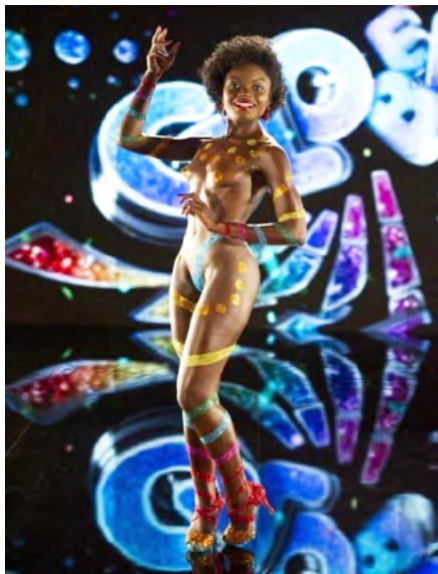
Fizemos uma seleção das passistas que mais chamaram à atenção no Sambódromo do Anhembi

Elas passam o ano inteiro em uma maratona de dietas, procedimentos estéticos e muita malhação para brilhar com figurinos minúsculos durante o Carnaval. Algumas são rainhas, outras madrinhas e também tem musas que ganham destaque à frente de alegorias. Fizemos uma seleção das passistas que mais chamaram à atenção no Sambódromo do Anhembi, em São Paulo. Confira:

Fonte: *Correio 24 horas* (9 fev. 2016).

O título e o *lead* são os pontos observados e problematizados na Figura 1. Observa-se na Figura 1 que a mídia reproduz a imagem da passista a partir de fenótipos que conciliem características de corpos negros, exigências sobre o corpo e aprendizado e dedicação ao samba. As noções atribuídas aos corpos negros estão ligadas às relações de poder constituídas tanto no período escravocrata quanto no pós-abolição e a mídia de massa reproduz as ideologias necessárias para a manutenção das estruturas de poder.

Figura 2 – Imagem da Globeleza 2014: Naiara Justino



Fonte: *Extra Globo* (2014).

Na Figura 2, é preciso observar como os estereótipos sobre as mulheres negras e as formas como os estereótipos que envolvem questões de gênero e raça se articulam na reprodução de imagens que os retroalimentam. O perfil ideal para Globeleza³ é de mulheres negras, que se identificam com a música e a dança, além das exigências sobre o corpo que são tão importantes quanto o desempenho artístico. Esses são alguns critérios para a seleção da Globeleza. Essas referências dariam uma “autorização” à exposição da mulher negra, como se pode observar pela forma como a Globeleza é apresentada, ou seja,

³ A Globeleza é uma personagem promovida pelo canal brasileiro de televisão rede Globo no período de Carnaval, durante a cobertura conhecida pelo nome de Carnaval Globeleza. A Globeleza surgiu no início da década de 1990 e consiste numa passista sambando nua.

nua. Essa questão traz à tona que a sexualidade exacerbada da mulher negra expõe os artifícios mobilizados na construção e manutenção de dispositivos de poder, garantindo a objetificação de determinados corpos em detrimento de outros. Isso nos impõe um alerta a respeito das complexidades presentes nas festas de Carnaval e nas encenações das mulheres negras, convidando-nos a refletir a respeito do direito ao corpo e à sexualidade, assim como dos estereótipos que enclausuram as mulheres negras a estarem submetidas a determinados perfis. A cor, a posição do corpo e a nudez são pontos a serem problematizados, visto que essa imagem, assim como a Figura 1, expõe uma narrativa sobre o Carnaval reforçando estereótipos sobre as mulheres negras, percorrendo a racialidade, a sexualidade e as formas de ser mulher.

Figura 3 – Imagem da personagem Dalva da novela *O clone*, da rede Globo



Fonte: Memória Globo.

A Figura 3 mostra uma representação da figura de *mammy* na novela brasileira – a personagem Dalva, interpretada pela atriz Neuza Borges. Dalva aparece logo nos primeiros capítulos trabalhando como governanta na casa do magnata Leônidas Ferraz (Reginaldo Faria). Após o falecimento da patroa, ela ajudou o patrão a terminar de criar os filhos gêmeos, Lucas (Murilo Benício) e Diogo (Murilo Benício) desde que nasceram. Sempre foi uma funcionária alegre, afetuosa, maternal, conhecida como a governanta que tem o maior coração do mundo e o amor de mãe. Depois de anos trabalhando para a família Ferraz, Dalva terá uma nova experiência, a de ajudar a criar os bebês que chegaram na família.

A figura da *mammy* é conhecida na mídia e constitui a representação da mulher negra que dedica todo o seu carinho ao branco. A história da mulher negra está diretamente relacionada aos dramas do personagem branco da narrativa, a quem aconselha, cuida e auxilia de forma abnegada e quase sempre sem nenhuma grande reciprocidade (BUENO, 2020).

Figura 4 – Imagem de família que recebe o Bolsa Família



Fonte: ABDO (2019).

A Figura 4 mostra uma mulher negra que conseguiu ter acesso a políticas públicas. Collins (2019) concebe a imagem da mãe dependente do Estado (*welfare mother*) no contexto estadunidense, no entanto Bueno (2020) apresenta o contexto brasileiro a partir de políticas de redistribuição de renda, como o Bolsa Família. É comum que essa representação descaracterize mulheres negras devido ao retrato da pobreza, pois focam a sua carência e miséria, apagando sua história.

Considerações finais

Por meio do trabalho desenvolvido, foi possível depreender que desafiar as imagens de controle é um dos temas principais do pensamento feminista negro. As imagens de mulheres negras apresentadas indicam que precisamos discutir e questionar as relações de gênero, bem como as múltiplas opressões por que passam as mulheres negras, que acontecem amparadas em discursos de poder, do Carnaval, do samba e da erotização do corpo feminino negro.

As ideologias racistas e sexistas compartilham uma característica em comum quando abordam grupos dominados como objetos aos quais faltam plena subjetividade humana. Por exemplo, ao enxergar as mulheres negras como “mulatas tipo exportação” e empregadas domésticas, percebe-se uma objetificação. São imagens que não transmitem uma visão humana da mulher negra, a qual, portanto, torna-se passível de dominação de raça e gênero.

A autodefinição e a autodeterminação das mulheres negras apresentadas por Collins (2019) são significativas e dizem respeito à importância de permitir que mulheres, diante das opressões interseccionais, rejeitem-nas. Percebe-se um dano à autoestima de mulheres negras causado pelo controle e pe-

las imagens controladoras. Vistas por esse aspecto, a autodefinição e a autoavaliação são necessárias para a sobrevivência da mulher negra. Em suma, por meio da presente pesquisa, pudemos perceber que a representação das mulheres negras ainda está associada à subalternização, à subserviência e à hipersexualização.

Referências

ABDO, C. Bolsa família: hoje as famílias começam a receber o 13º. *Estudos Nacionais*, [S.l.], 2019. Disponível em: <http://estudosnacionais.com>. Acesso em: 1º dez. 2021.

BUENO, W. *Imagens de controle*: um conceito do pensamento de Patricia Hill Collins. Porto Alegre: Zouk, 2020.

CARNEIRO, S. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen, 2019.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro*: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORREIO 24 HORAS. Só corpão! Veja fotos de musas das escolas de Samba de São Paulo. *Jornal Correio 24 horas*, Salvador, 2016. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br>. Acesso em: 1º dez. 2021.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, D. *Os guerrilheiros do Imperador*. Rio de Janeiro: Biblioteca de História, 1978.

GLOBO. *Memória Globo 1999*: o Memória Globo se dedica a resgatar e contar a história do Grupo Globo. Disponível em: <https://www.memoriaglobo.globo.com>. Acesso em: 1º dez. 2021.

GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, H. B. (ed.). *Pensamento feminista brasileiro*: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 237-258.

