

ORGANIZAÇÃO

SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA  
RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO  
TATIANE DA SILVA SALES

# GÊNEROS E SEXUALIDADES

## Tensões e Desafios na Educação





# GÊNEROS E SEXUALIDADES

## **Tensões e desafios na Educação**

Organização

Sirlene Mota Pinheiro da Silva  
Raimunda Nonata da Silva Machado  
Tatiane da Silva Sales



# **GÊNEROS E SEXUALIDADES**

## **Tensões e desafios na Educação**

São Luís



**EDLIFMA**

2021

---



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

### **Reitor**

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

### **Vice-Reitor**

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos



## EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

### **Diretor**

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira – Diretor

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni

Prof. Dr. André da Silva Freires

Prof. Dr. Jadir Machado Lessa

Prof.<sup>a</sup> Dra. Diana Rocha da Silva

Prof.<sup>a</sup> Dra. Gisélia Brito dos Santos

Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosane Cláudia Rodrigues

Prof. Dr. João Batista Garcia

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Bibliot. Suênia Oliveira Mendes



## ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

---

Copyright © 2021 by EDUFMA

### **Projeto Gráfico**

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Gêneros e sexualidades: tensões e desafios na Educação [recurso eletrônico] / organização, Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Raimunda Nonata da Silva Machado, Tatiane da Silva Sales. — São Luís: EDUFMA, 2021.

255 p.

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5363-020-8

DOI: 10.29327/555111

- Estudos de gênero. 2. Sexualidade. 3. Diversidade. I. Silva, Sirlene Mota Pinheiro da. II. Machado, Raimunda Nonata da Silva. III. Sales, Tatiane da Silva.

CDD 370.305

CDU 37:305

Ficha catalográfica elaborada pela Diretoria Integrada de Bibliotecas - DIB/UFMA  
Bibliotecária: Jousiane Leite Lima - CRB 13/700

Impresso no Brasil [2021]. Todos os direitos reservados.

EDUFMA | Editora da UFMA

Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga, CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | [edufma@ufma.br](mailto:edufma@ufma.br)

Dedicamos esta Coletânea...

*Às professoras e professores que nos ensinaram: a ler, escrever e contar.  
A compreender que existem outros países no mundo, além do nosso país.  
Que o Rio de Janeiro, o Maranhão, o São Paulo, o Brasil e o mundo...  
Têm uma história construída no e pelo tempo.  
Que aprender com as ideias de outras pessoas pode alargar nossos horizontes.  
Que aprender com as pessoas, na vida ou nos livros, pode ampliar nossa mente...*

*Às professoras e professores que nos ensinaram:  
A nos apaixonar pelas Ciências Humanas e Sociais, pela Educação.  
Que a realidade é complexa e vai além das fronteiras disciplinares.  
E que nos ensinaram a questionar as fronteiras das ciências humanas e sociais.  
Que criaram um terreno fértil para refletir sobre as diversidades,  
as questões de gênero e as sexualidades.  
Que ensinaram à nova geração a arte de fazer Pesquisa...*

*Sem as professoras e professores especiais que passaram pela nossa vida.  
Sem as autoras e autores que participaram desta coletânea como colaboradores/as.  
Sem elas e eles que deram “vida” a este trabalho...  
Esta publicação simplesmente não existiria!*

---

# SUMÁRIO

---

## APRESENTAÇÃO – GÊNEROS E SEXUALIDADES: TENSÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO.....8

Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Raimunda Nonata da Silva Machado e Tatiane da Silva Sales

**DOI: 10.29327/555111.1-1**

## PARTE 1

### GÊNERO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS

#### 1- AS TENSÕES E OS DESAFIOS DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO CAMPO EDUCACIONAL .....20

Diomar das Graças Motta

**DOI: 10.29327/555111.1-2**

#### 2- O TEU FEMINISMO INCLUI AS MULHERES TRANS? DIÁLOGOS SOBRE O TRANSFEMINISMO .....30

Rosylene Conceição Soares Cutrim, Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Érica da Silva Pinto e Mariana Fernandes Brito

**DOI: 10.29327/555111.1-3**

#### 3- EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIFERENÇA: TERRITÓRIOS DE SABERES, PODERES E DISCURSOS .....50

José Carlos Lima Costa

**DOI: 10.29327/555111.1-4**

**4- ENTRE O ASSUJEITAMENTO E A LIBERDADE:  
PROCESSOS CONSTITUTIVOS DE UMA MULHER TRANS.....69**

Cibelle Cristina Lopes e Silva

**DOI: 10.29327/555111.1-5**

**5- O ARCO-ÍRIS EM TEMPOS DE NECROPOLÍTICA..... 81**

Thiago Ribeiro Rafagnin, Cristine Jaques Ribeiro, Camila De Freitas

Moraes e Maritânia Salete Salvi Rafagnin

**DOI: 10.29327/555111.1-6**

**6- GÊNERO E RAÇA EM MOVIMENTOS DE  
(TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE..... 99**

Raimunda Nonata da Silva Machado

**DOI: 10.29327/555111.1-7**

**PARTE 2**  
**RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES  
NA EDUCAÇÃO**

**7- UNIVERSIDADE, RELAÇÕES DE GÊNERO E  
SEXUALIDADES: INQUIETAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO ....127**

Roney Polato de Castro

**DOI: 10.29327/555111.1-8**

**8- “AS BONECAS DO LAR – DE LINDA APARÊNCIA, MAS  
SOMENTE O VÁCUO NA CABEÇA”: VIGILÂNCIA PÚBLICA E  
CONTROLE DA SEXUALIDADE FEMININA POR MEIO DA  
EDUCAÇÃO.....148**

Tatiane da Silva Sales e Maria da Glória Costa Pacheco -

**DOI: 10.29327/555111.1-9**



**9- GÊNERO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL:  
ÊNFASE NO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA  
ESCOLA(GDE) ..... 169**

Teodora Torres e Joina Alves Bomfim

**DOI: 10.29327/555111.1-10**

**10- O OCULTAMENTO DAS CIENTISTAS NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE BIOLOGIA..... 187**

Maria Lucimar Alencar de Sousa Silveira e Flomar Ambrosina Oliveira  
Chagas

**DOI: 10.29327/555111.1-11**

**11- A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE  
MEDIÇÃO PARA ABORDAGENS DE GÊNERO NOS  
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... 203**

Marise Vicente de Paula

**DOI: 10.29327/555111.1-12**

**12- QUE RELAÇÕES PODEM SER ESTABELECIDAS ENTRE  
MATEMÁTICA E PESSOAS LGBTI+? NARRATIVAS DE UM  
PROFESSOR DESVIANTE DAS CIS-HETERONORMAS QUE  
ENSINA MATEMÁTICA ..... 223**

Hygor Batista Guse, Agnaldo da Conceição Esquinhalha e Jónata Ferreira  
de Moura

**DOI: 10.29327/555111.1-13**

**SOBRE AS AUTORAS E AUTORES ..... 247**



## APRESENTAÇÃO – GÊNEROS E SEXUALIDADES: TENSÕES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO

Sirlene Mota Pinheiro da Silva  
Raimunda Nonata da Silva Machado  
Tatiane da Silva Sales

*É importante e vital manter essa educação para consciência crítica em torno de interseccionalidades, para que as pessoas possam não se concentrar em uma coisa e culpar um grupo, mas ser capaz de olhar holisticamente a maneira como a interseccionalidade informa a todos nós: brancura, gênero, preferências sexuais, etc. só então podemos ter uma alça realista no mundo político e cultural que vivemos dentro.*

*(bell hooks)*



territorialidade da área educacional brasileira, nos últimos vinte anos, tem sido bastante tensionada por embates pedagógicos, epistemológicos e políticos, em torno da produção e disseminação de conhecimentos e conteúdos de ensino interculturais. A guerra



epistêmica foi acirrada no contexto da formulação de políticas de conhecimento que foram incentivadas durante as governanças do presidente Luiz Inácio **Lula** da Silva (de 2003 a 2006 e de 2007 até 2011) e da presidente **Dilma** Vana **Rousseff** (de 2011 a 2014 e 2015 a 2016).

Para Machado (2018) foi um período fertilizado pela criação de agendas políticas de formação de professores no campo das diversidades em, pelo menos, três dimensões: com dispositivos legais, de planejamento e institucionais.

Com os dispositivos legais foram criadas, por exemplo, Leis de combate a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha, Lei nº. 11.340 de 7 de agosto de 2006) e para assegurar às pessoas trans, o direito a escolha de tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos no âmbito do Ministério da Educação, nos termos da Portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011. Também Leis de combate as violências racistas: Lei nº. 10.639/2003, Lei nº. 11.645/2008; o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº. 12.288/2010, dentre outros instrumentos legais de fortalecimento dos direitos humanos, da interculturalidade e da inclusão social.

Para a sistematização do *modus operandi* desses dispositivos legais foram elaborados planos de ação e reformas curriculares a exemplo do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº.13.005/2014 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A materialização desses dispositivos legais e de planejamento foi trabalhada a partir da criação de secretarias que funcionavam como instâncias de mobilização social, elaborando planos nacionais e realizando conferências, objetivando a promoção da igualdade nas relações raciais e de gênero.



O principal veículo de consolidação das políticas de conhecimentos concentrava-se na formação de professores que acontecia por meio de curso ofertados pelo Programa de Formação para a Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>1</sup>, visando “formar profissionais aptos/as a atuar no processo de elaboração, monitoramento e avaliação de programas e ações que possam assegurar a transversalidade e intersectorialidade de gênero e raça em todas as políticas públicas” (HEILBORN, 2010, p.12).

Dentre os programas e ações da SECAD, tivemos a Rede de Educação para a Diversidade que abalou a sociedade brasileira, constituída na lógica do Sistema-Mundo Colonial/Moderno (GROSFOGUEL, 2010) que é racista, patriarcal, sexista, misógeno e heteronormativo ao formular e executar políticas de conhecimentos das diversidades, incentivando e financiando a formação continuada de professoras/es, gestoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os e demais profissionais ligados a educação em sistemas de ensino e demais instituições. Cursos como Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR) foram ofertados em diversas universidades brasileiras, dentre as quais a Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Após este período de maior debate institucional e da oferta de programas como os citados acima, tais pautas continuaram necessárias e vivas na sociedade e, apesar de tentativas de silenciamentos, as universidades e escolas resistiram, nós resistimos dando sequência a

---

<sup>1</sup> A SECAD passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com a aprovação do Decreto no 7.480, de 16 de maio de 2011, que trata da reestruturação regimental e organizacional do Ministério da Educação, tendo sido revogado pelo Decreto no 7.690, de 2012 que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.



outras iniciativas de cursos de formação para docentes, com pesquisa, grupos de estudos, como os já nomeados aqui, e atividades de extensão.

Desta feita, esta obra *Gêneros e Sexualidades: Tensões e desafios na Educação* é resultado também desse contexto político de governamentalidade, nas primeiras décadas do século XXI, em prol da descolonização das mentes enraizadas nos preconceitos e discriminações raciais, de gênero e sobre as sexualidades, uma vez que através dos trabalhos aqui apresentados é possível identificar discussões e lutas travadas socialmente, que urgem de atenção e debates na sociedade, sobretudo a comunidade escolar. E, ainda que no âmbito legal, de planejamento e institucional estas pautas tenham sido abolidas e rechaçadas, na prática os corpos, as vozes, as tentativas de sobrevivência, existem e resistem no ambiente escolar.

A promoção de políticas educacionais de enfrentamento ao preconceito e à discriminação, demanda, de um lado, medidas de ampliação do acesso e melhoria da qualidade do atendimento aos grupos historicamente discriminados como: negros/as, indígenas, mulheres, homossexuais e toda comunidade LGBTQIA+, para citarmos alguns exemplos. De outro, são necessárias ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à discriminação.

Assim, esta coletânea organizada por professoras pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas - GESEPE<sup>2</sup>, conta com o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero - GEMGe<sup>3</sup>, vinculado a Linha de Pesquisa 3 – Diversidade, Cultura e Inclusão Social, do Programa de Pós-Graduação em Educação da

---

<sup>2</sup> Para maiores informações, acesse: <https://sites.google.com/ufma.br/gesepe/home> .

<sup>3</sup> Link do site: <http://www.gemge.ufma.br/>



UFMA e do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Relações Étnico-Raciais e de Gênero – NEPERGE<sup>4</sup>.

Em trabalho de ensino, pesquisa e extensão, nós, as organizadoras, desta obra, continuamos com projetos de pesquisa e intervenção epistêmica, a exemplo de “*A Construção das Relações de Gênero e da Sexualidade no Cotidiano Escolar*” e “*Corpos e Diversidade na Formação Docente e nas Práticas Pedagógicas*”, ambos com o objetivo de analisar e intervir nas práticas educativas de profissionais da educação, com alternativas teóricas e metodológicas que tratem das relações e construções de gênero, bem como sobre os corpos e as questões da sexualidade no cotidiano escolar. O primeiro foi desenvolvido do mês de agosto de 2018 a outubro de 2021, mês em que se dá início o desenvolvimento do segundo projeto.

Com esta coletânea reunimos artigos que continuam o projeto de libertação das narrativas racistas, sexistas, misóginas e homofóbicas presentes nas práticas educativas e escolares. As narrativas de corrupção, que se estenderam no final da década de 2010 e que levaram ao golpe que afastou, brutalmente, Dilma Rousseff da presidência, ocultaram a guerra epistêmica acionada por neoconservadores com suas narrativas em torno da Escola sem Partido, dentre outras.

Na mesma perspectiva em que argumenta Ciavatta (2017, p. 7): os artigos desta coletânea mostram a força necessária que precisamos persistir na formação pedagógica, epistêmica e política no sentido de:

[...] resistir à conjuntura do golpe parlamentar, midiático e jurídico ainda em curso, em toda sua virulência; e entender a base econômica nacional e internacional que motivou todo o processo, a ideologização dos falsos argumentos que romperam a ordem democrática e sua expressão na educação e a ideologia do Escola sem Partido e de outros movimentos semelhantes.

---

<sup>4</sup> Site: <http://www.neperge.ufma.br/>



Ainda em movimentos de (re) existências, trabalhamos na produção de conhecimentos, conteúdos de ensino e estratégias e metodologias interculturais, visando a produção de uma nova cultura, mediante a formação de novas mentalidades que sejam inclusivas e promotoras de direitos humanos, reconhecendo as diferenças que são esmagadas pela lógica moderna colonizadora.

Assim, a primeira parte desta coletânea, intitulada **Gêneros, Diversidade e Direitos Humanos**, visa propiciar uma reflexão sobre a forma como os gêneros vêm sendo visto e tratado no campo educacional. Objetiva ainda dialogar e traçar caminhos para a abordagem de aspectos biopsicossociais a partir de uma contextualização sócio-histórica, da equidade entre os gêneros e étnico raciais, o respeito à diversidade sexual, a diminuição de preconceitos e a violência contra as chamadas “minorias” sexuais.

O primeiro capítulo intitulado “*As tensões e os desafios das questões de gênero no campo educacional*”, de autoria de **Diomar das Graças Motta**, discute os conceitos tensões e desafios e seu sentido político nas relações de gênero, tensionadas por reivindicações de igualdade de posição social entre homens e mulheres. Os desafios ampliam-se com os ataques das forças neoconservadoras, a exemplo, da restauração de formulações políticas essencialistas e colonizadoras presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em “*O teu feminismo inclui as mulheres trans? Diálogos sobre o transfeminismo*”, **Rosyene Conceição Soares Cutrim, Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Érica da Silva Pinto e Mariana Fernandes Brito** problematizam o conceito transfeminismo, visibilizando lutas significativas e de representatividade das mulheres trans, dando ênfase as experiências plurais de ser mulher (cis/trans), também tensionadas pelas normas de gênero existentes na matriz heterossexual.

**José Carlos Lima Costa**, discute sobre “*Educação, gênero e diferença: territórios de saberes, poderes e discursos*” e analisa uma diversidade de arquivos e documentos, acerca dos dispositivos de poder,



acionados pela escola, que produzem e propagam concepções sobre identidade, diferença, gênero e sexualidade. Problematisa: 1) Quais as tecnologias de poder são utilizadas para assujeitar as/os estudantes? 2) Como as noções de identidade, sexualidade e gênero são exploradas na escola? 3) Há um posicionamento crítico, problematizador dos efeitos de uma teleologia heteronormativa sobre os corpos? Conclui sobre a relevância da implementação de reformas curriculares e cuidado com o seu uso como dispositivo de controle sobre o ensino e aprendizagem, cujas práticas podem perpetuar e gerar ainda mais desigualdades sociais.

Esse debate da constituição do corpo é também suscitado por **Cibelle Cristina Lopes e Silva** aborda em *“Entre o assujeitamento e a liberdade: processos constitutivos de uma mulher trans”*. A autora problematiza os processos de construção da identidade de gênero da mulher trans, atravessada pelas dimensões de classe social, gênero, raça, etnia, geração, territorialidade. São experiências relevantes para repensar práticas educativas, reconhecendo e valorizando subjetividades plurais, sobretudo, de sujeitos subalternizados na lógica heteronormativa.

Em *“O arco-íris em tempos de necropolítica”*, **Thiago Ribeiro Rafagnin, Cristine Jaques Ribeiro, Camila de Freitas Moraes e Maritânia Salet Salvi Rafagnin**, destacam as distintas formas de necropolítica autorizada em que o estado incentiva políticas de mortes que colocam a população LGBTQIA+, mulheres e negros em situações de vulnerabilidade as violências raciais, de gênero e sexualidade, e, conseqüentemente, alvos da necropolítica.

Finalizando a primeira parte desta Coletânea, temos a análise de **Raimunda Nonata da Silva Machado** com o título *“Gênero e raça em movimentos de (trans)formação docente”*, discute acerca das práticas de saber/ser no ensino com ênfase na produção de conhecimento no ensino superior que fomentam-se nas reproduções e exclusões do pensamento único e eurocentrado. A autora problematiza as relações de gênero e raça nos movimentos feministas e movimento negro enfatizando a necessidade de estudos interseccionais e, sobretudo,





espaços de debates que se consolidam numa cosmovisão africana, enfatizando ainda a importância da atuação docente.

A segunda parte *Relações de gênero e sexualidades na educação* toma como embasamento principal a perspectiva de estudos sobre as sexualidades e relações de gênero, problematizando a heteronormatividade e o embate com a crença de que a cisheterossexualidade é a única possibilidade legítima de exercício da sexualidade. Assim, a formação docente pensada como parte dos processos de subjetivação pode se constituir em experiências de dessubjetivação, afetando as práticas educativas, questionando a relação dos sujeitos com as sexualidades e as relações de gênero.

**Roney Polato de Castro** discute a “*Universidade, relações de gênero e sexualidades: inquietações sobre formação*”, momento em que reúne algumas problematizações acerca das relações entre formação inicial docente nos cursos de Licenciaturas praticados nas universidades e o debate no campo das relações de gênero e sexualidades. Os argumentos apresentados partem de inquietações produzidas a partir de uma pesquisa de doutoramento em educação e das experiências vividas junto e a partir da docência em uma universidade pública federal brasileira. Tomando perspectivas foucaultianas para pensar a constituição de sujeitos e os processos de (des)subjetivação na formação de sujeitos-docentes, o texto anuncia algumas possibilidades de pensar o entrecruzamento entre questões de gênero e sexualidade e a formação docente nas universidades.

No trabalho “*As Bonecas do Lar – de linda aparência mas somente o vácuo na cabeça: vigilância pública e controle da sexualidade feminina por meio da educação*”, **Tatiane da Silva Sales** e **Maria da Glória Costa Pacheco** apresentam uma discussão acerca das mulheres, educação feminina e de como isso era publicizado nos jornais de São Luís/MA ao dialogarem sobre as seus comportamentos, o ideal esperado de tais mulheres (sobretudo as brancas de classe média) e sobre suas sexualidades, confrontando-as e julgando-as sempre em



tons de tentativa de controle sobre tais corpos. Numa análise histórica, as autoras dialogam com diversos jornais ludovicenses entre os anos de 1950 a 1970.

A análise de **Teodora Torres** e **Joina Alves Bonfim** realizada no artigo “*Gênero e Políticas Educacionais no Brasil: ênfase no Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)*” traz debates sobre as políticas públicas educacionais no que tange às questões de gênero na educação brasileira por meio do curso GDE no Maranhão a partir das vozes de docentes egressos/as do curso em sua primeira edição especificamente sobre o aspecto da temática “gênero”. As autoras destacam a contribuição e sensibilização que o curso agregou às pessoas pesquisadas e seu papel de relevância e fortalecimento da educação no Maranhão.

Numa sequência fortalecedora dos processos educativos tem-se, nesta coletânea, um trabalho que analisa um processo histórico de longa duração ancorado no silenciamento do papel das mulheres na história e de suas atuações e contribuições enquanto cientistas. Desta forma, o capítulo “*O ocultamento das Cientistas no Livro Didático de Biologia*” escrito por **Maria Lucimar Alencar de Sousa Silveira** e **Flomar Ambrosina Oliveira** Chagas discute o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (2009 a 2020) com objetivo de analisar as imagens e linguagem empregada sobre a produção científica feminina nos livros de biologia.

Já no capítulo “*A Contação de História como Instrumento de Mediação para abordagens de Gênero nos Primeiros anos do Ensino Fundamental*”, de **Marise Vincente de Paula** propõe uma reflexão sobre a pertinência da contação de histórias como metodologia para trabalhar as teorias de gênero na escola, destaca a emergência de



temáticas entorno das questões de gênero na educação infantil e as resistências que são postas. Ao analisar um mapeamento de três obras que discutem tais questões a autora dialoga com os temas transversais no Parâmetros Curricular Nacional e das observâncias constantes na Base Nacional Comum Curricular elencando como a contação de histórias representa um recurso pedagógico muito utilizado na educação infantil e ensino fundamental I e como pode ser um importante instrumento de debates sobre gênero em sala de aula.

Encerramos este livro com a análise promovida por **Hygor Batista Guse, Agnaldo da Conceição Esquincalha e Jónata Ferreira de Moura** no artigo “*Que relações podem ser estabelecidas entre matemática e pessoas LGBTI+? Narrativas de um professor desviante das cis-heteronormas que ensina matemática*”, quando discutem a(s) matemática(s) como produções humanas sócio-históricas e culturalmente situadas, que influenciam e são totalmente influenciadas por aquelas pessoas que as produzem/estudam. O objetivo do texto é problematizar a narrativa de uma vivência escolar, considerando episódios que evidenciem a Matemática e o fato de o narrador ter sido um discente que se via em processo de (re)conhecimento como ser desviante da cis-heteronormatividade.

Ao apresentar os textos que compõem esta coletânea, percebemos que nós, profissionais da educação, devemos, conforme aponta Silva (2019, p. 30), “repensar o espaço da educação escolar, refletindo e questionando preconceitos, tabus, interditos e valores postos”. Assim, as/os convidamos a se debruçarem na leitura dos textos seguintes, tentando adotar as palavras de Freire (1996) quando diz que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”. Que possamos continuar numa busca incessante, sentindo-nos cada vez mais envolvidas com nossas opções de vida: a



educação, as pessoas, seus corpos, suas sexualidades e identidades de gênero, na tentativa de superar as tensões e desafios postos. Assim, desejamos uma leitura atuante, energizadora e pulsante, que cada trabalho aqui descrito contribua para a construção de uma realidade em que todas as vozes sejam faladas e ouvidas, em que todos os corpos sejam livres de expressão em existir e resistir em meio à sociedade brasileira e às tensões e desafios da educação.

## REFERÊNCIAS

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. (Orgs.). **Gestão de Política Públicas em Gênero e Raça – GPP-GeR**: módulo I. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM/MEC, 2010.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós- coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e Raça em Travessias Epistêmicas**. São Luís: EDUFMA, 2018.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares**. Curitiba: CRV, 2019.



# PARTE 1

## GÊNERO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS





## AS TENSÕES E OS DESAFIOS DAS QUESTÕES DE GÊNERO NO CAMPO EDUCACIONAL

Diomar das Graças Motta

**A** elaboração deste texto foi motivada pelo convite da Comissão Organizadora do III Encontro Maranhense sobre Gênero, Educação e Sexualidades (EMGES) & I Simpósio Nacional Corpos e Diversidade na Educação (SICODE), com o tema “Corpos, Gêneros e Sexualidade: tensões e desafios frente às políticas neoconservadoras”.

Para sua construção, face a amplitude da titulação do evento, fomos concedido proceder um recorte, em consonância com os estudos ora desenvolvidos na temática. Elegemos as questões referentes a categoria relações de gênero e seu entrelaçamento com outras (tensões e desafios), sua localização (campo educacional) e o contexto político vigente (neoconservador).



Face a exiguidade temporal da apresentação, estruturamos a abordagem discursiva em cinco itens, a seguir:

## **Entendimento**

Uma aventura teórica, quando da sua realização, implica em uma variedade de elementos. Dentre eles, o entendimento como partida se impõe para melhor adensar seu objetivo. Vejamos:

Ao discorrermos sobre **tensão**, nos defrontamos com duas grafias:

- a) **Tensão** como um termo polissêmico, conforme o campo que é utilizado, a saber:
  - Na Física, concebe-se como algo esticado, retesado, teso ou estirado;
  - Na Psicologia é considerada o estado de muita ansiedade e preocupação;
  - Na Sociologia é a possibilidade de violência ou conflito súbito;
  - Na Eletrônica, trata-se de ver a voltagem.

Quando grafado **tenção** é entendido como intento, propósito, resolução, vontade, desígnio, deliberação, determinação, intuito, plano.

Esses significados se entrecruzam nas questões de gênero, em especial no campo educacional. Este campo congrega muitos outros na sua composição, mas é o social, o espaço de sua proeminência; de certo é o da Sociologia o melhor entendimento nessa construção.

Em sendo entendimento a faculdade de captar, perceber, compreender, ajustar, combinar, estabelecer consenso entre os seres e



as coisas (SOUSA, 1996) elegemos a grafia solicitada (tensão), reiterada anteriormente, na perspectiva sociológica; e que nos leva ao:

- b) **Desafio**, termo de ampla polissemia, como: competência porfia, pendência, peleja, duelo, provocação, despique e repto. Os dois últimos significados (despique e repto) integram a “moeda” das questões de gênero; a primeira como “desforra vingança face a maldade de alguém”; a segunda, “ação de provocar alguém”. Nosso entendimento tem a ver com a maldade enfatizada na inferioridade do sujeito mulher, enquanto condição feminina; o que provoca reação nos estudos feministas, com a reivindicação de seus direitos, integridade, respeito, entre outros valores.

Entendimento registrado, nossa centralidade é a categoria cerne do texto. Ei-la:

## **Relações de Gênero**

As relações de gênero têm sua emergência como categoria, através dos estudos da historiadora estadunidense Joan Wallace Scott (1995). Ela a explicita como “elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças entre os sexos”. Como categoria relacional, define as identidades representadas pelo Homem e pela Mulher.

Diferencia-se em diversas culturas e sociedades. Fato decorrente de papéis e *status* atribuídos a Homens e Mulheres, e a identidade sexual dessas pessoas.

O entendimento sinóptico dessa abordagem, ora apresentado, nos conduziu por um fio discursivo de suas tensões e desafios.





## Tensões

Para exprimi-las elegemos nove proposições, como:

1. Dificuldade na construção da noção das relações de gênero;
2. É difícil a noção, especificamente social;
3. Emergência do tratamento diferenciado de atributos sociais;
4. Há muitos outros fatores determinantes;
5. O domínio masculino é um fator universal;
6. Caráter geral de desigualdade das posições sociais dos homens e das mulheres;
7. A luta pela emancipação do indivíduo é calcada em antigas hierárquias, que beneficiam mais os homens;
8. Ensejo de perspectivas: comunitarista e essencialista;
9. Desconhecimento de direitos fundamentais, a fim de reduzir os abismos, jamais aprofundá-los.

As proposições eleitas para expressarem as tensões das questões de gênero, no campo educacional, partem de noções, em conformidade com alguns estudiosos que tem incluído acepções diversas.

Entretanto, estudiosos e estudiosas de língua inglesa, como a precursora estadunidense, da categoria relação de gênero opõem-se em sua noção a questão de sexo, porque enfatiza o uso errôneo da referência gramatical. Porém, tal conotação, durante séculos, foi utilizada para acentuar os traços de caráter ou os traços sexuais (Scott, 1995). Deste modo, essas estudiosas e estudiosos sempre que se referem às relações de gênero é como a “organização social da relação entre os sexos”, limitando possibilidades não examinadas em contextos históricos. Dificultando a noção especificamente social.

As estudiosas e estudiosos franceses remetem a noção de gênero a sexualidade humana, influenciados, em parte, pelos estudos



foucaultianos, onde a questão de gênero nesta ótica, se articula a dispositivos de poder, todavia, não rejeita o corpo. Assim o biológico e o histórico se ligam em consonância com o desenvolvimento das tecnologias modernas de poder, em que a vida é tomada como seu alvo.

Neste tensionamento se amplia a noção das relações de gênero, ora esclarecendo, ora intensificando sua complexidade, devido às dissimetrias de vocabulário e de conceptualização. Além do que emerge o tratamento diferenciado de atributos sociais. Fato que contribui para o caráter geral de desigualdade das posições sociais de homens e das mulheres.

O domínio masculino é um fato universal, observado por Simone de Beauvoir (1908-1986) durante a pesquisa para sua obra *O Segundo Sexo* (1949), em exame nos trabalhos de etnologia, os quais registravam essa evidência em diferentes civilizações. Nestas, a condição das mulheres é de “peça de caça” entre os nativos da Terra do Fogo, no continente americano, precisamente na Argentina, cuja prática era lícita. Pois era valorizado, capturar, violar e matar uma mulher em determinada época. Noutras civilizações ela era essencial para todos os trabalhos, jamais o poder político, a exemplo de alguns habitantes do Himalaia. Para Hérítier (1998), a generalidade do primado do homem representa a resposta ao problema universal do fato de não se poderem reproduzir, necessitando das mulheres para o fazer.

Ao lado dessas tensões, múltiplas outras fazem com que ao indivíduo seja atribuído um conjunto de fatores, aos quais é difícil escapar. Estes se alargam gradualmente, nos estudos a partir do século XVI, na sociedade europeia e muitos estão presentes até a contemporaneidade. (DUBY, G. e PERROT, Michelle, 1995)

Desta forma, a luta pela emancipação do indivíduo tem sido árdua, pois se encontram calcadas em antigas hierarquias, as quais beneficiam mais os homens.



Acerca dessa luta, nas relações de gênero elas têm ensejado, dentre outras, para as perspectivas de Comunitarismo, impelida, por vezes, pelos estudos feministas. Para este, esta perspectiva “propõe que o indivíduo seja considerado membro inserido numa comunidade de iguais” (GONÇALVES, 1998). Haja vista os estudos sobre as identidades negras e homossexuais.

Outra perspectiva, ensejada nestas tensões é, paradoxalmente, o Essencialismo, que na visão filosófica remete para a crença na existência das coisas em si mesmas, não exigindo qualquer atenção ao contexto de sua inserção.

Essa apropriação de certa forma, contribui para a tensão da dificuldade da noção das relações de gênero, especificamente no campo social, tal como a linguagem em desuso no século XIX, de que a pessoa a designar uma mulher, corria o risco de colocar em oposição os dois tipos sociais.

Daí, em fase mais recente, a contribuição da “teoria *queer*” que propõe uma outra leitura das diferenças das identidades sexuais que seriam: os efeitos do desempenho do gênero e das suas aparências. Com tal, tratou-se de substituir as questões das identidades pelas questões da significação e ressignificação, como espaço de contestação política. Desta perspectiva, a representante mais eminente é Judith Butler (2005).

Na produção sobre as questões de gênero, para estudiosos e estudiosas, no que concerne aos sujeitos, eles enfrentam, por parte de muitos, o desconhecimento de seus direitos fundamentais.

Assim a igualdade de tratamento entre homens e mulheres é reivindicada muito lentamente por tensões, que impelem para seus desafios.