SÁ, M. Globeleza Nayara Justino entra em depressão e diz sofrer racismo de internautas, após saber que vai perder o posto. *Jornal Extra Globo*, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.extraglobo.com>. Acesso em: 1º dez. 2021.

20 DOS BASTIDORES AO ESPETÁCULO JUNINO: AS EXPERIÊNCIAS DE ASSUJEITAMENTOS QUE BRINCANTES LGBTs+ ENFRENTAM EM GRUPOS DE QUADRILHAS JUNINAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-878-7/cap20>

ELIAQUIM DE SOUSA LIMA

Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Cesumar (Unicesumar) e em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e graduado em licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Limoeiro do Norte. Professor efetivo da rede estadual de ensino do Ceará. Atuou como monitor da disciplina de Psicologia e de Metodologia do Trabalho Científico no ano de 2017 no IFCE, *campus* Limoeiro do Norte. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (Pibid). Áreas de interesse para pesquisa: Gênero, Sexualidades e Educação Física Escolar.
E-mail: eliaquimgsoncalves@gmail.com

ROBÉRIO AUGUSTO LEAL SACRAMENTO

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Educação também pela UFC. Possui ampla experiência no magistério superior em Educação, lecionando disciplinas de Fundamentos Sócio-Históricos e Culturais da Educação e Educação a Distância (EaD). Pesquisador com ênfase na História da Educação Brasileira e História das Juventudes no Brasil.
E-mail: roberiosacramento@gmail.com

Vamos dançar quadrilha!¹

E chegou o mês de junho e as movimentações festivas iniciam, afinal o período junino começou. Preparem a canjica, a pamonha, o milho-verde; amarrem as bandeirinhas e balões; arrumem os seus vestidos de chita e chapéus de palha que a festança vai começar (SOUSA, 2018).

No Ceará e em outros estados do Nordeste, as ações anteriormente mencionadas são corriqueiras no mês de junho, uma vez que essas se destacam por ter uma culinária típica, ainda pelas músicas e danças, estas últimas vinculadas sobretudo ao espetáculo dos grupos de quadrilhas juninas, que, com seus enredos e coreografias, tornam as noites festivas encantadoras.

Marcadas por valores tradicionais (CASTRO; PAIVA, 2020), as festas juninas guardam costumes, ritos, cultos, esperanças, histórias e danças. Carregam também em suas conformações aspectos ligados ao gênero e sexualidades que podem ser, por exemplo, evidenciados mediante o universo das quadrilhas juninas, tais como: nos ensaios preparatórios para a temporada de festivais e concursos, nas histórias do casamento que antecedem à dança, no formato em pares que privilegiam

¹ Esta é uma expressão bastante usada pelo personagem marcador ou pelo regional (músicos) para demarcar o início da *performance* coreográfica. Com isso, usa-se como alusão para demarcar o início deste escrito.

a díade dama/cavalheiro, as vestimentas e os comportamentos orientados para os personagens envolvidos na *performance* artística e estética, entre outras facetas dessa festa/dança.

As quadrilhas juninas reproduzem dispositivos sociais heteronormativos (BARROSO, 2017), como é possível exemplificar na divisão do casal mulher (dama) e homem (cavalheiro), que até o presente é a principal formação dos pares nesta dança popular, não sendo possível ainda assistir a uma apresentação em que haja um par dama-dama ou cavalheiro-cavalheiro².

Em contrapartida, ainda que a estrutura das quadrilhas juninas tenha sido hegemonicamente reificadora do padrão binário de gênero (da existência do homem e da mulher) e da sexualidade heterossexual, é visível que há uma presença e participação massiva de pessoas LGBTQIA+ (sigla usada para significar pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, trans, entre outras possibilidades de ser e desejar) nessa manifestação (BARROSO, 2017; CASTRO; PAIVA, 2020; MENEZES NETO, 2006) que influenciam de diversas formas nos bastidores e nas apresentações propriamente ditas dos concursos de quadrilhas, logrando o *status* de protagonistas.

Compreende-se que a quadrilha junina incorporou normatizações generificadas e de sexualidades em acordo com as convenções sociais dominantes, reconhecendo também que quem ocupa majoritariamente este campo artístico, social, político e histórico são as pessoas LGBTQIA+. É inevitável a emergência de indagações a respeito das colocações supracitadas, pois se está diante de uma situação contraditória, porque

² Sobre esta questão, recorre-se apenas a uma experiência que o pesquisador teve ao assistir a uma apresentação de uma quadrilha junina no ano de 2018, em que o tema era: "Minha manifestação cultural também é política"; durante a teatralidade do casamento dos noivos, especialmente o civil, houve o casório de duas damas e dois cavalheiros, porém, na encenação coreográfica em si, esses retomaram a conformação de casal: dama/cavalheiro.

se percebe que tais questões suscitadas no universo das quadrilhas juninas são outras importantes formas de ampliar os entendimentos dos impactos do gênero e da sexualidade em nossa sociedade, assim como afirmaram Castro e Paiva (2020).

Dito isso, uma das indagações que orientam o presente trabalho é: com quais formas de assujeitamentos³ as pessoas LGBTQIA+ se deparam como brincantes⁴ no cenário das quadrilhas juninas na região do Vale do Jaguaribe, Ceará (CE)? Dessa maneira, visando alcançar possíveis resolutividades para tal inquietação, define-se como objetivo geral: investigar as formas de assujeitamentos com as quais as pessoas LGBTQIA+ se deparam como brincantes dos grupos de quadrilhas juninas da região do Vale do Jaguaribe/CE. E como objetivos específicos: realizar uma revisão literária, a fim de buscar os elementos de gênero e de sexualidade que compõem a quadrilha junina, bem como elementos que sugerem uma transgressão da estrutura desta; e identificar discursos e práticas de assujeitamentos que brincantes LGBTQIA+ experimentam/experimentaram nas cenas do percurso das quadrilhas juninas.

A pesquisa se justifica pela importância de significar e enaltecer a cultura popular no espaço acadêmico, principalmente quando se analisa a quadrilha junina, um espetáculo de certa magnitude no Nordeste brasileiro e, como ressalta Sousa (2018), um dos principais símbolos do mês junino nessa região. Isso pode ser comprovado também na posição que Castro e Paiva (2020) apresentaram ao se remeterem à quadrilha junina como sendo um fenômeno social, tendo em vista ser complexa e movimentar um conjunto de pessoas em torno dessa prática

³ Compreende-se “assujeitamentos” neste trabalho como estar submetido a situações de preconceito, discriminação.

⁴ Entende-se por “brincantes” aqueles e aquelas que *performam* a coreografia da dança junina.

basicamente o ano inteiro. Nesse sentido, refletir cientificamente sobre essa expressão cultural/corporal é uma ação fundamental, dada a influência que essa dança tem para a população nordestina e brasileira, bem como uma forma de subsidiar a literatura aludida.

Um dos impulsos para o desenvolvimento desta pesquisa advém das experiências do pesquisador dentro desse nicho com que teve contato na infância. Encantou-se desde o primeiro momento com o balançar das saias utilizadas nas quadrilhas, despertando-lhe o desejo de usá-las, fazer os giros com elas, porque a cor e a forma com que elas se movimentavam eram fascinantes.

Essa situação foi crucial para a participação efetiva em um grupo junino, pois posteriormente houve o contato durante dois anos em uma quadrilha do Vale Jaguaribe. Além de apresentar uma visão das vivências desse meio, foram essenciais estudos sobre gênero e sexualidade, fundamentados nas leituras das festas juninas, sobretudo a manifestação corporal e cultural que são as quadrilhas juninas, as quais parecem experienciar situações contraditórias, isso porque, ao passo que constituem um cenário majoritariamente ocupado por pessoas LGBTQIA+, foram/são arquitetadas por discursos e práticas binárias de gênero heterossexistas que se expressam em variados momentos do percurso junino, indo dos bastidores às apresentações.

Diante dessa ocupação pelas pessoas LGBTQIA+ e com base no paradoxo supracitado, é crucial desnudar as situações que esses brincantes experienciam nessa manifestação, pela necessidade de fundamentar os grupos e as federações juninas quanto ao conhecimento dessas narrativas, para que busquem estratégias a fim de tornar o ambiente quadrilheiro acessível e significativo para todas as identidades de gênero e de sexuali-

dade que destoam do padrão cis-heterossexual⁵, tão inerente a essa dança. Nessa perspectiva, parte-se do entendimento de que acessar, permanecer e produzir as manifestações culturais são garantias asseguradas pelos direitos humanos. Tais direitos garantidos convergem para tornar a quadrilha junina um espaço com significados e realizações para todos e todas.

Gênero e sexualidade no contexto da quadrilha junina: da padronização às subversões

A quadrilha junina surgiu em Paris no século XVIII. Na França, o termo foi cunhado como “*quadrille*”, que significa uma dança em pares em formato de um quadrado. No instante em que houve o contato com os hábitos franceses, essa se adapta e se assenta nas festas de salão dos nobres e paulatinamente é disseminada para outros países da Europa, como Portugal, sendo um marco para a transposição à colônia brasileira (ALBUQUERQUE, 2013).

No Brasil, os embalos das noites de São João desembarcaram com os imigrantes portugueses, que, em suas festas no decorrer do ano, incrementavam os passos característicos da quadrilha junina. Contudo, com a decadência do império e o rompimento dos bailes da classe nobre, os movimentos corporais dessa dança perdem visibilidade nos centros urbanos e se incorporam nas localidades, nas periferias e nos espaços interioranos (MEDEIROS NETO, 2015). Essa mudança e as influências advindas dos novos espaços sociais e culturais constituem as histórias das quadrilhas juninas até os dias atuais.

Dessa forma, feita esta rápida historicização da quadrilha junina, é determinante abordar que há uma variedade de

⁵ Pessoas que se identificam de acordo com o gênero atribuído no nascimento e possuem atração sexual, desejos, fantasias por pessoas do gênero oposto.

aspectos que a circundam, dentre os quais se destacam neste momento, para discussão e análise, os elementos de padronizações de gênero e de sexualidade, bem como de subversão a essas mesmas normatizações.

Segundo Medeiros Neto (2006), as quadrilhas juninas, como uma dança em pares, possuem seus personagens identificados como damas e cavalheiros, que interagem corporal e expressivamente durante o espetáculo. Castro e Paiva (2020, p. 6) acrescentam que: “As ideias de dama e cavalheiro [...] são parte ativa da tradição, que atua diretamente na modelagem e disposição dos corpos na manifestação”. Com isso, essa formação, ancorada na divisão em pares, acaba reproduzindo uma noção social generificada pautada no padrão binário de gênero (homem/mulher) e na sexualidade heterossexual. Com isso, constata-se que um dos primeiros elementos identificáveis da padronização de gênero e de sexualidade reforçado nas quadrilhas juninas é a constituição obrigatória de pares dama-cavalheiro.

É possível inferir ainda que essa divisão em pares não se refere apenas a uma característica específica tradicional da *performance* artística da quadrilha junina, mas também parece ser um dispositivo a mais de propagação dos códigos histórico-cultural-sociais de gênero e de sexualidade.

Por conseguinte, salienta-se que a disposição dos corpos em damas e cavalheiros exige obrigatoriamente determinadas atribuições *performáticas*. Da primeira, a sensibilidade, *glamour* e plasticidade. Do segundo, a cortesia, a demonstração de movimentos que denotem características masculinas: força, dureza e posturas grosseiras. Essa padronização direcionada às damas e aos cavalheiros pode ser ratificada na citação a seguir:

Os cavalheiros performatizam a força de trabalho do homem do campo, o desejo sexual masculino implícito

no cortejo às damas e os elementos distintivos de uma masculinidade adequada para produzir a oposição binária estrutural, cavalheiros/damas, na qual se baseia todo o enredo coreográfico das quadrilhas. [...] damas, feito para exibi-las em termos de qualificadores que os quadrilheiros avaliam como ‘graciosidade’, ‘beleza’, ‘delicadeza’ ou algum outro atributo que esteja incrustado em concepções de ‘feminilidade’ veiculadas no senso comum. (NOLETO, 2016, p. 7).

Dessa forma, há, de maneira implícita ou explícita, intencional ou não, a reprodução e produção dos atributos, dos papéis e ações estereotipados das mulheres e dos homens que foram postas e determinadas pela cultura, pela sociedade, sendo que possivelmente a quadrilha junina contribui na ratificação desse ideal.

Outro ponto de destaque, quanto aos elementos padrões de gênero e de sexualidade presentes nas quadrilhas, diz respeito às roupas utilizadas (NOLETO, 2016): claramente figurinos que possibilitam movimento aos homens e dificultam o movimento às mulheres. As damas, por exemplo, usam vestidos que ocupam suas mãos, já que precisam balançá-los e girá-los, além de serem pesados; calçam sapatos com saltos, que as tornam inseguras para que realizem movimentos curtos e transmitam delicadeza, isto é, que mantenham a pose de uma “verdadeira mulher”⁶. Por outro lado, os homens usam roupas leves e os sapatos não têm salto, o que facilita deslocamentos e movimentos mais soltos e grosseiros.

⁶ Este termo se encontra entre aspas para chamar a atenção do leitor quanto à existência de um padrão hegemônico de mulher/de feminilidade imposto na sociedade que as personagens damas devem reproduzir/representar na encenação junina, embora se tenha conhecimento de corpos que são vibrantes e que não necessariamente atendem ou têm interesse de atender ao padrão.

Ademais, o casamento também pode ser analisado como uma parte do espetáculo que reforça as questões aludidas, uma vez que, em sua maioria, contam uma história, real ou fictícia, de um homem e uma mulher que vivem um romance, em que há o aparecimento da gravidez, sendo o casal obrigado a casar, seja por boa ou má vontade (CHIANCA, 2013 *apud* NOLETO, 2016). Além disso, no casamento são encenadas situações padrões do cotidiano, bem como críticas contra as injustiças sociais e ao poder instituído (MEDEIROS NETO, 2006).

A encenação teatral do momento do casamento pode retratar uma análise de questões que permeiam a realidade social nas periferias da cidade, como: sexualidade, gênero, raça, violência e família (MEDEIROS NETO, 2006), ou seja, apesar de o casamento, por muito tempo, ter uma finalidade no texto que conta – a moça desvirginada e o marido sendo obrigado a casar –, houve/há existências de novos roteiros dramatizados pelos personagens inseridos na trama.

Seguido disso, o mesmo autor ainda se refere às questões da reprodução do preconceito contra as mulheres durante a peça, em virtude da reiteração dos papéis sociais hegemonicamente associados às mulheres, ao determinar que essas irão atuar como: fofoqueiras, beatas ou prostitutas. O estudioso ainda expõe como problemática, no âmbito da teatralidade do casamento, a reiteração do sistema patriarcal, já que encenam a noção do pai e do noivo associada à função de condutores das relações e decisões nas cenas, tal qual se espera no contexto social. Por fim, transmite a mensagem de que o casamento é a única saída e o fim para as mulheres que perderam a virgindade ou engravidaram (MEDEIROS NETO, 2006).

Essas questões que perpassam os figurinos e também o casamento junino acabam auxiliando na manutenção das relações de gênero e de sexualidade naturalizadas e demar-

cadadas pela sociedade e pela cultura, haja vista que os papéis assumidos no espetáculo demonstram uma profunda ligação com o contexto social vigente e impactam em alguma medida os espectadores presentes. Isso, numa análise mais ampla, pode ser preocupante, pois a naturalização de gênero e de sexualidade, através do casamento dos noivos, por exemplo, conduz as pessoas a permanecerem na crença da existência única de mulher e homem com desejos afetivos, sexuais e eróticos, ou seja, heterossexuais.