## Desafios

Embora sem correspondência assimétrica essencial, arrolamos apenas sete proposições, a saber:

1. Necessidade de pensar e refletir as relações de gênero, considerando:
  - As relações de gênero se refazem em sua atuação e se recompõem continuamente;
  - São construídas socialmente;
  - Os espaços e tempos são diversos;
  - Suas configurações são imbricadas de racismo, de colonialismo, de capitalismo e de sexismo.
2. É preciso compreender a necessidade de que o entrecruzamento de categorias, partem, das relações sociais que se fabricam, rastreando os processos que estão na produção dos grupos e pertencimentos objetivos e subjetivos.
3. Redes sociais e “memes”, por si, contribuem insignificamente para uma reflexão satisfatória.
4. Combater as hierarquias nas relações de gênero:
  - Através dos MOVIMENTOS SOCIAIS (Ex.: feministas, LGBTI, indígena, negro, mulher), que precisam pensar nas maneiras de combater essa opressão.
  - Evitando a repetição de discursos hegemônicos, a fim de não legitimar o poder que se condena.
5. Reivindicar sua identidade como sujeito histórico e político, com vistas à consciência do que é.
6. Evidenciar as fronteiras da desigualdade, pois não seguem os mesmos caminhos e nem levam às mesmas situações sociais.



7. Lidar com as diferenças que nos circundam, reconhecendo-as e evitando olhá-las como algo negativo.

As proposições aqui apresentadas como desafio, no campo educacional, a fim de diminuir suas tensões, nos levam a pensar e refletir as questões de relações de gênero, construídas socialmente, com a diversidade de suas características.

Logo em cada espaço e tempo, em que elas se constituem nos levam a considerar configurações múltiplas, perpassadas pelas discussões, principalmente, das questões de colonialismo, de racismo, de sexismo e do capitalismo.

Configurações presente entre grupos oprimidos, vitimizados por discursos hegemônicos, que legitimam os poderes constituídos. A reflexão nesses discursos tem como subsídios os propósitos presentes nos movimentos sociais, que interagem nas relações de gênero, quando do combate a opressão.

Nesse combate temos a reivindicação das identidades, ao reclamar a consciência dos sujeitos históricos e políticos. Com tal reivindicação emergem as diferenças que as circundam nas sociedades, as quais devem ser reconhecidas, evitando olhá-las como algo negativo. Em tempos de tecnologias modernas e abrangentes, as redes sociais têm contribuído para este olhar, mas insignificante, quando de reflexões satisfatórias.

Acerca da noção das relações de gênero em um espaço educacional, devemos destacar as fronteiras da desigualdade, reconhecendo que às mesmas situações não seguem os mesmos caminhos, nem as mesmas ocasiões sociais. Sempre que concebê-la, exige que se rastreie o processo de sua produção e pertencimentos objetivos e subjetivos.

Destarte as questões da igualdade da mulher representam, sem dúvida, o ponto mais doloroso da resistência nas sociedades, quando da



noção das relações de gênero, no campo educacional. Costumes e valores de subordinação das mulheres, por conseguinte, também de exclusão, representam desde muito o maior desafio, em especial na maioria das reflexões.

A ambientação, em um contexto neoconservador, das relações de gênero neste título é oportuna. Pois essa corrente da filosofia da política surge nos Estados Unidos, na década de 1960, como rejeição ao liberalismo social, pacifismo, relativismo moral, social – democracia e a contracultura da Nova Esquerda, naquele país.

A influência do neoconservadorismo na educação brasileira se faz presente nas discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), relativas no que tem sido denominado ideologia de gênero. De forma pouca aprofundada, políticos conservadores, a mídia, através dos jornais, principalmente, tem se manifestado com equívocos, enfatizando os valores do passado, lutando por tradições culturais com pouca igualdade de direitos e respeito às diferenças.

## **Considerações**

O quadro oferecido, nesta construção, sobre as relações de gênero, no campo educacional é emoldurado por tensões e desafios, em um contexto neoconservador.

Nesse ensejo, consideramos como destaque mais candente o registro do conflito entre o respeito pela diferença, o qual chama atenção da necessidade de contribuir para acabar com as opressões, que abatem sobre a pessoa mulher, que constitui a metade da humanidade, no entendimento da noção das relações de gênero.

Não se trata de uma resolução simples.



A noção das relações de gênero no campo educacional representa uma linha divisória entre a sua universalização, valorizando, de acordo com muitas variáveis, a masculinidade, em detrimento da feminilidade.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Osmar. **Grande dicionário de sinônimos e antônimos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Lisboa: Ed. Bertrand, 1981.
- BUTLER, Judith. **Pour um féminisme de lasubversion**. Paris: Ed. La Découverte, 2005.
- DUBY, George e PERROT, Michele (org.). **História das Mulheres no Ocidente**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1995.
- GONÇALVES, Gisela. **Comunitarismo ou Liberalismo?** Lisboa: Universidade da Beira Interior, 1998.
- HÉRITIER, Françoise. **Masculino/Feminino: o pensamento da diferença**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- SCOTT, Joan Wallace. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 20(2), p. 71 – 99, jul. /dez, 1995.





## O TEU FEMINISMO INCLUI AS MULHERES TRANS? DIÁLOGOS SOBRE O TRANSFEMINISMO

Rosylene Conceição Soares Cutrim

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Érica da Silva Pinto

Mariana Fernandes Brito

**N**o mundo contemporâneo, diante das inúmeras e rápidas transformações sócio-históricas e de comportamentos, a sociedade precisa assumir a existência da pluralidade de sujeitos e uma postura de reconhecimento das diversidades. As diferenças não podem ser confundidas com desigualdades e ser sustentáculo para uma sociedade preconceituosa e discriminatória. Nós necessitamos (re) conhecer as diversas identidades dos sujeitos, a partir dos variados marcadores sociais de diferença (de corpos, gêneros, sexualidades, cor, raças, etnias, religiões, gerações etárias, classes sociais e outras tantas mais),





garantindo neste contexto, a cidadania plena de todos/as/es. Além disso, a categoria de interseccionalidade destes marcadores, como constructos identitários, deve ser (re) conhecida em todos os espaços da sociedade contemporânea.

Neste estudo são discutidas questões voltadas à pluralidade e o reconhecimento das diversidades. Trata-se de uma revisão bibliográfica com base em teóricos/as/es e autores/as que discutem, pesquisam e tratam as temáticas acima relacionadas, fundamentadas nos estudos de gênero e da sexualidade, como: Foucault (2014), Crenshaw (2002), Jesus (2015), Bento (2006), Butler (2017), e outros/as/es. Sugerimos pautar o tema do transfeminismo numa perspectiva interseccional, privilegiando posturas e atitudes inclusivas, que assumam a existência da diversidade pautada nas diferenças e que tais diferenças não fundamentem as desigualdades. Que considerem os sujeitos como sendo plurais, que valorizem e respeitem a construção sócio-histórica e cultural de cada pessoa, em sua especificidade, e que reconheçam os direitos humanos e que subsidiem na construção de sujeitos históricos e sociais.

Assim, nos preocupamos em (re) conhecer o transfeminismo como uma luta significativa e de representatividade das mulheres trans. Após várias leituras, análises e interpretações de informações, nos vimos diante da importância de uma produção textual que priorize e que dê visibilidade ao tema proposto.

Inicialmente, realizamos uma revisão de conceitos básicos para adentrarmos no debate sobre a inclusão do transfeminismo no movimento feminista e a importância da visibilidade deste segmento, para uma justa postura de luta de igualdade entre as mulheres cis e as trans. Posteriormente, conceituaremos o transfeminismo, depois apontaremos os dados estatísticos de violência contra as pessoas trans e que nos demonstram o porquê devemos falar e dar visibilidade às



condições de sobrevivência delas. E finalmente, escrevemos nossas (in) conclusões sobre o assunto.

## **Alguns conceitos básicos**

Para início de conversa, consideramos como base legal, os principais documentos nacionais e tratados internacionais, em que o Brasil é signatário e que estão pautados nos direitos humanos e afirmam que todos/as/es somos iguais em direitos e deveres. No prefácio do livro “Nascidos livres e Iguais. Orientação sexual e Identidade de gênero no Regime Internacional dos Direitos Humanos” a Organização das Nações Unidas, nos aponta que aplicar a igualdade dos direitos para as pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, transexuais e transgêneras, Queer, Intersexuais, Assexuais e as que possuem outras identidades (LGBTQIA+)<sup>5</sup> não é uma mudança radical e nem complicada. “Ela é baseada em dois princípios fundamentais do direito internacional dos direitos humanos: igualdade e não discriminação” (ONU, 2013, p. 7).

É importante salientar também que, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – APA) e o Código Internacional de Doença (CID – OMS) da Associação de Psiquiatria Norte-Americana (APA) e da Organização Mundial da Saúde (OMS), até o dia 25 de maio de 2019, a transexualidade era

---

<sup>5</sup> No Brasil, em 2008, depois da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Travestis (GLBT), o termo LGBT começou a ser adotado, levando-se em conta tanto as causas feministas, quanto à lésbica. Com a adoção de outras identidades e orientações sexuais, outras siglas passam a ser utilizadas. Atualmente a sigla LGBTQIA+ vem sendo a mais adotada.



considerada uma patologia, sob o CID-11, o chamado “transtorno de identidade de gênero”, definição que considerava como doença mental a situação de pessoas trans<sup>6</sup>. No entanto, como resultado das lutas e reivindicações do movimento LGBT houve a reversão desta situação, criando-se um novo capítulo no documento dedicado à saúde sexual e reclassificando a transexualidade com o CID 10, destacando-se ser uma “incongruência de gênero”, entendida como um sentimento de angústia vivenciado quando a identidade de uma pessoa entra em conflito com o gênero que lhe foi atribuído no nascimento, garantindo assim, o acesso a intervenções de saúde necessárias para este segmento.

Outra base legal para a defesa dos direitos das pessoas trans no Brasil refere-se à instituição da criminalização da LGBTfobia pelo Supremo Tribunal Federal (STF)<sup>7</sup>, reconhecida no dia 13 de junho de 2019, decidindo incluir essa categoria na Lei nº 7716/89, conhecida como a Lei do Racismo, que discorre sobre os crimes por preconceito e discriminação, até que o Congresso aprove uma legislação específica sobre o tema. Portanto, condutas preconceituosas e discriminatórias contra a população trans são crimes inafiançáveis e passam a ser tipificadas como LGBTfobia,

Para dar continuidade, sentimos a necessidade de revisitar alguns conceitos básicos em gêneros e sexualidades: gênero, sexo, sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, interseccionalidade, cis-heteropatriarcado, entre outros.

Heiborn (2010) assinala **gênero** como o conjunto de fatores socioculturais atribuídos aos corpos, situando a ideia de masculino e feminino, estabelecendo a condição do gênero ancorada nas definições

---

<sup>6</sup>Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-retira-a-transexualidade-da-lista-de-doencas-mentais/>

<sup>7</sup>Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>



que indicam o que é ser homem ou ser mulher e não na anatomia dos corpos, enquanto o **sexo** “diz respeito às características físicas e anatômicas dos corpos, isto é, o sexo refere-se às características que distinguem o corpo do homem do corpo da mulher, como os órgãos genitais” (p.14). Já a **sexualidade**, para a autora, está para além das relações sexuais, sendo um termo abstrato, utilizado para se referir às capacidades associadas ao sexo, é um processo que se inicia desde o nascimento e vai até a morte. A vivência da sexualidade constitui a identidade do sujeito e deve ser compreendida em sua totalidade.

Ao nos depararmos com os escritos de Judith Butler, em seu livro “*Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*” (2003), encontramos a ideia de que não existe apenas uma identidade, no singular, mas identidades, no plural. Ela é uma das teóricas/pesquisadoras da Teoria *Queer*, termo em inglês que significa, o que é estranho, o diferente, a oposição ao “normal” ou à normalização, que engloba relações entre sexo, gênero e desejo sexual. Desconstrói o binarismo como verdade única de definição para o ser humano, entrelaçando as referidas categorias de forma não normativa, não encaixada, como a sociedade quer predeterminar.

Butler (2003), também questiona a dimensão natural da diferença anatômica entre os sexos e problematiza a oposição binária entre sexo e gênero defendido pelos estudos feministas, ou seja, homem/mulher, masculino/feminino, homem/pênis, mulher/vagina, constituindo o conceito do não binarismo, não binário, ou a-binário. Para Butler: “em certo sentido, o sujeito é constituído mediante uma exclusão e diferenciação, talvez uma repressão, que é posteriormente escondida, encoberta, pelo efeito da autonomia” (1998, p. 21). A partir disso, se subjetiva e se identifica com o não-ser, a rejeição, o estranhamento.



As **Identidades de gênero**, ainda estão atreladas ao binarismo homem/mulher, pênis/vagina, que enquadram os sujeitos e seus corpos, moldando-os e subjugando-os, conforme discursos e relações de poder, de diferentes momentos sócio-históricos. Refere-se a qual gênero (masculino ou feminino) a pessoa se identifica para si e para o mundo, podendo ser **cisgênero**, quando a pessoa possui a identidade de gênero consoante a genitália ou **transgênero**, quando a pessoa não possui a identidade de gênero consoante a genitália (HEILBORN, 2010).

Cisgênero é uma categoria elaborada para criar um referencial para que a transexualidade não se configurasse enquanto “abjeta”, já que sem uma categoria equivalente, pessoas não-trans seriam tidas como “a regra” enquanto a transexualidade seria uma exceção. (JESUS, 2015, p. 147)

Para Berenice Bento (2006), a transexualidade é uma experiência identitária caracterizada pelo conflito com as normas de gênero existentes, que impõe pelos discursos e saberes o modelo de “transexual oficial”, que se molda ao que é determinado. E se ela/e não corresponder ao esperado, sofre discriminação, estigmatização e marginalização.

Já “**orientação sexual**”, ou **identidade sexual**, se constitui, conforme analisa Louro (2003), em relação ao sexo ou ao gênero objeto de desejo afetivo ou sexual de uma pessoa, podendo ser: **heterossexual** (desejo afetivo/sexual pelo sexo ou gênero oposto), **homossexual** - gays e lésbicas (desejo afetivo/sexual pelo mesmo sexo ou gênero), **bissexual** (desejo afetivo/sexual por ambos sexos ou gêneros), **assexuado** que (não sente desejo afetivo/sexual por nenhum dos sexos ou gênero) ou **pansexual** (desejo afetivo/sexual por pessoas, independente de seu sexo ou identidade de gênero).

Vale mencionar que o termo “**Orientação Sexual**”, refere-se também a um dos Temas Transversais apresentados nos Parâmetros



Curriculares Nacionais (PCN's) instituídos pelo MEC em 1997. Atualmente, de acordo com a perspectiva teórica e histórica, utilizam-se diferentes termos: *Educação Sexual*; *Educação para a Sexualidade*; *Educação em Sexualidade*, dentre outros. E após a década de 1990, após ampla discussão sobre o termo, algumas linhas de pesquisa e debates o conceituam como uma natureza de identidade ou identificação sexual de gênero.

A teoria *queer* desenvolve-se no contexto do pós-estruturalismo e dos estudos culturais, onde o sujeito é considerado provisório e circunstancial, que aborda a noção de identidade, alteridade e diferença considerando a subjetividade como cerne fundamental no composto humano. Ela se adequa no reordenamento em que as identidades podem ser múltiplas e instáveis, fortalecendo desta forma as identidades de gênero e sexuais.

O (re) conhecimento das identidades queer, desconstrói a “certeza” da **cis-heteronormatividade** (onde o padrão normativo imposto e considerado como o correto, é colocado em cheque) e que nos reporta a sujeitos enquadrados na normatividade de uma sociedade que privilegia as pessoas **cis** (gênero conforme genitália biológica), **heterossexual** (desejo afetivo/sexual pelo sexo/gênero oposto), de preferência homens brancos. Questiona-se, portanto, a **heterossexualidade compulsória** e o **binarismo de gênero**, não somente sendo descritas em termos de **sexo** ou de **gênero**, com o predomínio do homem sobre a mulher, ou o **masculino** sobre o **feminino**, mas também, em termos de sexualidade, questionando-se a heteronormatividade ou o **heterossexual** acima de outras orientações sexuais e o **cisgênero** sobre outras **identidades** de gênero. A seguir demonstramos um quadro estruturado nos conceitos pós-estruturalistas.