Outrossim, a padronização de gênero e de sexualidade pode ser ainda evidenciada nos personagens destaques das quadrilhas, como: o casal de noivos, o marcador e a rainha, conhecidos dessa forma no Ceará e em outras regiões do Nordeste. O marcador, o casal de noivos e a rainha são quase exclusivamente corpos cisgêneros e com sexualidade heterossexual (NOLETO, 2016). O marcador é o condutor dos dançarinos, havendo em alguns grupos a presença de um homem cis e hétero assumindo essa posição. O casal de noivos representa a união heterossexual homem/mulher e reproduz a noção de família tradicional, enquanto a rainha é em muitas quadrilhas a mulher cis que carrega em seu corpo e em seus movimentos corporais toda graciosidade, delicadeza e beleza, características essas apresentadas pela sociedade como oriundas de uma feminilidade e que são características regulamentadas e exigidas nos festivais/concursos de quadrilhas (MEDEIROS NETO, 2017; NOLETO, 2016).

Com isso, pode-se dizer que raras são as exceções de mulheres trans⁷ assumindo postos de rainhas, noivas ou marcadoras. É mais provável encontrar homens *gays* como noivos e marcadores, mas, ainda assim, são sujeitos cis, ou seja, têm-se a

⁷ Pessoas que foram cultural e socialmente nomeadas de meninos, mas que, no decorrer da sua existência, se identificam com a feminilidade, como mulheres.

figura do homem hegemônico como centralidade nesses postos de destaque.

Entretanto, apesar de variadas formas de padronização, a quadrilha junina também tem sido lugar para inserção e permanência de corpos que destoam das características de masculinidades e feminilidades enrijecidas e aguardadas pela sociedade, principalmente pelo que se produziu no papel da dama e do cavalheiro nessa dança: corpos esses que dançam como cavalheiros, mas com trejeitos que se encaixam no modelo de comportamento feminino; e, mais além, homens que dançam como damas (MEDEIROS NETO, 2006).

Essa inserção também foi ressaltada por Noletto (2014), que nomeia os sujeitos homossexuais e travestis como protagonistas dos concursos de danças juninas. Um protagonismo que, segundo Barroso (2017), decorre da participação majoritária dos homossexuais masculinos e de transgêneros, não se restringindo apenas à encenação coreográfica em dama ou cavalheiro, e sim à ocupação massiva nas funções de produtores do espetáculo: criam e costuram os figurinos, elaboram as coreografias, a maquiagem e os penteados e são os principais consumidores e apreciadores dessa manifestação da cultura popular.

Dessa forma, nesta configuração e permanência de novas possibilidades de corpos e comportamentos, ocorre inevitavelmente o tensionamento dos códigos tradicionais heteronormativos que são encontrados na quadrilha junina. Tal assertiva pode ser observada em Barroso (2019, p. 94), quando afirma:

O ingresso de novos agentes traz consigo novas práticas e representações, que podem afetar o habitus⁸ no campo, quer seja reproduzindo-o, quer seja adequando-se a ele, quer reequilibrando-o.

⁸ Para maior aprofundamento desse conceito, ver Bourdieu (2007).

Assim, ainda que os códigos juninos traduzam uma legitimação de gênero e sexualidade apresentada como ideal na sociedade, esses estão sujeitos a serem desestabilizados mediante a presença e o protagonismo que pessoas LGBTQIA+ têm no universo dessa expressão corporal e cultural. É visível, portanto, a existência de fatores que padronizam os corpos no seio da quadrilha junina. E mais ainda: é a presença destes que fogem ao modelo binário de gênero e de sexualidade imposto pelas construções culturais no decurso da história que borram as fronteiras e produzem ressignificações, sendo necessário considerar que atualmente são peças fundamentais para a movimentação dos grupos juninos, para a encenação, organização e preparação dos festejos.

Percurso metodológico

A presente pesquisa se fundamentou na noção da abordagem qualitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), esta enfoca no entendimento dos porquês dos fenômenos, não os representando em valores numéricos, e sim ressaltando a totalidade contextual e os aspectos subjetivos que compõem cada realidade. Diante disso, considerando o enfoque do trabalho, que é sobretudo investigar as experiências de brincantes LGBTQIA+ no cenário das quadrilhas juninas, enveredando-se pelas situações de assujeitamentos, é determinante atentar-se aos diversos atravessamentos que perpassam as narrativas dessas pessoas e impactam suas vivências nesta importante expressão popular.

Além disso, caracterizou-se como de objetivo exploratório. Gil (2008) mostra que, nesse objetivo de pesquisa, o investigador busca obter informações ou esclarecer ideias a respeito de um determinado fenômeno, fornecendo uma visão mais geral do objeto. No trabalho em voga, entende-se que esse visa

tecer análises iniciais e construir uma base preambular sobre as experiências de assujeitamentos dos brincantes LGBTQIA+ nas quadrilhas juninas para que posteriormente se dê sequência em outras investigações.

Tratou-se ainda de procedimentos técnicos de um estudo de campo, que, de acordo com Gil (2002), é tipicamente focalizado numa comunidade, sem se prender totalmente à questão geográfica, mas partindo da noção de comunidade como um grupo de trabalho, estudo, lazer ou outras atividades humanas.

Com isso, subentende-se que o objeto que se buscou olhar mais proficuamente voltou-se aos sujeitos pertencentes aos grupos de quadrilhas juninas, especialmente os localizados na região do Vale do Jaguaribe, no interior cearense. Tal região é lócus de observação, em virtude de ser o lugar de residência de um dos pesquisadores deste trabalho, quem resguarda vivências e tem mais acessibilidade a tais informações. O público-alvo foi constituído por cinco brincantes LGBTQIA+ com idades variando de 21 a 32 anos, que compõem grupos de quadrilha junina na região do Vale do Jaguaribe e que se enquadraram nos critérios do trabalho.

Quanto às técnicas de pesquisa para a obtenção das informações, desenvolveu-se um questionário elaborado no formulário do Google, com fins de delimitar o público da pesquisa, destacando-se como critérios de participação: ser LGBTQIA+ abertamente; estar assumindo a função de brincante na quadrilha; ter no mínimo três anos/temporada⁹ de quadrilha junina e se prontificar a ser submetido à segunda etapa da coleta de dados – as entrevistas.

⁹ A ideia do marco temporal de três anos para mais se deu partindo da possibilidade de os sujeitos agregarem mais experiências para destacar e também porque é um tempo que pode permitir que se perceba como se comportam as formas de assujeitamentos nos primeiros anos e depois de algum tempo nas quadrilhas.

Posterior à organização dos sujeitos da pesquisa por meio do questionário, realizou-se o desenvolvimento de entrevistas *on-line* semiestruturadas e individuais com os sujeitos-alvo, recorrendo-se ao uso da plataforma Google Meet, uma vez que as condições sanitárias decorrentes da pandemia da Covid-19 impediram um contato presencial.

Segundo Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), há algumas vantagens na entrevista *on-line*, a saber: inclui participantes de variados lugares, redução de recursos financeiros e perda de tempo com deslocamentos e maior segurança dos envolvidos, dado o contexto pandêmico, proporcionando maior possibilidade de investigar tópicos sensíveis.

Para a entrevista, utilizou-se um roteiro previamente estabelecido, o qual foi apresentado em *slides* para facilitar o entendimento dos questionamentos, visando obter os discursos e práticas de assujeitamentos que os participantes enfrentaram ao se inserirem no universo das quadrilhas juninas. As entrevistas coletadas foram inicialmente transcritas e posteriormente realizou-se a etapa de interpretação delas.

A interpretação dos dados ocorreu por meio da categorização. Paraphraseando Gomes (2002), o método de elaboração das categorias é um procedimento em que o pesquisador elenca em uma determinada frase ou palavra os pensamentos/as ideias expressos/as em uma fala ou em um conjunto de falas, retirando-se a sua essência para nortear a análise das respostas obtidas. Dessa forma, para contribuir na exploração e elaboração das categorias, usou-se o programa Microsoft Office Word 2013.

Para analisar os dados das entrevistas, gravadas e transcritas¹⁰, usou-se a análise de conteúdo. Essa, alinhando-se à

¹⁰ A gravação na plataforma Meet foi solicitada ao participante, quem foi informado sobre todos os processos da pesquisa, bem como sobre a afirmação de sigilo e segurança dos dados (imagens e falas) prestados.

categorização, faz-se necessária, pois, como afirma Bartelmebs (2013, p. 5-6), caso se recorra apenas ao uso da categorização:

Seu trabalho corre o risco de ficar muito preso às suas próprias concepções prévias, não o desafiando a buscar novas respostas às suas questões de pesquisa e tampouco contribuindo para o campo de pesquisa em questão.

Assim, a categorização serviu como análise inicial para formular palavras-chave e/ou frases-chave do que se pesquisa como mecanismo de síntese e orientação, para, em seguida, discorrer de maneira mais aprofundada sobre as investigações e compreensões do que se estuda, mediante a metodologia de análise de conteúdo, obtendo, assim, informações que estão implícitas nos discursos concedidos pelos participantes.

Os procedimentos de coletas, análises e interpretações das informações obtidas estiveram de acordo com a Resolução do Código de Ética nº 510/2016. Ademais, realizou-se uma explanação da proposta da pesquisa (objetivos, justificativas, métodos e segurança do anonimato) para que os sujeitos estivessem cientes da sua participação. Foram assegurados o anonimato e o respeito aos participantes durante todo o processo, bem como orientação de não obrigatoriedade de participação e livre desistência caso não se sentissem mais à vontade para contribuir com a pesquisa, ainda que tivessem respondido ao questionário e se encaixado nos critérios.

Realizou-se também a confirmação de assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido e dos termos de aceitação de confirmação de uso da imagem e voz que foram ofertados pelo canal do WhatsApp – foi o meio comunicativo de mais proximidade do público –, indicando fielmente que os dados seriam usados apenas para as proposições do referente tra-

balho, sendo posteriormente armazenados em um lugar seguro para o caso de exigências comprobatórias futuras, os quais, após transcorridos os anos necessários, seriam apagados.

Por fim, como mecanismo a mais de segurança, os sujeitos participantes receberam uma cópia dos termos de consentimento e de aceitação do uso de imagem e da voz, como também das transcrições, confirmando que o texto estava de acordo com o que foi obtido na entrevista. Após a confirmação da entrevista transcrita, iniciou-se a etapa de análise e interpretação.

Identificação dos brincantes envolvidos na cena junina da região do Vale do Jaguaribe

A primeira etapa da pesquisa foi enfatizada na aproximação e na identificação dos brincantes que responderam ao formulário, em que um total de 14 respostas foram obtidas. Considerando os critérios desta pesquisa e os que sinalizaram interesse em prosseguir para a etapa da entrevista, expõem-se no Quadro 1 mais detalhadamente os brincantes selecionados.

Quadro 1 – Identificação dos/as brincantes

Nome	Identidade de gênero	Orientação sexual	Idade (anos)	Tempo de quadrilha	Personagem na quadrilha
Brincante 1	Mulher cis	Bissexual	27	5 anos ou mais	Dama
Brincante 2	Homem cis	Homossexual	23	3 anos	Cavalheiro
Brincante 3	Homem cis	Homossexual	21	5 anos ou mais	Cavalheiro
Brincante 4	Homem cis	Homossexual	32	5 anos ou mais	Noivo
Brincante 5	Outro	Homossexual	25	5 anos ou mais	Rainha

Fonte: Elaboração própria (2022).

Como pode ser observado, há uma hegemonia de pessoas que se identificam como homem cis e que se orientam sexualmente como homossexuais na amostra da pesquisa. Tal achado foi destacado por Noleto (2018) ao apresentar que é notória e pública a presença de homens cis que se identificam como homossexuais assumindo postos de cavalheiros e poderia ser dito até, de modo geral, na quadrilha.

Diante desse primeiro contato, emerge uma inquietação: por que não se obteve participações das pessoas trans? Isso haveria se dado por não haver presença dessas nas quadrilhas em que se veiculou o *link* dos formulários ou por não haver interesse em participar da pesquisa, uma vez que a forma que o estudo se propôs a ocorrer, via Google Meet, era desconfortável ou desinteressante, ou até mesmo porque tinham dificuldades de acessar dispositivos tecnológicos dada a falta de oportunidades e condições? Ou será que abandonaram as quadrilhas juninas, já que os ensaios e os festejos juninos foram interrompidos por duas temporadas em decorrência da pandemia da Covid-19? E onde estão?

Essas primeiras informações requerem um olhar reflexivo e atento, já que se sabe, pelas experiências do pesquisador e das leituras de Barroso (2017, 2019), Castro e Paiva (2020) e Noleto (2014, 2018, 2020), que, sim, as pessoas trans ocupam as quadrilhas juninas, embora se reconheça também que nos grupos interioranos essas eram em menor quantidade quando comparadas às identidades cis.

Feito isso, nas discussões do próximo tópico seguem os elementos primordiais obtidos mediante categorização e análise dos relatos ouvidos nas entrevistas *on-line*, a fim de investigar quais experiências de assujeitamentos os brincantes envolvidos na pesquisa enfrentaram/enfrentam no percurso junino, como também que motivos os fizeram se inserir nesta manifestação cultural e o que esta representa para cada um.

Experiências de assujeitamentos nas quadrilhas juninas

Em diálogo com alguns brincantes LGBTQIA+, por meio das entrevistas, notou-se que as quadrilhas juninas são espaços frequentados e ocupados majoritariamente por pessoas que destoam do padrão binário de gênero heterossexual, assim como foi identificado por outros autores e foi exposto anteriormente.

Com isso, ainda que esta manifestação popular tenha sido estruturada com as noções e códigos sociais de gênero e de sexualidade dominantes, os corpos dissonantes da norma adentram este campo social-político-cultural de expressão e encenação, possibilitando que o espetáculo aconteça e, ao mesmo tempo, colocando em discussão que as fronteiras *performáticas* e estéticas podem/são borradas e/ou desmanteladas, haja vista que, como afirma Barroso (2019, p. 94): “O ingresso de novos agentes traz consigo novas práticas e representações, que podem afetar o habitus no campo, quer seja reproduzindo-o, quer seja adequando-se a ele, quer reequilibrando-o”.

De acordo com o supracitado, Medeiros Neto (2017, p. 2) diz que:

As quadrilhas se tornaram um espaço de intensa participação de homossexuais que trazem consigo novas linguagens corporais que mexem com as concepções estéticas e performáticas convencionais desta manifestação de estrutura cênica sexista.

Devido a essa participação e à imersão das linguagens dos sujeitos LGBTQIA+, a absoluta pressuposição heterossexual inerente ao contexto junino é constrangida (NOLETO, 2018).

Entretanto, apesar de importante e numerosa inserção/participação dessas pessoas no meio junino, especialmente como brincantes, há nas narrativas de alguns experiências de assujeitamentos que marcam suas existências. Foi possível inferir isso a partir dos relatos coletados de alguns brincantes, os quais são apresentados a seguir mediante as categorias formuladas.

Limites e resistências às *performances* destoantes do padrão dama-cavalheiro no espetáculo junino

A participação de meninos que se interessam por dançar como damas e de meninas que se interessam em dançar como cavalheiros parece estar assujeitada a uma limitação quantitativa, bem como a situações de resistências. Verificou-se isso nos relatos dos brincantes 1, 4 e 5, respectivamente:

[...] Tinham vários meninos que gostavam de dançar como meninas, e aí o coreógrafo da quadrilha delimitou um limite de pessoas para dançar desse jeito, dessa forma, e teve muitas pessoas que saíram da quadrilha por conta disso.

[...] Eles diziam: 'Não. Enquanto tiver mulher na minha quadrilha, o homem não vai se vestir de mulher para dançar'.