<b>IDENTIDADE DE GÊNERO</b> (como se identificam psicologicamente)	<b>APRESENTAÇÃO</b> (perante à sociedade)	<b>ORIENTAÇÃO SEXUAL</b> (desejo/relação afetiva e/ou sexual)
<b>TRAVESTI</b> (Não negam sua condição biológica)	Mulheres que se transvestem de homem	Com Homens Com Mulheres Bissexuais – homens e mulheres Assexuados – não sentem interesse sexual)
	Homens que se transvestem de mulher	Com Homens Com Mulheres Bissexuais – homens e mulheres Assexuados – não sentem interesse sexual)
<b>TRANSEXUAIS</b> (Não se identificam com sua condição biológica)	Biologicamente nasceu “mulher”, mas se identifica psicologicamente como “homem”	Com Homens – Homem trans gay Com Mulheres – homens trans heterossexual Com homens e mulheres – homens trans bissexual Assexuados – homens trans que não sentem interesse sexual.
	Biologicamente nasceu “homem”, mas se identifica psicologicamente como “mulher”	Com Homens – Mulher trans heterossexual Com Mulheres – Mulher trans lésbica Com homens e mulheres – Mulher trans bissexual Assexuados – Mulher trans que não sentem interesse sexual
<b>NÃO BINÁRIO</b> Identidade Queer Não se identificam com nenhum tipo de gênero/sexo, pois não desejam se fixar no binarismo homem/pênis ou mulher/vagina)	Não se identificam com a classificação binária homem/pênis ou mulher/vagina (drags queens, drags kings ou transformistas, crossdressers, queer / andróginos ou transgênero entre outrxs.	-----

Fonte: Quadro adaptado pelas autoras (SARAIVA, 2015).

Outro conceito importante a ser abordado é sobre a **interseccionalidade**, termo que surge com os estudos e pesquisas da



professora de direito, da Universidade da Califórnia e da Universidade de Colúmbia, Kimberlé Crenshaw, que propõe:

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 pelo 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, p. 177).

Crenshaw (2002), teorizou a sugestão histórica pensada pelo movimento de mulheres negras, definindo a interseccionalidade como o encontro de dois pontos, duas linhas que se cortam ou se cruzam. Ela apresenta um modelo de experiência interseccional para percepção de mulheres e etnia, em especial ao se tratar da violência e opressão acometida às mesmas e tendo em vista as experiências diversas que atravessam sua condição social, região, idade, raça/etnia, identidade de gênero, orientação sexual. Um recorte de gênero que não invalida, pelo contrário, privilegia as diversas experiências e condições das mulheres e elabora a construção acadêmica com base nestas premissas de diferenciação.

Nos escritos de Carla Akotirene, “A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórica-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado.” (AKOTIRENE, 2018, p. 14). Mulheres negras são, por vezes, atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, considerados modernos aparatos coloniais. Ela demonstra como a interseccionalidade, enquanto ferramenta teórica e metodológica, permite-nos observar, nitidamente,





na interseção das estruturas do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado, numa interação simultânea das avenidas identitárias.

Além do fato de feminismos brancos fracassarem na inclusão das mulheres negras, tendo em vista a forma como empregam o racismo nas suas análises e propostas. Assim como também, o movimento negro falha pelo seu caráter machista, quando apresenta ferramentas metodológicas pensadas para beneficiar exclusivamente o homem negro. (AKOTIRENE, 2018).

Observamos então, que o conceito de interseccionalidade, ultrapassa os limites das fronteiras das diversas identidades dos indivíduos, da pluralidade existentes nos marcadores sociais das diferenças, subsidiando, assim, a estruturação do movimento transfeminista.

## **Falando sobre o transfeminismo**

O **transfeminismo**, ou **feminismo transgênero**, ou **movimento transfeminista** pertence à onda dos *Novos Feminismos*, se constituindo como um movimento social recente, que vem ganhando adeptas/os/es, estudiosas/os/es, pesquisadores/as. Se estrutura no conceito da interseccionalidade, do movimento feminista negro, que abre portas para os debates sobre as pluralidades de identidades construídas em cada indivíduo.

Jaqueline Gomes de Jesus, pesquisadora trans, no seu caderno de “*Orientações sobre Identidade de Gênero: Conceitos e Termos*” (2012), define transfeminismo como:

Também denominado feminismo transgênero. Linha de pensamento e movimento de cunho feminista que reconhece o direito à autodeterminação das identidades



de gênero das pessoas transgênero e cisgênero, o poder exclusivo dos indivíduos sobre os seus próprios corpos e a interseção entre as variadas identificações dos sujeitos. Por meio do pensamento transfeminista se entende que o gênero é uma categoria distinta da de sexo, e mais importante do que esta para se compreender os corpos e as relações sociais entre homens e mulheres. A prática do transfeminismo com relação às mulheres, em particular, corresponde à constatação de que a liberação das mulheres trans está intrinsecamente ligada à liberação de todas as mulheres. (JESUS, 2012, p. 32).

Surge primeiramente, nas vozes de Kate Bornstein e Sandy Stone, com o ensaio *The Empire Strikes Back*, e com o site *Transfeminism.org*, que tenta promover o projeto transfeminismo, de Diana Courvant e EmiKoyama. Assim, novas vozes antes invisibilizadas, são incorporadas no interior do movimento feminista, trazendo muitas discussões controversas. Segundo Flávia Almeida, na década de 1970, iniciou o debate sobre a presença de mulheres trans nos espaços feministas. Defendendo a ideia de que mulheres trans (mulheres nascidas com pênis e consideradas homens por boa parte de suas vidas) eram, na verdade homens, potenciais estupradores, e usurpadores de lugares de mulheres. Assim, mulheres trans e travestis podem roubar o espaço que as “verdadeiras” mulheres (cis), conquistaram. Mulheres trans foram boicotadas e proibidas de participar de espaços e eventos feministas (ALMEIDA, 2017). Aqui observamos o cissexismo<sup>8</sup>, que preconiza a subalternização e desumanização das pessoas trans.

Ainda a pesquisadora Jaqueline Gomes de Jesus, no livro *Transfeminismo: teoria & práticas* (2014), dispôs sobre as conexões

---

<sup>8</sup> É uma instituição social que legitima e reconhece unicamente as identidades cisgêneras em detrimento das identidades transgêneras, através da sub-representação e invisibilidade, a fim de assegurar o status quo das identidades cis como o padrão hegemônico de ser e existir na sociedade. (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021, p. 10)



teóricas e práticas entre os estudos de gênero, feminismo e transgêneros. Ela e seus/suas colaboradores/as, entendem o transfeminismo como movimento que debate e critica a estruturação binária de gênero, subordinada ao sexo, como constituição biológica (mulher/vagina; homem/pênis), configura-se assim, um movimento político e de resistência de pessoas trans (JESUS, 2014). A ideia é dissociar as identidades de homens e mulheres em uma perspectiva dicotômica, que criam referenciais polarizados, onde os pênis e as vaginas (não?) são apenas caracteres corpóreos, mas chaves disciplinares que direcionam o reconhecer-se no mundo. (CARVALHO, 2015)

Assim, a perspectiva transfeminista representa a desconstrução da categoria de gênero, estabelecendo as mulheres trans como sujeito político, se colocando contra a cis-heteronormatividade na qual a hegemonia esta pautada em homens/mulheres cis e héteros, de preferência brancos/as e de classe média. O feminismo trans, portanto, se inscreve como práticas emancipatórias em favor das identidades transgêneras, visando a mudança dos feminismos. Neste contexto, as mulheres trans resistem e reconstroem suas próprias histórias, suas próprias forças quando se veem em confronto com vivências opressoras que são impostas pela dominação masculina. (JESUS; ALVES, 2010).

Portanto, o transfeminismo surge como revisão do feminismo tradicional, ao dar visibilidade às análises feministas propostas e que não incluíam as demandas e necessidades das mulheres trans. O que contava eram as realidades das mulheres cis, brancas e de classe média, não incluindo as identidades trans em seus estudos e posturas políticas. E esta invisibilidade tende à construção de uma sociedade transfóbica, conforme nos mostram os dados estatísticos da violência contra as trans, que serão expostos a seguir.



## **Violência contra as mulheres trans em dados estatísticos**

Outro ponto a ser destacado em nosso diálogo, trata-se da violência contra as mulheres trans. Segundo o Dossiê dos Assassinatos e da Violência contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2020, o Brasil assegurou, mais uma vez, o primeiro lugar no ranking dos assassinatos de pessoas trans no mundo, mantendo números acima da média. Foram encontradas 184 notícias de registros no Mapa dos assassinatos de 2020, sendo 175 contra pessoas que expressavam o gênero feminino que difere do gênero designado no nascimento. Ressalta-se a subnotificação e ausência de dados governamentais. E infelizmente, é no seio familiar, onde acontecem as primeiras expressões de violências vivenciadas pelas trans, pois de forma muito precoce elas são violentadas pelos que deveriam dar proteção, amor e carinho. Além disso, não existe investimento material, pessoal ou institucional do Estado para uma política de enfrentamento do transfeminicídio<sup>9</sup> (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021). A Organização das Nações Unidas aborda as violências contra os/as/es LGBTQIA+ quando aponta:

[...] atitudes homofóbicas profundamente enraizadas, muitas vezes combinadas com uma falta de proteção jurídica adequada contra a discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero, expõem muitas pessoas LGBT, de todas as idades e em todas as regiões do mundo, a violações evidentes de seus direitos humanos. Elas são discriminadas no mercado de trabalho, nas escolas e nos hospitais, e maltratadas e rejeitadas por suas próprias famílias. Nas ruas das cidades ao redor do

---

<sup>9</sup>Feminicídio de mulheres trans.



mundo, são as “escolhidas” para o ataque físico – espancadas, agredidas sexualmente, torturadas e mortas (ONU, 2013, p. 7).

Segundo o Dossiê da ANTRA (2021), marcadores sociais mostram que essas violências se intensificam e se inter cruzam fazendo com que elas se estabeleçam mais entre alguns grupos.

Os dados apresentados, além de denunciarem a violência, explicitam a necessidade de políticas públicas focadas na redução de homicídios contra pessoas trans, traçando um perfil sobre quem seriam estas pessoas que estão sendo assassinadas, a partir dos marcadores de idade, classe e contexto social, raça, gênero, métodos utilizados, além de outros fatores que colocam essa população como o principal grupo vitimado pelas mortes violentas intencionais no Brasil. (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021, p. 9)

A ANTRA também divulga que **a cada 48h uma pessoa Trans é assassinada no Brasil**, e que a idade média das vítimas dos assassinatos é de 27,7 anos. Apesar de não haver estudos sistemáticos sobre a expectativa de vida das travestis e transexuais femininas, a Associação aponta que a expectativa de vida desta população é de 35 anos de idade, enquanto a da população brasileira em geral, é de 74,9 anos, segundo o IBGE, constituindo, portanto, um grupo de alta vulnerabilidade à morte violenta e prematura no Brasil.

O mapa da violência contra essa população publicado pela ANTRA, destaca que **67,9% das vítimas tinham entre 16 e 29 anos e 94% dos assassinatos foram contra pessoas do gênero feminino**, totalizando **169 casos**. Além disso existe a subnotificação dos crimes contra esta parcela vulnerável de pessoas e que além das agressões físicas têm que lidar com atendimento transfóbico em instituições de saúde, de segurança pública e educacionais, por exemplo, e da sociedade como todo (grifos nossos).



Pontuamos ainda, em tempos de redes sociais, mídia memética (por meio de memes) e fakenews, as violências simbólicas silenciadas pelas escritas, piadas e risadinhas homófobas são destacadas e o quão, em nome do “é minha opinião”, vivenciamos escritas inaceitáveis, desrespeitosas e LGBTtransfóbicas. Outro ponto apresentado pelas pesquisas e estudos, como violência, são o uso dos termos inclusivos, como aponta o Guia de “Orientações sobre Identidade de Gênero: Conceitos e Termos”:

Escrever ou falar conforme um vocabulário reconhecido pelas pessoas representadas é essencial para valorizar a cidadania. Com relação a travestis e transexuais, é comum o uso de expressões que levam a concepções errôneas sobre a vivência e os desafios dessas pessoas. **Reforçando:** com relação a pronomes, as pessoas transgênero devem ser tratadas de acordo com o gênero com o qual se identificam. Se você não está certo (a) quanto ao gênero da pessoa, pode perguntar, respeitosamente, como ela prefere ser tratada, e tratá-la dessa forma. (JESUS, 2012, p. 24)

E como preconiza a ONU (2013), todos/as são nascidos/as livres e iguais e que o Estado deveria seguir cinco recomendações para garantia da cidadania plena das pessoas trans: **protegendo** as pessoas da violência homofóbica e transfóbica, **prevenindo** a tortura e o tratamento cruel, desumano e degradante às pessoas LGBT; **revogando** leis que criminalizam a homossexualidade, **proibindo** a discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero e **protegendo** as liberdades de expressão, de associação e de reunião pacífica para as pessoas intersexo e LBGT.

Mas o que Benevides; Nogueira (2021) nos relatam, é que os assassinatos de pessoas trans continuam aumentando pela ausência de políticas sérias, comprometidas e de proteção à população LGBTIQIA+ do Estado. Mesmo o Supremo Tribunal Federal reconhecendo a LGBTifobia como uma forma do crime de racismo.



Outra situação a ser abordada pelo dossiê é o aumento da vulnerabilidade destas pessoas no momento da pandemia do Covid-19 e consequente aumento dos assassinatos, principalmente das travestis e mulheres transexuais trabalhadoras do sexo que têm sido diretamente afetadas, pois continuam exercendo seus trabalhos nas ruas para garantia de seus sustentos. Há um cenário onde os fatores sociais se intensificam e impactam a vida destas pessoas, e devido à precarização histórica de suas vidas, estima-se que cerca de 70% da população de travestis e mulheres transexuais não conseguiram acesso às políticas emergenciais do Estado. Ao se exporem, tais pessoas ficam mais vulneráveis a contaminação do vírus. 58,6% declararam pertencer ao grupo de risco para a COVID-19 (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

Diante do exposto, nos solidarizamos com as mulheres trans, na perspectiva de um trato interseccional no “feminismo”, isto é, a inclusão dos diversos marcadores sociais de diferenças que nos identificam, e que nos levam a reconsiderar que não existe apenas um só feminismo, mas sim “feminismos”, no plural, tentando dar conta da diversidade e da imbricação identitária de cada um e cada uma de nós, traz e que influencia na hierarquia das desigualdades sociais.

O não (re) conhecimento às diversidades de gêneros e sexuais podem remeter algumas pessoas, a não sensibilização, sentimento, valores, posturas e atitudes preconceituosas e discriminatórias, como demonstram os dados estatísticos da situação das pessoas trans no Brasil e no mundo. Então questionamos: **o teu feminismo inclui as mulheres trans?**

## **Nossas (in) conclusões**



A sociedade por meio de suas instituições, tentam policiar e enquadrar os gêneros e sexualidades das pessoas. Vigiam e punem na tentativa de ‘padronizar’ a sociedade que é plural. Foucault (2014). A Cisheteronorma é condição estruturante para o/a ‘cidadão/ã do bem’, desprivilegiando uns/umas em detrimento de outros/as. Ser uma pessoa trans, é estar fora do padrão normativo preconceituoso e imposto, por isso a necessidade do transfeminismo.

Nestes termos, nossas (in) conclusões nos levam a repensar conforme o que diz (Benevides; Nogueira, 2021) quando ressaltam que é preciso pensar em prevenção e educação, em campanhas propositivas e recorrentes, contra toda e qualquer forma de preconceito, contra o ódio, contra o discurso religioso que demoniza, contra àquela “liberdade de expressão” que desumaniza. Pois, desumanizando, é possível que façam o que quiserem, até mesmo matar, e contam ainda, com a certeza que ficarão impunes. Dessa forma, é preciso que haja ações educativas nos espaços públicos, nas famílias, que haja debates nas escolas e universidades, nas unidades de saúde, nos órgãos de segurança pública e em toda sociedade. Não respeitar o nome social e a identidade de gênero também é violência, além de impedir ou constranger ao usar o banheiro conforme a identidade de gênero.