[...] Teve um homem trans que queria participar da quadrilha, porém, segundo o coreógrafo, a proposta da quadrilha não cabia um homem trans. Ele teria que se vestir de mulher para dançar quadrilha [...].

Segundo Castro e Paiva (2020), as compreensões de damas e cavalheiros com papéis e atribuições demarcadas e distintas são influências tradicionais que atuam na modelagem

dos corpos e na sua disposição na manifestação. Tal constatação se encontra consoante com as falas encontradas, já que a organização dos grupos juninos parte do entendimento de que a formação de damas e cavalheiros deve ser conforme o discurso hegemônico de gênero aguardado, que estruturou as danças em pares, de modo que o menino *performar* de menina, e vice-versa, estaria submetido a um controle quantitativo e a situações de não aceitação para dançar como desejam os brincantes.

Diante disso, esta limitação e não aceitação quanto às presenças *performáticas* diferenciadas, especialmente referentes ao fato de os meninos se vestirem com roupas atribuídas socialmente às meninas, são um indicativo de não masculinizar a quadrilha junina, já que algumas pessoas do meio a vislumbram como um ambiente marcadamente feminino, tendo em vista que “Toda a coreografia da quadrilha é construída visando a exibição das damas, com seus movimentos de saias exuberantes, que devem ser conduzidos pelo cavalheiro” (CASTRO; PAIVA, 2020, p. 8), ou seja, há, coreograficamente, na quadrilha junina, uma centralidade nas damas.

Além disso, como aponta Araújo (2016), a proibição de homens se vestirem com roupas que culturalmente são associadas às mulheres estaria atrelada também ao fato de que as características biológicas masculinas prejudicariam a evolução coreográfica do grupo, o que seria perceptível aos olhares dos jurados, dos integrantes de outros grupos e dos espectadores, resultando, dessa forma, em estranhamentos e penalizações às quadrilhas juninas. Por outro lado, a não aceitação de meninas dançarem como cavalheiros também colocaria em xeque a necessidade de manter as atribuições da masculinidade hegemônica, tendo em vista que homens trans assumindo as funções de cavalheiros desestabilizam os ideais pretendidos para esse cargo (NOLETO, 2018).

Dessa forma, os limites e as resistências a que estão assujeitados os corpos dissonantes em gênero e sexualidade no meio junino podem ser reflexos de discursos tradicionais que foram outrora construídos a respeito das danças em pares, especificamente da quadrilha junina, que os sujeitos envolvidos nessa manifestação incorporam e reproduzem, delimitando e controlando a participação dessas pessoas.

Ademais, os brincantes que participam na produção dos grupos juninos – ao se prenderem às normatizações dominantes das *performances* de damas e cavalheiros como sendo ocupações e papéis de corpos cisgêneros – podem enfrentar dilemas, por exemplo: como um homem corteja um outro “homem” vestido de mulher? Ou como uma mulher vestida de “homem”, função dita masculina e do cavalheiro, cortejaria outra mulher?

Ao se presenciar e/ou fomentar isso, a matriz cis-heterocentrada no cenário junino seria preterida, além de gerar penalidades aos grupos, já que os regulamentos de alguns concursos são baseados em fundamentos tradicionais, isto é, não aceitam plenamente que as pessoas dance como melhor se identificam, pois, como bem destacou Noleto (2020), ainda que os regulamentos reconheçam que cada brincante possa ter direito à livre expressão da identidade sexual e de gênero, esse reconhecimento é essencializador, uma vez que ocorre considerando a biologia dos corpos, e não suas experiências sociais, culturais e políticas.

Noleto (2020) prossegue dizendo ainda que a díade dama e cavalheiro composta por um sujeito masculino e feminino deve ser mantida, do contrário os grupos juninos podem ser desclassificados dos concursos. Com isso, o autor chega à conclusão de que os certames juninos sustentam uma concepção que pressupõe a heterossexualidade e a cisgeneridade dos sujeitos.

Diante disso, as limitações e a não aceitação, em relação às *performances* destoantes do padrão dama-cavalheiro,

podem potencializar afastamentos forçadamente desses indivíduos dos grupos juninos, como foi observado no relato da brincante 1, ocasionando também desconfortos para os brincantes em terem que dançar num personagem com o qual não se identificam.

Olhares, brincadeiras e apelidos desconfortáveis no âmbito das quadrilhas juninas

Em suas experiências como brincantes, alguns relataram não terem sido diretamente alvos de algum discurso ou prática de preconceito/discriminação de gênero nos ensaios ou nas apresentações propriamente ditas dos festivais de quadrilha. No entanto, houve casos em que alguns vivenciaram ou presenciaram com outras pessoas situações de assujeitamentos, tais como destacadas nas falas dos brincantes 1 e 5, respectivamente:

Teve um grupo em que eu participei, que foi no ano em que eu estava com a minha companheira, a gente nota olhares, a gente percebe como as pessoas encaram essa situação. Era mais propriamente dito como brincadeiras, tipo músicas, paródias.

Na questão de ensaios, é comum para as pessoas dos nossos gêneros se tratarem por apelidos. 'Ah! Sapatão'; 'Ei, viado'. Quando você está acostumado, tudo bem, mas as pessoas já normalizaram isso.

Como se pode averiguar, a presença de corpos que destoam de uma normativa divulgada e incorporada no seio do universo junino acarreta situações que perpassam olhares que interessam vigiar ou estranhar, até brincadeiras (músicas, paródias) e apelidos desconfortáveis. Constata-se ainda que não é

uma atuação explícita, mas que acontece sutilmente. Conforme Louro (2000), as sociedades demarcam fronteiras que constroem sujeitos que estão na norma e aqueles que estão fora dela (nas margens), sendo que estes últimos passam a ser nomeados como os “outros”, sendo classificados com base nas suas expressões, gestos e comportamentos.

Assim, os marcados como os “outros” passam a ser vigiados, estranhados e tratados muitas vezes de maneiras pejorativas ou com tentativas de apagamentos, como é possível perceber nas falas acima. São paródias, brincadeiras e apelidos com intenção de demonstrar a inferiorização das pessoas LGBTQIA+. Silva e Gomes (2013, p. 49) acrescentam que: “Há que se considerar as sanções e pressões dirigidas a quem transgride os limites desse gênero binário [...]”.

Com isso, embora Louro (2000) tenha analisado sobre a vigilância no espaço escolar, é válido ressaltar e fazer essa conexão reflexiva com as festas juninas e as quadrilhas, dado que essa é uma instituição social que também controla, demarca fronteiras e inculca códigos da sociedade mais geral, como já visto até o presente. Atos subversivos em gênero e sexualidade não passam despercebidos e são passíveis de olhares, brincadeiras e apelidos com interesse de descaracterizar os ditos “outros”.

Ajuste dos trejeitos afeminados para dançar como cavalheiro

Uma outra tentativa de assujeitamento das identidades sexuais e de gênero destoantes pode ser identificada na interlocução com o brincante 3:

[...] A dama tem que dançar como dama e o cavalheiro tem que dançar como cavalheiro. Aí pede muito para a

gente: 'Ah! Dance como homem. Você não está dançando como homem e tal'. E, às vezes, acho que isso reprime muito. Eu mesmo já me senti muito repreendido de não dançar totalmente livre, porque eu tenho que dançar como homem e tal. [...] Comigo foi mais algo desse tipo: de ter que dançar como homem, de não demonstrar os famosos trejeitos, sabe?

De acordo com Barroso (2017), um dos elementos tradicionais que se destacam nas festas juninas é o caráter fixo e rígido dos papéis de gênero que devem ser assumidos pelos sujeitos que organizam a encenação desse espetáculo popular. Dos cavalheiros, por exemplo, aguarda-se que representem a força do homem do campo, o cortejo às damas (NOLETO, 2016), e ainda que assumam a responsabilidade de evocar a máxima do “cabra macho” do Nordeste, ou seja, o “verdadeiro homem” (BARROSO, 2017; MISKOLCI, 2006).