Com o advento da eleição de 2018 e o aumento de posturas e políticas conservadoras, contrárias ao segmento LGBTQIA+, torna-se imprescindível um olhar sensível que conduzam à garantia dos direitos humanos de todas/os/es. Evidenciamos a elaboração de políticas públicas sérias e responsáveis que considerem as pessoas trans detentoras de direitos, como qualquer outro/outra cidadão/cidadã. Reconhecer as mulheres trans como pessoas, não as desumanizando, já é o primeiro passo para a desconstrução da transfobia. Entendemos que, como todes, as trans não são únicas, também são plurais, e isso deve ser reconhecido e respeitado, evitando-se a reprodução de estereótipos de





gênero que desumanizam tais pessoas. Se não houver respeito à identidade de cada um (a), não temos como garantir a plena cidadania (JESUS, 2012). Portanto, que sejamos plurais! Que sejamos feministas interseccionais e incluamos as mulheres trans em nossos desejos e lutas feministas.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte. Letramento: Justificando, 2018.

ALMEIDA, Flávia. **Transfeminismo: a pauta que nos ensina ir além do binarismo homem e mulher.** 2017. Disponível em: <http://www.justificando.com>. Acesso em 4 jun. 2019.

BENEVIDES Bruna G., NOGUEIRA, SayonaraNaidier Bonfim (Orgs). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020** – São Paulo: Expressão Popular. ANTRA, IBTE, 2021. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf>. Acesso em 17 fev. 2021.

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

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. Cadernos pagu, n. 11, p. 11-42, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Natália Silveira de. Gênero e Sexualidade: intersecções em disputa. In: JESUS, Jaqueline Gomes de (org.). **Transfeminismo: teorias & práticas.** Rio de Janeiro: Editora Metanoia, 2015, p. 83 - 98.



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

FERREIRA, Lola. Subnotificação de casos de transfobia evidencia marginalização de vítimas. Disponível em: <http://www.generonumero.media/subnotificacao-de-casos-de-transfobia-evidencia-marginalizacao-de-vitimas/> Acesso em: 18 nov 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 42ª ed. Editora Vozes, 2014.

FREITAS, Aline de. **Ensaio de Construção do Pensamento Transfeminista**. Mídia Independente, dezembro 2005. Disponível em: <http://www.midiaindependente.org/pt//red/200512/340210.shtml> Acesso em: 17 fev. 2021.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚO, Leila; BARRETO, Andreia. (orgs.). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça / GPP-GeR**. Módulo 2. Políticas Públicas de Gênero. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

JESUS, Jaqueline Gomes de; ALVES, Hailey. **Feminismo Transgênero e Movimentos de Mulheres Transexuais**. **Cronos** - Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências da UFRN. Dossiês. N.14, 2010.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2ª ed. Brasília, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de, (org.). **Transfeminismo: teorias & práticas**. Rio de Janeiro: Editora Metanoia, 2015.



JESUS, Jaqueline Gomes de. **Feminismo e Identidade de Gênero: elementos para a construção da teoria transfeminista**. Disponível em: [http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373329021\\_arquivo\\_feminismoeidentidadedegenero.pdf](http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373329021_arquivo_feminismoeidentidadedegenero.pdf) . acesso em: 17 fev. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação, Sexualidade e Educação** – uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Vozes, 2003.

Organização das Nações Unidas- ONU. **Nascidos Livres e Iguais: Orientação Sexual e Identidade de Gênero no Regime Internacional de Direitos Humanos**. 2013. Disponível em: [https://Www.Ohchr.Org/Documents/Publications/Bornfreeandequallo wres\\_Portuguese.Pdf](https://Www.Ohchr.Org/Documents/Publications/Bornfreeandequallo wres_Portuguese.Pdf) Acesso em: 17 fev. 2021

SARAIVA, Márcio Sales. Gênero e orientação sexual: uma tipologia para o movimento transfeminista. IN: JESUS, Jaqueline Gomes de (org.). **Transfeminismo: teorias & práticas**. Rio de Janeiro: Editora Metanoia, 2015, p. 57-82.





## EDUCAÇÃO, GÊNERO E DIFERENÇA: TERRITÓRIOS DE SABERES, PODERES E DISCURSOS

José Carlos Lima Costa

**E**ntre as décadas de 1970 e 1980, com o surgimento de movimentos sociais de oposição ao golpe militar de 1964, várias reivindicações emergiram em torno de diferenças sociais, culturais, étnicas, políticas etc. Além das exigências de direitos iguais, os movimentos sociais buscavam combater a produção de imagens preconceituosas e estereotipadas que perpetuaram a hierarquização, bem como a subalternidade de determinados grupos (mulheres, negros/a, indígenas, homossexuais, entre outros). A ampliação dessas discussões alcançou também a educação brasileira. Nas décadas de 1980 e 1990 novas demandas educacionais vão se intensificando, problematizando a prática homogeneizadora das escolas, que não



respeitava as singularidades, os pluralismos e a diversidade (ABRAMOWICZ, RODRIGUES E CRUZ, 2011).

No Brasil, na década de 1990, a educação passou por um processo de universalização, que resultou num alcance mais amplo de populações subalternizadas e, conseqüentemente, o ingresso de uma multiplicidade de pessoas no contexto escolar. Isso gerou a necessidade de se pensar as diferenças nos processos educacionais. Para tanto, o discurso da diversidade se difundiu, focalizando a integração, a tolerância e a convivência com as diferenças. Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) apontam que a frequente utilização de termos como “diferença” e “diversidade”, nesse período, é resultado dos efeitos das lutas sociais empreendidas pelos movimentos sociais, mas também articula várias discussões que se centram na crítica à atuação das políticas públicas em favor de grupos minoritários.

O discurso da diversidade coloca em pauta o alcance das políticas públicas para as reivindicações, necessidades e exigências de grupos sociais não visibilizados. Tais debates marcam as experiências sociais contemporâneas no Brasil. No entanto, devemos nos apropriar de forma crítica das noções de identidade, diferença e diversidade. Mais do que um discurso de tolerância e convivência, faz-se necessário problematizar os espaços ocupados pelos sujeitos e os mecanismos de poder que atuam na segregação, desigualdades e exclusão. Por causa disso pretendo discutir a sexualidade e o gênero na escola, focando a produção e normatização da sexualidade e do gênero e sua integração nos processos educacionais, no currículo formal e no currículo oculto, evidenciando os mecanismos de exclusão e segregação das diferenças.

Inspirado nas propostas do método arqueológico (FOUCAULT, 2000) e cartográfico (DELEUZE, 2011), experimento uma escrita crítica sobre atuação difusa e não centralizada do poder, analisando alguns dispositivos sociais de subjetivação, que determinam verdades



sobre os corpos, sobre as identidades, bem como as formas de controle que permeiam essas relações. A inspiração no método arqueológico me permitiu refletir sobre os processos históricos e sociais contemporâneos, analisando uma diversidade de arquivos e documentos. Além disso, o método cartográfico me conduziu a uma necessidade de debater um conhecimento não hegemônico, que trilha por várias camadas de personalidade. Trata-se de uma escrita que evoca minhas experiências como professor e estudante – bem como de outras pessoas em seus processos de ensino e aprendizagem – e que se articula com o arsenal teórico sobre educação, relações de gênero e diferença.

A principal problemática que norteia as discussões do presente trabalho é sobre os dispositivos de poder, acionados pela escola, que produzem e propagam concepções sobre identidade, diferença, gênero e sexualidade. Quais as tecnologias de poder são utilizadas para assujeitar as/os estudantes? Como as noções de identidade, sexualidade e gênero são exploradas na escola? Há um posicionamento crítico, problematizador dos efeitos de uma teleologia heteronormativa sobre os corpos? Tais questionamentos exigem uma revisão bibliográfica e metodologias de observação e análise das práticas educativas, para que os objetivos propostos sejam alcançados.

## **Estratégias de poder e saber para uma educação dos corpos**

O processo de educação dos corpos aciona uma estrutura micropolítica que emprega diversos dispositivos que articulam discursos, saberes e relações de poder. O processo de engendramento corporal acontece em nossas relações sociais, por meio de procedimentos “didáticos”, cuja principal finalidade é “um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo” (FOUCAULT, 2001, p.



119). Assim sendo, o gênero é uma identidade construída ao longo do tempo e externado por intermédio da repetição de atos estilizados, que produz a ilusão de um “eu permanente” materializado nos gestos e estilos corporais. Essa concepção revela que não existe um padrão substancial de identidade, contudo, refere-se a uma construção temporal, social e geograficamente localizada, que gera um efeito de substância, de naturalidade, fixidez e binarismo. Butler (2004) critica essa sensação de estabilidade e estruturação binária do gênero:

Gênero não é exatamente o que uma pessoa “é”, nem precisamente o que uma pessoa “tem”. Gênero é o aparato pelo qual a produção e normalização do masculino e feminino ocorrem junto a formas hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume. Presumir que o gênero sempre e exclusivamente significa a matriz do “masculino” e “feminino” é precisamente perder o ponto crítico de que a produção desse binarismo é contingente e tem um custo, que essas permutações de gênero, as quais não se ajustam ao binarismo, são partes do gênero tanto quanto suas instâncias mais normativas (p. 42)<sup>10</sup>.

Isso quer dizer que a masculinização e feminilização dos corpos é um processo social, que envolve uma aprendizagem. Por isso, Louro (2004) destaca que quando alguém afirma “é um menino, ou é uma menina”, vários dispositivos pedagógicos são acionados, no intuito de materializar os corpos de acordo com as normas do gênero, trata-se de

---

<sup>10</sup>Gender is not exactly what one “is” nor is it precisely what one “has.” Gender is the apparatus by which the production and normalization of masculine and feminine take place along with the interstitial forms of hormonal, chromosomal, psychic, and performative that gender assumes. To assume that gender always and exclusively means the matrix of the “masculine” and “feminine” is precisely to miss the critical point that the production of that coherent binary is contingent, that it comes at a cost, and that those permutations of gender which do not fit the binary are as much a part of gender as its most normative instance (BUTLER, 2004, p. 42).



um procedimento dinâmico, permeado por instabilidades. Scott (1995, p. 93) destaca que o gênero é “um terreno que parece fixo, mas cujo significado é contestado e está sempre em fluxo”. Com base nessa premissa, posso afirmar que o gênero é o resultado da ação ininterrupta e reiterativa de dispositivos discursivos e de poder. Por isso, Fausto-Sterling (2001) destaca que a nomeação dos corpos é complexa demais para ser determinada, antes devemos levar em consideração que “rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social” (FAUSTO-STERLING, 2001, p. 15).

Vale lembrar que o parâmetro para o processo de materialização dos corpos parte de uma matriz de inteligibilidade cultural, que toma como referência a heterossexualidade e os binarismos que resultam dela. De acordo com Butler (2012), a matriz de inteligibilidade cultural busca articular gênero, sexualidade e desejo, de modo que toda diferença produzida fora dessa esfera, se constitui como não-ser<sup>11</sup>. Isso quer dizer que quando meios discursivos são empregados para normalizar os corpos identidades são produzidas e ao menos(mesmo?) tempo outras são excluídas. Para Butler (2002), trata-se de uma “matriz excludente, pela qual se formam os sujeitos e requer, pois, a produção simultânea de uma esfera de seres abjetos, daqueles que não são ‘sujeitos’, mas que formam o exterior constitutivo do campo dos sujeitos” (BUTLER, 2002, p. 19)<sup>12</sup>. Isso se evidencia nos discursos e práticas que empurram para

---

<sup>11</sup>Schöpke (2009) destaca que a diferença é excluída do Ser, trata-se de algo que não constitui sua essência, mas pertence a esfera do “não-ser”, a diferença é despida de todo aspecto ontológico, de uma existência, assim ela causa uma sensação de subversão e destruição do Ser.

<sup>12</sup> “Matriz excluyente mediante lacual se Forman los sujetos requiere pues La producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son ‘sujetos’, pero que forma el exterior constitutivo del campo de lossujetos” (BUTLER, 2002, p. 19).





um limbo social determinados modos de vida dissidentes, que não se enquadram nas normas do gênero e da sexualidade.

Kristeva (1982) evidencia que o sujeito que perturba as normas é deslocado para uma esfera exterior à noção de sujeito. Ele é considerado abjeção não por falta de saúde ou limpeza, mas é aquele que “perturba a identidade, o sistema, a ordem. O que não respeita as fronteiras, posições e papéis. O ‘entre lugar’, o ambíguo, o múltiplo” (KRISTEVA, 1982, p. 4, tradução minha)<sup>13</sup>. Com base em tais reflexões, traço algumas críticas a esse processo de educação dos corpos, sobretudo na escola, espaço onde as relações de gênero são construídas e reproduzidas desde muito cedo.

Quando localizo o processo de construção dos corpos dentro do contexto educacional, isso quer dizer que a “educação é algo que vai além do ambiente escolar. Tudo o que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro etc. –, é resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação” (TEIXEIRA, 2002, p. 4). A materialização corporal do gênero e a construção da sexualidade é um processo educacional, cujo resultado é evidenciado nas experiências sociais.

## **Relações de poder, currículo e produção de verdades sobre o corpo**

Teixeira e Magnabosco (2011) assinalam que os discursos colocados em circulação e reiterados na escola constituem os sujeitos em consonância com as normas sociais e culturais. Simultaneamente,

---

<sup>13</sup>It is thus not lack of cleanliness or health that causes abjection but what disturbs identity, system, order. What does not respect borders, positions, rules. The in-between, the ambiguous, the composite (KRISTEVA, 1982, p. 4).



exterior à escola, uma variedade de discursos e dispositivos são acionados para produzirem um ideal de sujeito, de acordo com uma teleologia que toma como referência o ideal heteronormativo (HENNING, 2016). Nossas experiências, os vários âmbitos, espaços e instituições sociais são permeadas por relações de poder, e a escola é um dos muitos lugares nos quais o poder se manifesta.

A subjetividade é uma construção social, relacionada ao processo de construção da identidade e aos padrões socioculturais. A subjetividade transita entre os aspectos macropolíticos e micropolíticos, mas não se caracteriza como um fenômeno transcendental, formado por valores universais, a subjetivação é situada no tempo e no espaço. A escola é uma das instituições que colaboram com o processo de subjetivação. O poder disciplinar (FOUCAULT, 2001) é acionado, por meio de inúmeros mecanismos, no intuito de constituir e educar os sujeitos. O poder disciplinar se especializa, mecanismos de controle de atividades e circulação operam a gestão do espaço. Para isso organismos coercitivos, de vigilância e coerção são colocados em funcionamento no intuito de “manter a ordem” escolar.

O poder disciplinar (...) organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E, se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um 'chefe', é o aparelho inteiro que produz 'poder' e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo" (FOUCAULT, 2001, p.158).



Como em evidência, o poder disciplinar é constituído por táticas e estratégias de poder. Trata-se de uma tecnologia de gestão individual, que pretende modelar o comportamento. Isso se expressa na organização e disposição dos corpos no espaço, na correlação de forças e poderes, favorecendo a hierarquização dos sujeitos dentro dessa instituição. Assim, a gerência do tempo, de atividades e energias individuais, bem como o controle das relações interpessoais, combina o aprendizado e promove a adequação cronológica dos indivíduos, de modo que busca combinar as potências individuais, provocando o ajuste do comportamento para o que é desejado, e perpetuar os papéis sociais. Essas relações de poder são difusas e indiretas, mas outras vezes aparecem de forma explícita. Acordos são estabelecidos para que as regras não sejam desrespeitadas.

Na escola, além do currículo formal, aquele estruturado por diretrizes normativas determinadas por instâncias governamentais, há conteúdos que não constam em documentos, mas são apreendidos de modo indireto, sutilmente (Apple 1982) e que nos “ensinam” maneiras de nos relacionarmos com nossos corpos, seja por meio da vestimenta, por comportamentos, formas de expressar nossos afetos e intimidades e etc. Ao contrário do que pensamos, a sexualidade e o gênero não se encerram no âmbito particular, mas é uma produção política e social e está sob constante vigilância por meio de diversas instituições, sobretudo a escola. Nós sofremos várias pressões para nos adequarmos aos imperativos da sociedade. A escola, bem como todo o sistema social, tende a silenciar e excluir o que parece diferente, ou classificado como estranho (FOUCAULT, 1997).

O poder instaurado na escola é legitimado e institucionalizado pelo currículo (APPLE, 1982) e pela autoridade exercida pela/o professora/professor, possivelmente isso pode estar relacionado à sua posição de saber. Apple (1982) evidencia que o currículo não é um



conjunto de conhecimentos neutros, “ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja um conhecimento legítimo” (APPLE, 1982, p. 59). É produto de contradições culturais, tensões e conflitos sociais que buscam definir que conhecimentos são legítimos. Tais apontamentos não se referem somente à organização das disciplinas, mas se associa a tudo o que circula e é apreendido na escola, dentro e fora da sala de aula.