Nesse sentido, os cavalheiros que são homossexuais e que assumem gestos e trejeitos *performáticos* que se aproximam de atributos femininos, das damas, são controlados e cobrados a dançarem como “verdadeiros homens”, com comportamentos normalmente socialmente atribuídos ao gênero masculino.

Consoante Silva e Gomes (2013, p. 51):

Aos meninos e homens que mais incorporam os padrões da masculinidade hegemônica é-lhes concedido mais capital social, enquanto os que se comportam ou se identificam com formas discordantes desses padrões são segregados.

Logo, segundo o brincante entrevistado, ao não se enquadrar no indicado, há uma certa repressão, que dificulta um dançar totalmente livre e que pode, em alguma medida, levá-lo

a sentir-se segregado dos demais cavalheiros e do próprio conjunto junino.

Representação e temática trans no seio da quadrilha junina: repensando os trajetos de assujeitamentos das pessoas LGBTQIA+

Expuseram-se, até então, as narrativas de assujeitamentos que presenciaram ou a que foram submetidos os brincantes em seus grupos de quadrilhas juninas. Contudo, alerta-se que foi colhida nos relatos de alguns uma certa oposição ao que foi apresentado nos tópicos anteriores. Segundo alguns entrevistados, a abordagem temática¹¹ da quadrilha para uma temporada ter se desenhado numa discussão sobre gênero e a ocupação de uma mulher trans num posto historicamente cisgênero, que é o de rainha, teriam sido formas de repensar o lugar e as existências LGBTQIA+ na produção e divulgação das quadrilhas juninas. Seguem as falas:

[...] a gente falou sobre gênero, que a gente deu bastante ênfase à travesti Dandara, na qual a nossa rainha trans, Carol Freitas¹², ela vinha representando a Dandara¹³, que teve uma morte trágica para a gente, e isso ensinou bastante a gente a passar uma realidade. En-

¹¹ A cada temporada os grupos que competem nos festivais de quadrilha, pelo menos no âmbito cearense, precisam definir um tema que orientará toda a produção da quadrilha: vestimentas, cenários, coreografias, encenação de casamento, comportamentos e gestos de personagens destaques, como marcador/a, rainha, casal de noivos.

¹² Nome fictício utilizado pelos pesquisadores, uma vez que a pessoa mencionada no ato da entrevista não foi consultada quanto ao uso de seu nome na presente pesquisa.

¹³ Dandara dos Santos, travesti cearense que foi brutalmente assassinada em fevereiro de 2017 (G1, 2017).

tão, foi uma forma de inclusão, de incluir uma pessoa trans [...]. (BRINCANTE 2).

Logo após o surgimento de uma rainha junina dessa região no Vale do Jaguaribe, que é a Carol Freitas, que hoje se tornou uma referência para nós, LGBTQ+, é muito grande, foi onde abriu portas para esses grupos, para que esses meios pudessem entrar como quisessem dançar. (BRINCANTE 5).

De acordo com Barroso (2017), as pessoas trans se fazem presentes e se fazem sentir nesse meio junino, reinventando e de alguma maneira alterando os sentidos das tradições. Castro e Paiva (2020) também ratificam que a presença dessas pessoas ao mesmo tempo que pode conservar os moldes tradicionais, ocasiona tensionamentos e transformações. As mulheres trans assumirem uma “feminilidade indesejada” é determinante para a ressignificação do movimento junino e para a visibilidade da comunidade LGBTQIA+ – a participação, produção e ocupação em personagens de grande representatividade da quadrilha junina por parte dos corpos trans (NOLETO, 2016).

Assim, a participação de pessoas trans, e não só – mas de identidades sexuais e de gênero entendidas como desviantes – não seria uma atitude de degradar os elementos da tradição, termo destacado e discutido por Medeiros Neto (2015), e sim uma perspectiva de atuar ativamente na propagação de progressividade, continuidade e transformação do meio junino, repensando novas possibilidades mais antenadas à realidade social vigente.

Dessa forma, a tematização por parte dos grupos de quadrilhas, as discussões de gênero com os integrantes das quadrilhas juninas e a possibilidade de os corpos não cis-heterocentrados ocuparem personagens destaques podem ser me-

canismos e/ou estratégias de rupturas com códigos que disciplinam, controlam e deslegitimam determinadas identidades e que podem paulatinamente desconstruir estigmas e discursos ancorados na matriz cis-heterocentrada que fomentam alguns trajetos de assujeitamentos como os aludidos nas categorias do tópico anterior.

Considerações finais

Pode-se constatar que os bastidores e o espetáculo junino têm sido ocupados, produzidos e legitimados no seio artístico, cultural e social pelas pessoas LGBTQIA+. Entretanto, ao se inserirem nessa manifestação, mesmo tendo uma postura de protagonistas, tais sujeitos/sujeitas não estão alheios a vivenciarem ou presenciarem situações de assujeitamentos.

Tais opressões obtidas nos discursos dos interlocutores foram: limites e resistências por parte de diretores e coreógrafos quanto às pessoas LGBTQIA+ *performarem* nos papéis de damas e de cavalheiros, como desejam no âmbito das quadrilhas juninas; presença de brincadeiras, olhares e apelidos com tom de descaracterização e/ou inferiorização dessas pessoas no contexto dos ensaios, ônibus ou locais de apresentações; e cobranças quanto a terem que ajustar os trejeitos afeminados de meninos homossexuais para ocuparem o cargo de cavalheiros.

Cabe ressaltar também que, apesar de experimentarem situações de assujeitamentos no seio da quadrilha, percebeu-se que, para alguns, esta narrativa negativa foi menos expressiva, dado que o grupo do qual participaram/participam tematizou sobre as questões de gênero em uma temporada, o que contribuiu bastante para que internamente pudessem refletir sobre a presença dessas pessoas nas quadrilhas e na sociedade, bem como para propagar essas informações para os espectadores

em suas apresentações. Tal reflexão ganhou maior visibilidade ainda com a ocupação de uma mulher trans no posto tradicional de rainha, possibilitando representatividade para a comunidade no âmbito da região jaguaribana.

Todavia, mesmo diante desta visibilidade, é necessário um olhar cuidadoso para as experiências de assujeitamentos que muitas pessoas LGBTQIA+ vivem nas quadrilhas juninas, uma vez que essa manifestação é uma dança popular importantíssima na região nordestina, cearense e jaguaribana, a qual, apesar de ter suas bases construídas discursivamente numa perspectiva de gênero binária e heterossexual, tem grande importância nas histórias, trajetórias, subjetividades e resistências dessas pessoas.

Nesse sentido, urge valorar as ações e atitudes – como as encontradas nesta pesquisa e outras mais – que potencializam que as pessoas LGBTQIA+ ocupem quaisquer funções e/ou personagens nas quadrilhas juninas e possam ter suas identidades de gênero e de sexualidade preservadas, respeitadas e dignificadas, seja nos bastidores, seja nos espetáculos propriamente ditos. Enfim, que a quadrilha junina – especificam-se os envolvidos nas cenas desta expressão – esteja aberta às pluralidades dos sujeitos que participam e constroem essa festa.

Recorre-se ainda à fala da brincante 5 ao se remeter à importância do respeito dentro do seu grupo durante um episódio ocorrido: “[...] é *daqui que a gente constrói a sociedade. Nós somos um grupo que está partindo para fora. Então, eu vou construir uma sociedade com vocês*”. Assim, a quadrilha junina, como um espaço social que é parte de um todo, marcada pela inserção de inúmeras subjetividades e histórias, necessita repensar suas bases estruturais, pois, do contrário, continuará reforçando uma matriz de existência a qual apaga o direito de viver daquelas pessoas que mais divulgam, fomentam e man-

têm a chama acesa dessa prática corporal e cultural em alguns lugares do país, sobretudo no cenário cearense e do Vale do Jaguaribe.