## **Problemáticas e problematizações sobre a educação brasileira**

Alguns debates atuais sobre educação orbitaram em torno das manifestações de grupos conservadores de extrema direita, e do movimento que ficou conhecido como Escola Sem Partido (ESP), veiculado em ambientes digitais desde 2004, mas que ganhou força ao longo dessa década, alinhando-se ao pensamento de grupos como o Brasil Livre e o Revoltados Online, que mobilizaram grandes massas em favor do impeachment da presidenta Dilma Rousseff e apoiaram Michel Temer (MALHAS, 2016), agora defendem a gestão atual de Jair Bolsonaro.

Os discursos ideológicos do movimento Escola Sem Partido (ESP) objetivaram a “neutralização escolar” e, sob o pretexto de pedagogizar temáticas como gênero e sexualidade, ameaçam as conquistas dos movimentos sociais que repercutiram na educação. Parlamentares discutem propostas cerceadoras, como as de revisar livros didáticos, exigindo uma reescrita de momentos da História Brasileira. Vale destacar, que o falso argumento de assegurar a não partidarização da escola é, de fato, uma tentativa de eliminar dos processos educacionais o pluralismo de ideias, a democratização, a



problematização e o pensamento crítico. No entanto, devo lembrar que a escola não é um ambiente neutro, como em destaque abaixo:

Educadores brasileiros, críticos das relações sociais capitalistas, sobretudo na década de 1980, no esforço de compreender o papel que a escola assume numa sociedade capitalista, passaram a questionar a crença na neutralidade da educação e a chamar atenção para o fato de que a prática pedagógica escolar não se reduz a um conjunto de técnicas e métodos de ensino (OLIVEIRA, 2007, p. 42).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, exclui de seu texto a promoção das equidades de etnias/raças, regionalismos e, ademais, impugnaram qualquer menção à sexualidade e ao gênero, apoiados na falácia da “ideologia de gênero”<sup>14</sup>. As/os defensoras/os da Escola Sem Partido propõem uma neutralidade nos processos educativos. No entanto, essa “não ideologização” está imbuída de uma ideologia, pautada em visões de mundo e crenças particulares impostas à população de modo geral (MALHAS, 2016).

Diante de tais situações, o que podemos observar são retrocessos de algumas conquistas, sobretudo, nos direitos humanos. Como exemplo disso, vemos que instituições e grupos conservadores, sob o pretexto de garantir o respeito à liberdade religiosa e defesa da família, questionam direitos da comunidade de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Queer, Intersex, Assexuais e diversidade

---

<sup>14</sup> As ideias que baseiam esse pensamento é a existência de uma conspiração para instituir uma pressuposta “ideologia de gênero”, de acordo com a qual as pessoas apesar de nascerem com um sexo biológico (macho e fêmea), elas podem “manipular” seus gêneros de modo arbitrário. Haveria, de acordo com as pessoas que defendem esse pensamento, um incentivo para a homossexualidade, a incitação para comportamentos promíscuos, bem como a perversão sexual de crianças e adolescentes. Nesse sentido, as pessoas de identidades sexual e de gênero dissidentes desqualificadas, pervertidas e sem senso moral.



(LGBTQI+)¹⁵ e direitos humanos, previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

Um exemplo de atuação desse grupo é a criação da Associação Escola Sem Partido, fundada nessa década, para recorrer na justiça em defesa do pensamento ideológico de instituições e grupos fundamentalistas. No ano 2015, a referida associação mobilizou-se contra o tema da redação do Enem, considerando a temática como partidária e doutrinadora: a proposta de redação tratava sobre a violência contra as mulheres. A violência contra as mulheres é considerada uma grave violação dos direitos humanos, no entanto, ela está presente no contexto social e cultural brasileiro, sobretudo na escola. Isso quer dizer que urge uma discussão sobre tais temáticas em sala de aula. Entretanto, para esse movimento, as relações de gênero e a sexualidade não devem fazer parte do currículo escolar, pois a/o professora/professor deve assumir a posição de mero transmissor de conteúdo (MALHAS, 2016) e, não deve trazer, para a sala de aula, problemáticas e críticas sobre a realidade social das/os estudantes.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, o Brasil vem firmando tratados e acordos para eliminar as desigualdades entre os gêneros, sobretudo na educação, bem como reconhecem a expressão da diversidade sexual e de gênero como direitos humanos. Esses esforços para promover a equidade dos gêneros e a expressão da diversidade sexual são rotulados por forças reacionárias como “ideologia de gênero” (REIS, 2016).

Diante de tal contexto histórico, faz-se necessário olhar criticamente para os processos educacionais e “estranhar” a construção

---

¹⁵A sigla busca incluir uma multiplicidade de identidades de gênero e sexuais. A elaboração dessa sigla dependeu de todo um processo crítico e histórico de inclusão de identidades não visibilizadas na sociedade brasileira (para saber mais sobre o tema, consultar o site: <https://orientando.org/>).



do currículo, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que nenhuma escolha é aleatória, mas corresponde aos interesses ou ideais de determinado grupo social. Os saberes científicos não são neutros, são forjados numa perspectiva ocidental, masculina, branca, cristã e heterossexual, conseqüentemente, o currículo corresponde a uma ordem social hegemônica (MISKOLCI, 2015).

Devo lembrar que a educação é um processo de construção de conhecimentos duradouros, significativos, desenvolvendo capacidades de reflexão e atuação sobre a realidade social. Como já mencionado, a educação brasileira, desde a década de 1990, alcançou camadas subalternizadas e diversificadas da população no Brasil. Isso trouxe para a educação várias demandas, desafios, reivindicações e diferenças, com as quais a escola ainda não sabe lidar (MISKOLCI, 2015).

Então, para estranhar a educação é necessário estabelecer diálogos com pessoas que são frequentemente desqualificadas na sociedade e nos processos educacionais (MISKOLCI, 2015), assim devemos problematizar a escola e suas normalizações, tanto na espacialização do poder, ou seja, as divisões arquitetônicas que favorecem a perpetuação dos binarismos e as hierarquias. O bullying resulta da circulação de discursos sobre noções de “normal” e “anormal”, que emergem do currículo oculto, e da autorização para a violência. Retomo aqui a concepção de Kristeva (1982) sobre abjeção, para a qual se trata do horror por algo ou alguém, em geral, a abjeção está associada à sexualidade e expressões do gênero. Com isso, Miskolci (2015) assinala a educação crítica como uma maneira de contribuir para que “todos, quaisquer que sejam as suas decisões sobre as suas relações amorosas e sexuais, não adotem irrefletidamente preconceitos, por meio da adesão a modelos comportamentais” (MISKOLCI, 2015, p. 46). Precisamos lançar um olhar insubordinado para a educação e problematizar tanto as estruturas, quanto o próprio sistema educacional brasileiro.



## Conclusão

A educação brasileira sofreu grandes transformações. Desde as décadas de 1970 e 1980 movimentos sociais reivindicam direitos a grupos silenciados. Tais demandas culminam com uma universalização da educação e, conseqüentemente, um maior alcance da população, na década de 1990. A Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) garantiram a universalização da escola pública e o direito à educação para todas/os. No entanto, é quase um senso comum que a qualidade da educação pública, bem como o aprendizado das/os estudantes no Brasil possui muitos déficits. Isso acontece, porque grande parte da população ainda é privada de direitos mínimos para a manutenção de uma qualidade de vida digna.

Destaco que as reflexões atuais sobre educação giram em torno da proposta do Novo Ensino Médio, estruturada a partir da Lei nº 13.415/2017, que operou alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e promoveu uma mudança estrutural no ensino médio. Vale lembrar que os debates sobre uma mudança do currículo para escolas brasileiras não são atuais. Datam da década de 1980, mas só no ano de 2016, foram previstas mudanças pelo Plano Nacional de Educação (PNE), 2014. A principal discussão sobre uma nova proposta curricular pautava-se na oferta de um parâmetro educacional igualitário, permitindo uma equidade no processo de ensino e aprendizagem, visando a uma educação integral, em que o sujeito seja considerado em vários aspectos, tanto no sentido das suas afecções, quanto no aspecto da corporeidade, crenças e intelecto. No entanto, o que se veem são problemáticas estruturais e sociais que estão longe de serem solucionadas.





O século XXI é marcado por grandes transformações sociais, econômicas e tecnológicas. A vida cotidiana, o mercado de trabalho e a nova etapa da globalização mediada pela rede nacional de computadores exige dos sujeitos uma nova postura e habilidades para lidar com essas situações. E a educação brasileira deve ser repensada para atender às demandas educacionais provenientes desse quadro de transformações sociais e culturais.

Assim, quando analisamos mais a fundo a organização do currículo brasileiro na contemporaneidade, surgem questionamentos: quando se determina que conhecimentos são legítimos, a quem silenciemos nesse processo? A organização do currículo é uma escolha deliberada, por isso, essa organização corresponde a quais interesses? As diferenças são contempladas nessas escolhas?

Uma problematização do processo educacional brasileiro é urgente; é necessário considerar que a aprendizagem é um processo duradouro e permanente, isso quer dizer que, na escola, aprendemos na prática sobre desigualdades e hierarquias sexuais e de gênero. A violência e suas várias manifestações é um dos mecanismos mais comuns desse aprendizado (relembro agora minhas experiências e as da professora Luna de Andrade). Uma educação significativa deve buscar refletir sobre as experiências de vida das pessoas envolvidas no processo educacional, deve envolver os saberes prévios que as/os estudantes levam para a escola e isso implica suas identidades também.

Paulo Freire (2008, p. 10) assinala: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Isso quer dizer que o processo de ensino e aprendizagem somente será significativo se este fizer sentido para os sujeitos envolvidos nele. De modo contrário, a escola estará produzindo sujeitos sem criticidade, desenvolvendo somente habilidades técnicas



que levarão os sujeitos a se submeterem ao trabalho alienante e à exploração. Um conhecimento crítico é capaz de desconfiar da organização curricular, dos conteúdos repassados, bem como do próprio papel exercido pela educação na organização social e na perpetuação de desigualdades sociais entre os gêneros. Nós, educadoras/es, devemos refletir sobre as diferenças e evitar o silenciamento de determinados sujeitos. Muitos deles, por não encontrarem espaço, deixam a escola precocemente. Se a escola pretende ser transformadora, ela deve levar em consideração a plenitude do indivíduo, não no discurso, mas na prática.

O que chama atenção no processo de “reforma” da educação brasileira contemporânea é o protagonismo de instituições privadas. Como exemplo disso, Alves (2014) e Macedo (2014) revelam que o processo de elaboração e implementação da Base Comum Curricular (BNCC) contou com a interferência direta da iniciativa privada, a fim de impor e determinar seus interesses na organização do currículo e garantir seu domínio sobre a educação.

Com base nas reflexões das autoras, é possível inferir que a participação de instituições privadas, na elaboração e implementação de diretrizes educacionais, é uma garantia de controle sobre o ensino e aprendizagem. Uma garantia de domínio social que pode perpetuar e gerar ainda mais desigualdades sociais. Tais apontamentos ficam ainda no campo das conjecturas, pois somente no decorrer desse processo será possível observar com mais lucidez tais questões.

Acredito que uma reforma na educação deveria partir tanto de mudanças curriculares quanto estruturais, pois as/os estudantes ainda frequentam escolas feitas de taipa, em condições insalubres e até mesmo inexistentes. Diante disso, vê-se a necessidade de transformações que atravessam as estruturas sociais e não se limitam apenas ao âmbito da escola. Por isso, urge o desenvolvimento de uma educação



comprometida com a criticidade, como pluralismo de ideias, com a democratização e a problematização.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.; CRUZ, A.C.J. A diferença e a diversidade na educação. **Revista Contemporânea**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago.-dez. 2011.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n.03 p. 1464-1479, out/dez 2014.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL, Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 2010.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 de janeiro de 2019.

BUTLER, Judith P. **Cuerpos que Importan**: sobre los límites materiales y discursivos del sexo. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero**: feminismo como subversão da identidade. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BUTLER, Judith. **Undoing Gender**. New York: Routledge New York And London, 2004.



DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 01. 2ed. São Paulo: 34, 2011.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em Duelo. Cadernos Pagu (17/18) 2001/02: pp.9-79.

FEDERAL, Senado. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1996.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HENNING, Carlos Eduardo. “**Na minha época não tinha escapatória**”: teleologias, temporalidades e heteronormatividade. Cadernos Pagu (46), janeiro-abril de 2016: 341-371.

HUMANOS, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Acesso em 29 de janeiro de 2049, v. 13, 2015.

KRISTEVA, Julia. **Poderes de La Perversión: Ensayo sobre Louis-Ferdinand Céline**. 6ª Edición. Madrid: Siglo XXI de España Editores, s.a., 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n.03 p. 1530-1555 out/dez 2014.

MALHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “escola sem partido”. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20** autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um** aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

OLIVEIRA, Thiago Chagas. **Formação Política e consciência de classe do jovem Gramsci (1916 – 1920)**. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3298/1/2007\\_dis\\_TCOIoliveira.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3298/1/2007_dis_TCOIoliveira.pdf)> Acesso em: 20 janeiro de 2019.

REIS, Toni. Gênero e LGBTFOBIA na educação. In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20** autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero, uma Categoria Útil de Análise Histórica**. Educação e Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, PP. 71-99.

TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidade: formação de educadoras/es**. (Série Cadernos da Diversidade). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. 2002. Disponível em:



[WWW.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://WWW.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf).  
Acesso em: 20 de janeiro de 2019.





## ENTRE O ASSUJEITAMENTO E A LIBERDADE: PROCESSOS CONSTITUTIVOS DE UMA MULHER TRANS

Cibelle Cristina Lopes e Silva

**E**sse trabalho é fruto de uma inquietação crescente, suscitada na disciplina “*Tópicos Especiais DPISPE: Corpo, cultura e diferença: implicações para o campo educacional*”, cursada no primeiro semestre de meu doutoramento em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora. Antes de apresentar os caminhos percorridos aqui, julgo necessário indicar o ponto de partida, o que lançou meu olhar para um universo bastante específico: a identidade trans. O problema foi sendo construído a partir de minha experiência docente junto aos discentes da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, especialmente no que diz respeito ao movimento de construção das identidades de gênero. Durante uma disciplina, ministrada por mim, que abria espaço para as discussões de gêneros e sexualidades, alguns (as) discentes começaram



a manifestar-se, extra sala de aula, relatando as angústias provenientes do processo de transição, vivenciadas no interior da UFMA, pelo fato de serem trans. Os relatos eram diversos: ataques homofóbicos de companheiros de turma, olhares arredios, brincadeiras ofensivas e até perseguição de docentes.

O que de fato despertou meu interesse pelo tema, foi a solicitação de orientação, por parte de uma discente, acerca do seu processo de transição de identidade de gênero. Naquele momento ela se autodefinia como mulher cisgênero lésbica e desejava saber se no interior da Universidade havia um setor de orientação para a transição. Apesar da autodefinição da identidade cisgênero, não se tratava de uma identidade rígida, definida, ela estava em processo de construção de outra identidade: a de um homem trans.

Durante nossos diálogos houve relatos extremante angustiantes. Tratava-se de uma história tocante, marcada por questionamentos e negações de si mesma, vivenciados ainda na infância. Em uma parte de seu discurso, ela relatava agressões físicas e verbais, sofridas pelo pai, quando ela vestia as roupas do irmão ou quando estava na rua participando de brincadeiras “de meninos”. Esse exercício de pensar as relações de gênero e sexualidade, no interior do espaço universitário, levaram-me à escrita de um projeto de pesquisa com a seguinte questão: como a vivência universitária contribuiu no processo de transição da juventude trans, da Universidade Federal do Maranhão?

Em meio as interações produzidas na disciplina do doutorado, ao pensar em como as marcas do corpo atribuem aos sujeitos as possibilidades de existir e como esse corpo é construído a partir de dimensões históricas, sociais e culturais, surgiram algumas indagações que deram origem a esse trabalho: como são constituídos os processos de identidade de gênero, em especial das pessoas trans? Que dimensões históricas, sociais e culturais fazem parte desse movimento? Qual é o





olhar dessas pessoas acerca de seus processos de transição? Com o objetivo de problematizar essas questões, apresento um ensaio com diálogos entre a perspectiva pós-crítica e a narrativa da primeira jovem trans a concluir o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Procurei tecer algumas considerações sobre o movimento de construção de uma nova identidade de gênero, considerando a infância, a adolescência a juventude e as interações em três instituições: a família, a escola e a universidade.

Os diálogos aqui produzidos foram norteados a partir de um relato escrito pela primeira mulher trans a concluir o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão. Foi enviado a ela alguns pontos norteadores para que ela elaborasse uma narrativa sobre suas experiências de vida, destacando elementos que puderam atravessá-la no processo de construção de sua identidade de gênero. Foram consideradas interações com a família, com a escola e com a universidade, desde a infância. É importante destacar que foram somente pontos norteadores para que ela pudesse elaborar uma narrativa livre, onde fosse possível trazer marcadores constitutivos do processo de construção de sua identidade.

Não tenho a pretensão de esmiuçar o conceito de identidade, tão complexo e distante de aceções conclusivas ou de proposições teoricamente rígidas. Não obstante, julgo imprescindível discutir o processo de construção da identidade de gênero sob as lentes de uma identidade em movimento, diretamente relacionada a contextos históricos, sociais e culturais.

Hall (2006) destaca esse percurso quando distingue três concepções de identidade: a identidade do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo seria aquele baseado na perspectiva de um sujeito centrado, rígido, unificado, racional, dotado de consciência da ação, que se desenvolve



de forma contínua, idêntica a ele mesmo ou essencialmente permanecendo o mesmo, destacando o gênero masculino, pois o sujeito do iluminismo era “*usualmente descrito como masculino*” (HALL, 2006. p.11).

O sujeito sociológico, imbricado na complexidade do mundo moderno, emergiu em um cenário da tomada de consciência de que o núcleo interior do sujeito “não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava.” (HALL, 2006, p.11). Não se refuta a ideia de que o sujeito possui um núcleo ou essência interior, mas considera-se que esse sujeito é transformado em diálogos com as culturas exteriores e identidades que essas culturas oferecem. Constrói-se aqui a proposição de que o sujeito identificado como portador de uma identidade única e estável está sendo recomposto por várias identidades, por algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas, em movimento, flexíveis, instáveis.

Desse modo, o autor destaca que o sujeito pós-moderno estaria imerso em um contexto de construção de identidades definidas historicamente, desconsiderando um determinismo biológico. A fixidez, a essência e a permanência de uma identidade única é fluidificada, flexibilizada, (des) construída continuamente em consonância com formas de representação ou interpelação nos meios culturais que nos rodeiam. As identidades variam em diferentes contextos, muitas vezes em movimentos contraditórios, seguindo em diferentes direções, representando um percurso de identificações que se deslocam diante da multiplicidade dos sistemas de significação e representação cultural.

Diante dessa complexidade, direciono meu olhar para o processo de construção da identidade de gênero dessa mulher trans, considerando-a na posição de sujeito da pós-modernidade, onde não



somente classe social, mas categorias como gênero, raça, etnia, geração, territorialidade apresentam-se como possibilidades de constituição de um processo em movimento. A identidade dessa jovem permanecerá preservada, assim, referenciar-me-ei a ela, no texto, como Cher. Aponto ainda alguns aspectos de dois movimentos que, segundo Silva (2000), podem impactar no processo de produção da identidade: um que tende a fixar e estabilizar e outro, contrário, que tende a subverter e a desestabilizar.

Se há tantos elementos e variáveis que constituem as identidades dos sujeitos pós-modernos, como seriam construídas as identidades de gênero? Primeiramente gostaria de destacar que o conceito de gênero está entendido aqui como uma construção social e histórica, denunciando qualquer tipo de essencialidade sexual marcada previamente nos corpos, tais como o binarismo masculino versus feminino, a natural maternidade, o vigor masculino ou ainda o determinismo biológico.

Ancorada em perspectivas teóricas existencialistas, um dos argumentos de Butler (2003), é o de que a identidade de gênero seria uma sequência de atos, onde não há um ator preexistente que pratique esses atos ou que esteja por trás do efeito, o que não significa que não exista sujeito, ele apenas não está onde esperaríamos encontrá-lo. Assim, o gênero seria entendido como como performance, ou seja, como fruto de determinado modo como uma cultura organiza uma sociedade, não sendo reflexo de um sexo determinado biologicamente, mas esse sendo efeito da matriz de gênero. Butler (2003) sinaliza que o gênero não é biológico, mas se expressa em um corpo pela repetição de um estilo que é suposto como sendo fundado na natureza da espécie. Assim, o gênero é uma prótese performática que materializa um corpo. *“É como se a espécie humana tivesse dois diferentes tipos de indivíduos, homens e mulheres, que desempenham papéis ou apresentam*



*performances que podem ser entendidas como estilos corporais”.* (BENTO, 2006, p.29).

Durante a infância, Cher não apresenta momentos de conflitos em nenhuma das duas instituições: família e escola. Os papéis de gênero são quase extintos em sua narrativa quando ela se refere a essa época, embora tenha relatado que já apresentava alguns traços de feminilidade. Cher aponta outras categorias em sua trajetória que demarcaram a ausência da família nesse processo, ainda tímido, tais como, territorialidade e classe social. Ela diz que a preocupação da mãe era garantir o sustento da família, que sobrava pouco tempo para conversas em casa. A mãe saía cedo para o trabalho e voltava somente ao final do dia. A escola era muito pequena, localizada no bairro onde ela morava. Questões como gênero e sexualidade jamais eram pensadas nesse espaço, a escola atentava-se mais a discussões sobre a criminalidade, uso de drogas e até mercado de trabalho.

Na adolescência as coisas começaram a mudar, as expressões de gênero de Cher começaram a divergir do que era esperado em sua família: a constituição de um corpo masculino, e mais que isso, um corpo masculino enquadrado nos moldes do que Butler (2003) intitula gêneros inteligíveis, ou seja, um gênero masculino que, em dado sentido, institui e mantém relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática social e desejo. Essa relação de coerência de continuidade, aos dizeres de Borba (2014), são resultados de normas socialmente instituídas e não de um processo natural relacionado ao nosso aparato genital, mas sim de um conjunto de regras, discursivamente organizadas em um padrão heteronormativo, onde um corpo sexuado deva ser significado com base em uma heterossexualidade compulsória. Cher relata um movimento de distanciamento realizado pela família e por ela mesma, deixando claro que a determinação de um lugar social ou de posições ocupadas por



sujeitos em determinados grupos, é referida a seus corpos, a partir de padrões e normas instituídas e valores e ideias de cultura. A família parecia não compreender o seu movimento e alguns passavam a tecer comentários maldosos sobre a identidade de gênero de Cher, ainda em construção.

Ao contrário da família, que parecia ser coadjuvante nesse processo, a escola foi protagonista. Cher relatou que ao entrar no ensino médio, em uma escola privada de uma grande rede, começou a sentir os impactos por ser diferente. Nesse período ela não tinha características femininas tão marcantes, estava na fronteira do gênero e sofria violências psicológicas constantes, materializadas em forma de bullying. A coordenação da escola parecia não se importar, comumente dizia que se tratava apenas de “brincadeiras”. Até professores sentiam-se à vontade para fazer piadas transfóbicas. Quando Cher reagia a algum tipo de ataque, ainda era chamada na direção para sofrer as sanções disciplinares. Ela saía do lugar de vítima e tornava-se, no julgamento da escola, a agressora. Houveram momentos em que Cher foi chamada à direção da escola, pelo simples fato de estar usando maquiagem e roupas “femininas”. Ninguém foi importante para ela nesse espaço. Até haviam alguns colegas que a acompanhavam, mas que em momento algum saíam em sua defesa nas situações de violência. As estratégias de proteção eram acionadas somente por ela, uma delas consistiu em privar-se de utilizar o banheiro da escola. Destaco aqui o banheiro masculino como um lugar especialmente perigoso para Cher, como espaço essencial da ordem disciplinar baseado em ameaça constante de violência. Como ela não era autorizada a utilizar o banheiro feminino o medo a obrigava a conter suas necessidades fisiológicas até a chegada em casa. Cher passava mais de quatro horas na escola sem utilizar os banheiros.



Vejo dois movimentos na escola durante essa fase. O primeiro deles, o da escola “sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar” (VEIGA-NETO, 2000, P.70). O segundo movimento diz da tentativa de enquadramento e imposição da normalização pautada no princípio da inteligibilidade de gênero, onde o estigma e a humilhação social de pessoas que são frequentemente apontadas devido a sua não normatividade de gênero não causam estranheza e em algumas situações são até naturalizados. Os dois movimentos indicam formas de disciplinamento social, de controle, de normalização. É notório e marcante o papel assumido pela escola, ela “pune e persegue aqueles que escapam ao controle, marca-os como estranhos, anormais, indesejáveis” (MISKOLCI, 2012, p.19). Acredito que a escola se constituiu, para Cher, como um espaço homogêneo e autoritário, sombrio, organizado segundo uma ordem política e social pautadas da normatividade de gênero, que marcava não somente os que resistiam, mas também os que se comportavam conforme o esperado.

Durante a juventude, demarcada por Cher como o momento da conclusão do ensino médio e ingresso na universidade, ela afirmou que a família já tinha clareza de que a mesma não atenderia às expectativas cisheteronormativas, pois ela já havia se assumido com o uma garota trans. Ela afirma que foi o momento mais turbulento de sua vida, mas não o relaciona às questões da identidade de gênero, e sim à saída do Ensino Médio, à falta de perspectivas de ingresso em um trabalho e à preocupação com o Exame Nacional do Ensino médio/ENEM e com o Sistema de Seleção Unificada/SISU. Embora ela relate que houve insatisfações, a avó e o tio, mais próximos dela nessa época, foram importantes agentes de apoio. A mãe não conversava muito sobre o assunto, mas Cher relatou um grande incentivo, por parte dela, em prosseguir com os estudos, garantindo à mesma, aspectos essenciais



como moradia e alimentação e ainda condições básicas para que ela continuasse seu processo de transição, realizado aos poucos, para que ela não perdesse o foco nos estudos. Era um combinado entre mãe e filha.

A suposta consonância ou continuidade entre sexo, gênero e sexualidade parece sustentar os pilares da norma da vida dos sujeitos e das sociedades. A normatização de gênero, por exemplo, quando se trata de uma mulher cisgênero heterossexual, está diretamente ancorada em princípios heteronormativos que vão de encontro à constituição do que se postula como forma normal de família, sustentando a reprodução sexual e a heterossexualidade. É evidente o lugar social dos indivíduos que transgridem essa norma, o preço é alto, há imposições morais, sociais, políticas e materiais. A demarcação de sujeitos de gênero e de sexualidade, pressupõe um enquadramento social classificado de acordo com uma cultura, os corpos se fazem históricos e situados. Todos esses movimentos, de aproximação ou de distanciamento das convenções, demandam investimentos, esforços e implicam custos. Além disso, estão imbricados e funcionam através de redes de poder. (LOURO, 2004).

Após seis meses da conclusão do Ensino Médio, Cher iniciou o curso de Biblioteconomia na Universidade Federal do Maranhão. Foi um momento de contradições. Na universidade ela sentia-se mais à vontade para se vestir como desejava, embora houvesse hostilidades, ela contava com apoio de professores e de colegas de classe. No entanto, começou a trabalhar em uma loja de departamentos em um shopping, onde não podia expressar sua identidade de gênero. Nem mesmo seu nome social era respeitado, o nome no crachá era o civil masculino. As relações de identidade e diferença nesse espaço de trabalho estão nitidamente expressas em torno da oposição binária masculino/feminino. Definir uma identidade como norma é claramente



uma forma de hierarquização. A identidade entendida e reproduzida com normal é a também intitulada natural, desejável, legítima: a identidade congruente ao sexo biológico. Normalizar significa legitimar, arbitrariamente, uma identidade como padrão enquanto todas as outras que se diferem e/ou se distanciam desse parâmetro, constituem-se identidades transgressoras ou subalternas.

No ano seguinte, Cher ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Federal. Ela optou por um curso noturno devido à necessidade de trabalhar. Não houve relatos sobre sua identidade de gênero em outros possíveis trabalhos. Cher afirma ter vivenciado um processo bem tranquilo durante os estágios curriculares. Seu nome e sua identidade de gênero eram respeitados pelos contratantes e pelas escolas. Há narrativas positivas referentes à coordenação do curso, colegas de turma e professores. Mas há também, a afirmação de preconceito e discriminação de um professor que se recusava a chamá-la pelo nome social, amparado no determinismo do gênero biológico. Nesse momento, Cher estava escrevendo sobre a trajetória de mulheres trans na Universidade Federal do Maranhão. Suas energias estavam direcionadas para a publicação de artigos, e inserção nos campos de estágio. Ela afirmou que, em virtude das prioridades acadêmicas, o processo transexualizador passou a ocupar uma posição secundária em sua vida.

Ao final desse ensaio, continuo a me perguntar: que determinantes e variáveis atuavam no espaço universitário que o tornara menos hostil do que a escola da Educação Básica? Que formas de expressão foram possíveis para transgressão da normalização binária homem/mulher? O que aconteceu na universidade que permitiu com que Cher se sentisse mais à vontade em seu processo de transição? Se os indivíduos são identificados, classificados, ordenados e hierarquizados, a partir de seus corpos, segundo padrões, normas e referências culturais





de acordo com uma cultura, qual é o lugar social de uma mulher trans no interior da universidade? O que pode ter impulsionado a continuidade nos estudos e a condução de Cher ao curso de mestrado? Essas questões norteiam a minha pesquisa, em fase de desenvolvimento, mas também se constituem como formas de enfrentamento e resistência à toda e qualquer imposição identitária, expressa nas relações de poder. Pesquisar o universo trans, para mim, significa repensar os processos educativos, a partir de experiências de sujeitos subalternizados e até mesmo ignorados por sua condição diferente. Espero construir diálogos a partir da não normatividade de gênero das pessoas trans no sentido de denunciar e superar o binarismo homem/mulher altamente contestável, mas fortemente instaurado nos diferentes espaços sociais.

## REFERÊNCIAS

BENEDETTI, M. **Toda Feita: o corpo e o gênero das travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. 144 p.

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

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos pagu**, Campinas, n. 43, p.441-474, jul. dez, 2014

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** (R. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (2003).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 4. Ed. Rio de Janeiro: GP&A, 2006. 102 p.



LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: América, 2004. 90 p.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2.ed. rev.eamp. Belo Horizonte: UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), 2012, 82 p.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. 1 ed. 5 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: \_\_\_\_\_. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?* In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP/A, 2000, p.9-20.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 160 p.





## O ARCO-ÍRIS EM TEMPOS DE NECROPOLÍTICA

Thiago Ribeiro Rafagnin  
Cristine Jaques Ribeiro  
Camila De Freitas Moraes  
Maritânia Salete Salvi Rafagnin

**N**a atual conjuntura política, marcada pela violência, segregação e precarização da vida, é preciso refletir sobre as novas formas de existir e resistir das identidades sexuais e de gêneros que se encontram em dissonância ao binarismo feminino/masculino imposto, sobretudo, dentro dos espaços educacionais, nos quais são produzidos e reproduzidas práticas históricas de desigualdade e exclusão e ao mesmo tempo, de resistência.

As sexualidades são orientadas por discursos e técnicas de poder/saber e referenciadas por padrões políticos, sociais, econômicos



e jurídicos, bem como pela cientificidade ocidental. E, atualmente, essa discussão perpassa por profundas transformações, especialmente, quando se traz à baila a teoria decolonial e o pensamento de Achille Mbembe (2011) para expor que em países colonizados, como o Brasil, a regulação dos modos de gozo e dos prazeres mais do que operarem numa lógica binária dos gêneros, atuam também, através da mortificação legitimada pelo aparelho estatal.

Embora essas questões atravessem, principalmente, a dimensão jurídica, já não podem ser tão somente compreendidas dentro dessa visão, porquanto perpassam pela questão histórica colonial que se funda desde a invasão das Américas, lançando no imaginário social e no território colonial novas formas de relação, comportamento e organização social. Isto é, o processo colonial além de dizimar e animalizar grande parte dos povos autóctones, os inseriu nesse novo sistema mundo num contexto sociocultural de heterocisnormatividade<sup>16</sup> que tem como fim regular os corpos, os prazeres, os pensamentos e os comportamentos.