Por fim, compreende-se que há uma norma na sociedade que é reforçada no universo da quadrilha junina, mas se vê também que os corpos vibram, resistem e subvertem essa mesma norma, engendrando novos significados a essa manifestação. Assim, entende-se que a presente pesquisa diz respeito a uma investigação incipiente sobre os assujeitamentos de brincantes no universo dos grupos de quadrilhas. Importa dizer que é determinante, para maior compreensão dessas experiências, que seja dada continuidade a essas incursões, ouvindo brincantes de variadas juninas e regiões, bem como outros interlocutores envolvidos no meio (comissão organizadora, coreógrafos e afins). Outrossim, reconhecendo os limites da finalidade deste estudo, pode-se buscar em outras etapas formativas entender com mais afinco os porquês de, mesmo frente às experiências de assujeitamentos identificadas neste trabalho, inúmeras pessoas LGBTQIA+ se inserirem e permanecerem nos grupos juninos para dançarem quadrilha.

Referências

ALBUQUERQUE, T. K. A. *As quadrilhas juninas e suas transformações culturais nos festivais folclóricos em Boa Vista – Roraima (2001-2011)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

ARAÚJO, L. M. Interseccionalidades nas quadrilhas juninas em Aracaju/SE. *Revista Tomo*, São Cristóvão, n. 28, p. 241-263, 2016.

BARROSO, H. C. *Dança Joaquim com Zabé, Luiz com Iaiá, dança Janjão com Raqué e eu com sinhá: a espetacularização da festa e o caráter performativo do gênero nos festejos juninos*. 2019. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

BARROSO, H. C. “O São João é gay!”: horizontes interpretativos sobre as performances trans na festa junina no Ceará. *Revista Periódicus*, Salvador, n. 6, v. 1, p. 179-197, 2017.

BARTELMÉBS, R. C. *Analisando os dados na pesquisa qualitativa*. Disciplina de Metodologias de Estudos em Pesquisas em Educação III, 2013. Rio Grande: FURG, 2013.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 abr. 2016.

CASTRO, T. S.; PAIVA, A. C. S. Reinventando tradições: um olhar sobre as experiências de sujeitos *queer* no contexto das quadrilhas juninas do Ceará. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 44., 2020, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Anpocs, 2020.

G1. Travesti Dandara foi apedrejada e morta a tiros no Ceará, diz secretário. *G1*, Fortaleza, 8 mar. 2017. Disponível em: <https://>

g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/apos-agressao-dandara-foi-morta-com-tiro-diz-secretario-andre-costa.html. Acesso em: 10 jan. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. *et al.* (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MENEZES NETO, H. Damas e cavalheiros: as relações de gênero nas quadrilhas juninas do Recife. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2006.

MENEZES NETO, H. “Damas e Cavalheiros” – O Estudo de Caso das Quadrilhas Juninas do Recife. *In*: MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO, 13., 2017, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2017.

MENEZES NETO, H. Música e festa na perspectiva das quadrilhas juninas de Recife. *Revista Antropológicas*, Recife, v. 19, n. 26, n. 1, p. 103-133, 2015.

MISKOLCI, R. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 681-693, 2006.

NOLETO, R. “Brilham estrelas de São João!”: homossexualidades e travestilidades masculinas nas festas juninas do Pará”. *Novos Debates: Fórum de Debates em Antropologia*, Brasília, DF, n. 1, p. 27-32, 2014.

NOLETO, R. S. Drama, ritual e festa: gênero e sexualidade em performance no São João de Belém-Pará. *In: RBA*, 30., 2016. João Pessoa, 2016. *Anais [...]*. João Pessoa: Abant, 2016.

NOLETO, R. S. Limites do gênero, fronteiras da sexualidade: heterossexualidade e cisgeneridade coreográfica na quadra junina de Belém. *In: SAGGESE, G. S. R. et al. (org.). Marcado-res sociais da diferença: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica*. São Paulo: Terceiro Nome/Gramma, 2018. p. 287-305.

NOLETO, R. S. Regulamentos da cultura: diversidade sexual e de gênero nos concursos juninos de Belém. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 1-16, 2020.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Online interviews: potential and challenges for data collection in the context of the Covid-19 pandemic. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, Uberaba, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020.

SILVA, P.; GOMES, P. B. Masculinidades como singularidades múltiplas: uma proposta de análise das masculinidades no desporto. *In: DORNELLES, P. G.; WENETZ, I.; SCHWEGBER, M. S.*

V. (org.). *Educação Física e gênero*: desafios educacionais. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 45-67.

SOUSA, N. C. *O corpo na festa junina*: reflexões simbólicas e estéticas para a Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 23 de fevereiro de 2023.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 23 de fevereiro de 2023.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931.

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.

16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XÁVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação*: tecendo diálogos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.

32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Ílele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto,*

- you conta*: leituras e pesquisas (auto)biográficas. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
 51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
 52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
 53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
 54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
 55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
 56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
 57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
 58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
 59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
 60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
 61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
 62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
 63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
 64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
 65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
 66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jociana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
 67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.

68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego*: estudo de caso. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camilla Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais*: abordagens teórico-metodológicas. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entre-lugares*: Tecidos Sociopoéticos em Revista. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazan-tinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazan-tinha*: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).

85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuzza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).

102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).

117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educa-*

- cional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora*: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (*E-book*).
 134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele*: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (*E-book*).
 135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável*: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (*E-book*).
 136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis*: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (*E-book*).
 137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
 138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
 139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental*: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (*E-book*).
 140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
 141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores*: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (*E-book*).
 142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (*E-book*).
 143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (*E-book*).
 144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
 145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.

146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e práxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).
157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).

159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Luci-neide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 250 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (E-book).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; ME-DEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (E-book).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (E-book).
163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (E-book).
164. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNAN-DES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEI-ROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (E-book).
166. COSTA, Maria Aparecida Alves da; FIALHO, Lia Machado Fiuza (autoras). *Maria Cinobelina Elvas: docência na Escola Normal (1981-1988)*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-879-4. (E-book).
167. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Fré-dérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-877-0.
168. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Fré-dérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-878-7. (E-book).

As escolas e a universidade são espaços legítimos e importantes para o fomento de políticas institucionais de inclusão e de promoção da cidadania – destacamos aqui as de gênero e de sexualidades – como políticas afirmativas necessárias para a superação da violência machista e da desigualdade de gênero que afligem fortemente as mulheres e LGBTQIAPN+. Para tanto, é necessário que as gestões das universidades e das escolas estejam cientes do importante papel de implementação de estratégias programáticas permanentes, através de diagnósticos e de planejamento, considerando, inclusive, recursos orçamentários para a realização das ações.

O protagonismo de estudantes e docentes – mulheres e LGBTQIAPN+ – deve ser valorizado por meio da formação permanente e do incentivo à publicação de suas pesquisas acadêmicas. Como resultado dos esforços do processo formativo da especialização EaD em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (Unilab), bem como a parceria de educadoras convidadas que são especialistas no tema e parceiras no projeto de pesquisa “Educação em Direitos Humanos e Gênero: percepções sobre a violência machista no contexto escolar” (Edital Funcap nº 1/2022 – Mulheres na ciência: apoio a projetos de pesquisa coordenados por mulheres), apresentamos 20 capítulos que contemplam a temática de gênero e diversidade na educação, considerando também, em alguns deles, a interface com as relações étnico-raciais.

A escolha dos capítulos priorizou a autoria de mulheres (como primeiras autoras), dentre elas, professoras do ensino fundamental e médio, intelectuais negras, lésbicas e trans, mas também contemplou a autoria de intelectuais negros/as e LGBTQIAPN+. O livro está organizado em quatro eixos: I – Produções históricas e teóricas; II – Por dentro das escolas; III – Políticas públicas; e IV – Direitos humanos contra as violências.

As Organizadoras