Assim sendo, se faz pungente compreender e reconhecer como o Estado cria e articula condições de precariedade e morte para que a necropolítica aconteça, tendo essas, o aval da sociedade e das demais instituições que emanam desse poder soberano, enfocando nesse debate, os espaços educacionais universitários. Ainda, apesar das distintas formas de necropolítica autorizada, entende-se como as principais que ocorrem no âmbito educacional a normativa frente ao gênero, o racismo estrutural e as práticas e discursos de ódio ao grupo formado por pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros e travestis (LGBTQIA+), denominadas de lgbtfobia. Tais práticas de necropolítica é que serão abordadas ao longo do texto.

---

<sup>16</sup>Normas estabelecidas a partir da articulação entre sexo/gênero (BUTLER, 2018).



Discutir sobre essas formas de violência e morte é fundamental a fim de romper com conceitos utilizados para pensar sobre as identidades sexuais, de gênero e raça, principalmente, porque dentro dessa lógica são excluídos os sujeitos que não se encaixam no “padrão”. Logo, essas questões precisam ser abordadas dentro dos espaços educacionais, pois, segundo Scott, Lewis e Quadros (2009), são ambientes privilegiados ao exercício de discursos pautados em relações sociais, os quais se constituem enquanto campo de reprodução e ao mesmo tempo de contestação de hierarquias, a fim de combater as desigualdades.

Nesse sentido, este trabalho busca discutir como a reprodução de práticas excludentes e desiguais transformam a população LGBTQIA+, mulheres e negros em alvos da necropolítica através de agenciamentos e constructos históricos que acabam por ceifar e precarizar as possibilidades desses sujeitos existirem e conseqüentemente, de terem uma vida digna a ser “vivível”. Ademais, objetiva-se pensar sobre as formas de resistência dentro dos espaços educacionais universitários a fim de refletir sobre as representações sociais, dentro de uma perspectiva social mais inclusiva e diversa, sobretudo nesse contexto contemporâneo, marcado pela intolerância e pelo retorno do conservadorismo.

Para tanto, esse estudo divide-se em três momentos. No primeiro, é abordado a biopolítica, proposta por Foucault, discutindo sobre a gestão da vida e morte das populações, para, posteriormente, chegar ao diálogo da necropolítica, de Mbembe, a qual permite compreender as lógicas de extermínio e de violência em países colonizados, como no caso do Brasil. Já no segundo, é tratada da lógica da colonização a partir do estereótipo do homem, branco, rico e heterossexual, pois o poder e a classificação social que legitima determinados comportamentos na sociedade sobre a gestão da vida e



morte dos sujeitos, obrigatoriamente perpassa por essa leitura. Por fim, a análise é levada para dentro dos espaços universitários, uma vez que ao mesmo tempo que são locais de construção eurocêntrica, também se constituem como campo de resistência para se pensar e reconhecer formas de vida plurais e diversas.

## **Reflexos da necropolítica**

Falar sobre a necropolítica (MBEMBE, 2011) implica reconhecer a existência da biopolítica (FOUCAULT, 1999), pois, ambas têm como *locus* a população e classificam os corpos que são descartáveis ao sistema, daqueles que devem ser preservados. Entretanto, essas categorias foram propostas por autores em contextos distintos, pois enquanto Mbembe “[...] explora a perversidade histórica dos processos de colonização nas periferias do capitalismo” (RAFAGNIN, LEMÕES, 2020, p. 122), as reflexões de Foucault “[...] voltam-se para a analítica do poder e do saber (sobre o corpo, a espécie humana e a população) em contextos históricos, sociais e institucionais predominantemente europeus” (RAFAGNIN, LEMÕES, 2020, p. 122).

Contudo, não se pode descartar as contribuições de Foucault, pois seus mecanismos de poder possibilitam olhar para os países colonizados e compreender como seus dispositivos se aplicam. Isso porque, a biopolítica regulamenta a vida e disciplina os corpos, “[...] modificando assim o poder político para o direito de fazer viver e deixar morrer: um poder que, ao mesmo tempo em que se esforça no prolongamento e multiplicação de vidas, também pode matar e deixar morrer” (RAFAGNIN, LEMÕES, 2020, p. 125).

Foucault identifica que a biopolítica se trata de uma tecnologia “[...] que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a



íntegra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia” (FOUCAULT, 1999, p. 289). Essa tecnologia atua sobre os “[...] processos que são próprios da vida, como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (FOUCAULT, 1999, p. 289).

No campo do gênero, diante do binarismo imposto, segundo Ribeiro, Moraes e Kruger (2019, p. 363), a biopolítica tende “[...] a colocar a sexualidade humana em duas categorias: a de normalidade versus anormalidade, assim como aceitável versus não aceitável”. Logo, a única finalidade que se admite da sexualidade nesse modelo é a reprodução da espécie e o que não se encaixa nesse “padrão” não é socialmente aceitável.

Ainda, outro campo que assume papel central do Estado biopolítico é o da “raça”, pois conforme Rafagnin e Lemões (2020, p. 125) “[...] introduz um corte entre quem deve viver e quem deve morrer, justificando a morte em nome do fortalecimento da raça e da espécie, de modo que a morte de uns potencializa e otimiza a vida de outros”.

Com isso, geram-se padrões sociais de inclusão e exclusão dos corpos, numa classificação das vidas que importam ou não. Porém, não se está legitimando tais práticas, na verdade, se quer problematizar que tais questões se tratam de construções sociais, a partir do eurocentrismo e da figura do homem branco, rico, heterossexual, colonizador.

Todavia, para dialogar sobre os processos de barbárie que operam nas periferias do capitalismo, como o Brasil, é preciso atualizar o discurso analisando-se sob a ótica da necropolítica proposta por Mbembe, pois aborda a subjugação da vida a uma política de morte, que justifica as tecnologias de exclusão e extermínio para alvos marcados pela raça, gênero e classe.



Pensar a necropolítica na atual conjuntura, é buscar analisar em que medida o direito de matar e o direito de viver são articulados, sobretudo, quando se está em voga as sexualidades que fogem as normativas impostas e, especialmente, nos territórios coloniais, como o Brasil, onde o controle dos corpos e dos prazeres repousam numa tecnologia de saber/poder baseado no binarismo de gênero, que por sua vez exclui quaisquer possibilidades de relações que não tenham como fins a reprodução da espécie.

Os autores Quijano (2002) e Mbembe (2011) salientam que a colonização se sustentou basicamente sobre três pilares: a raça, tida como o principal deles; o capitalismo enquanto forma de exploração e manutenção de opressões; e as classificações dos sujeitos levando em conta as identidades dos gêneros. Isto é, com a invasão das Américas, o homem colonizador, branco e heterossexual impôs a sua “autoimagem” como a única articulação possível de existência. Nesse sentido, os colonizadores construíram, a partir do ideal de modernidade, “novos conceitos” e impuseram aos povos originários a normatização dos corpos, da religiosidade, das formas de gozos e prazeres, bem como, instituíram a noção de humanidade. Este princípio basilar foi imposto em todas as formas de organização, categorização e modos de se relacionar com outrem.

Nessa senda, Achille Mbembe (2011) traz em pauta a necropolítica, compreendida enquanto uma forma de governo ou de prática soberana que se perfaz desde o período colonial pelo âmbito da dizimação e da negação do direito de existir. Na contemporaneidade, ela se aplica como a revivescência do uso do poder necropolítico a partir dos ditames de quem pode viver e quem deve morrer, e tendo como materialização dessa política de morte: as desigualdades sociais, os processos de preconceitos e de criação de zonas de morte para populações e pessoas específicas.





Por essa perspectiva, Mbembe (2011) estabelece que o Estado de exceção, atua pela via da legitimidade tanto dos discursos, quanto das práticas que autorizam a morte das populações que se encontram “excedentes” por justamente estarem na contramão das normativas impostas, sendo a dizimação dessas populações justificáveis para a regulação da ordem soberana e dos cânones religiosos e moralizantes.

Contudo, com a ótica mbembiana se nota que em alguma medida a noção de civilidade, dogmas cristãos e moralidade se enodam, a fim de continuar a conservar nas cenas: política, discursiva e pública, a diferença entre os corpos. Logo, ao transpormos essas questões para a população LGBTQIA+ isso se dá em função da lgbtfobia que está inserida em um contexto de gêneros e sexualidades que, atravessada por padrões normativos e classificatórios, se darão doravante as manifestações de ódio e que a posteriori terão como consequência as agressões, os xingamentos, o *bullying* e os assassinatos que resultam nas mortes sistemáticas dessa população. Ademais, quando se faz o recorte de raça e classe, verifica-se que as formas de discriminação e violência só agravam, pois, uma mulher, trans ou lésbica, negra e pobre sofre muito mais preconceito do que um homem branco, trans ou gay e rico.

## **O colonizador acha feio aquilo que não é espelho**

O preconceito e a discriminação baseados na raça, na identidade de gêneros e identidades sexuais, especialmente no ocidente, se origina na invasão colonial que perpassa desde a animalização dos corpos não-racializados, na dizimação dos saberes dos povos originários até ao saqueamento de suas riquezas. Nesse sentido, os colonizadores com o ideal de modernidade, construíram “novos conceitos” e impuseram aos povos originários a normatização dos corpos, da religiosidade, das



formas de gozos e prazeres, bem como, instituíram a noção de humanidade. Sendo, por assim dizer, os colonizadores europeus lançam no território colonial um único ideal a ser seguido a partir da imagem do colonizador.

Ao transpormos essas questões para a atual conjuntura, supõe-se que a contemporaneidade é a remontagem das situações análogas aos processos de escravização, mortificação e dessubjetivação sobre os corpos, especialmente os racializados, os corpos LGBTQIA+ e aqueles cujo se orientam pelo gênero feminino, haja vista que, as instituições produtoras de um saber sobre a cor, sexualidades e gêneros se entrecruzam constantemente nos meios de comunicação, nas narrativas, nas páginas de jornais, nos comportamentos e continuamente de maneira a reiterar os modos de exclusão e a perpetuação de opressões que se materializam na política de morte.

Nessa lógica, Foucault (2010), salienta que a resposta à violência instrumentalizada pelo Estado reside na produção de certas formas de subjetividade “matáveis”, consideradas perigosas, abomináveis, pecaminosas, anormais e degeneradas. Ademais, em nome da segurança da população, novas tecnologias de manutenção da saúde são realizadas, desenvolvendo-se assim, uma busca de conduzir a vida, ou seja, – “[...] a morte política, a expulsão, a rejeição, etc” surgem enquanto uma biopolítica do corpo e das populações (FOUCAULT, 2010, p.16). É nesse aspecto que Mbembe, refaz o caminho foucaultiano e passa a compreender que a lógica nos países coloniais se dá de modo contrário, sendo a morte e não a vida, aquela que regula as formas de existência e tendo no Estado, através do seu poder soberano, aquele que executa essa política de morte, ou seja, na necropolítica há a ausência de qualquer limite jurídico ao poder de matar, segregar e/ou precarizar os sujeitos e os corpos tidos enquanto “dissidentes”.



Nessa perspectiva, os territórios coloniais como o Brasil, são remontagens das colônias imperialistas, nas quais o Estado contemporâneo é reestruturado pela mesma lógica de poder colonial, de maneira a executar mortes e processos classificatórios entre os sujeitos, normalizando a heterocisnormatividade e patologizando/ precarizando/ demonizando por outro lado, toda e qualquer manifestação sexual que estiver em desacordo com a regra.

É nesse sentido, que o fazer viver ou deixar morrer se apresentam a partir dessas normativas, destituindo toda possibilidade de vida e de singularidade existente. Isto é, com a invasão colonial, a ficção da sexualidade, do gênero e da raça surgem como aparatos políticos, religiosos, jurídicos e econômicos que irão dicotomizar os corpos, territórios e populações, criando-se a noção heterocisnormatividade e de pecado, por exemplo.

Sobre essa perspectiva, Figari e Días-Benítez (2009, p. 21) explanam que:

No ocidente, sexo e gênero - assim como sujeito, etnia e geração, funcionam como conceitos performativos que se transformam em substâncias fictícias, unidades que, inicialmente, só têm realidade linguística, isto é, o sexo não é natural, tem uma história, um momento de surgimento e é produzido culturalmente, assim como o gênero. O gênero deixa de ser apenas um conceito que visa marcar a inscrição cultural do significado em um sexo predeterminado e passa a se referir também ao aparato de produção discursiva sobre o sexo.

Ademais, Jaeger (2013, p. 269), sinaliza:

Não nascemos mulheres e homens, nos tornamos sujeitos de gênero por meio de práticas sociais feminilizantes e masculinizantes, construídas em meio aquilo que valoriza, deseja, rejeita e silencia em determinada época acerca dos modos de constituir sujeitos mulheres e sujeitos homens.



Dito isso, observa-se que se por um lado as mulheres não racializadas foram exclusas dos espaços da cidade, da política, do social e do econômico, sendo relegadas ao lar, aos cuidados dos esposos e dos filhos. As mulheres colonizadas, foram postas e tratadas enquanto corpos abjetais, animais e meros produtos sexuais. Scott (1991), por sua vez, apreende que a divisão sexual do trabalho se por um lado pôs a mulher branca aos cuidados domésticos, por outro, as mulheres não-brancas foram postas como não-humanas, cabendo a essa divisão sexual, em consonância com a cultura patriarcal, ideais acerca das sexualidades.

Por essa razão, Wittig (2016) afirma que a heterocisnormatividade se manifesta como um aparato político que se baseia especialmente sobre a apropriação dos corpos femininos e na submissão das mulheres, colocando-as como meros reprodutores da espécie e, portanto, as sexualidades e identidades de gêneros não binárias seriam compreendidas pelo pacto social heterocisnormativo, como desviantes, dissidentes e anormais. Essa visão de Wittig dialoga com o conceito de humanidade e necropoder trazido por Mbembe, que ao transpor a discussão para as questões de identidades sexuais e de gêneros nos faz entender que a humanidade e o direito de viver são tidos como sinônimos de heterocisnormatividade, portanto, pertencer a essa hierarquia é automaticamente pertencer à normalidade, obtendo o direito de existência.

Com isso, torna-se extremamente necessário que, as questões de gênero, embora interconectadas com as questões de sexualidade, possam ser postas em discussão de modo singular. Conforme Salih (2019, p. 67):

[...] sexo, gênero e sexualidade existem numa relação necessariamente mútua, de modo que se, por exemplo, alguém é



biologicamente fêmea, espera-se que exiba traços “femininos”, isto é, num mundo no qual a heterossexualidade é considerada a norma, espera-se que essa tenha desejos sexuais por homens.

É nessa lógica, que Foucault (2010) empresta-nos a noção de corpo entendido como algo mutável, que se perfaz em um processo contínuo e onde a diversidade pode vir a operar. Esse “corpo” tem sua própria história, seus múltiplos caminhos. Portanto, ao se pensar a sexualidade e o gênero, essas expressões se dão de formas diversas.

Guedes (1995), por sua vez, faz compreender que é preciso transcender o debate binário e com isso pontuar que a ficção sobre as sexualidades e as identidades de gêneros tem sido reproduzidas continuamente com fins de excluir, dizimar e precarizar todas as formas de existência tidas enquanto fora do “padrão”. Por isso se discute as identidades sexuais e de gêneros, em seu sentido plural, a fim de compreender que a heterocisnormatividade é uma ficção construída sociohistoricamente para fins de controle e disciplina; tendo o Estado, a partir de sua imanência de poder, operando nessa lógica binária em direção as técnicas disciplinares que agem excepcionalmente nos territórios colonizados pelo viés da morte, do uso ilegítimo da força, na precarização da vida e no extermínio material e simbólico da população negra, pobre e LGBTQIA+.

Assim, torna-se essencial o debate e a dizibilização de tal problemática sobre a raça e a diversidade sexual que é cotidianamente negada nos espaços institucionais, na atuação do próprio Estado e em praticamente todos os espaços da vida. É preciso avançar para não contribuir com as práticas de morte que se amontoam no cenário social, visibilizando e denunciando as vidas que são alvos da necropolítica.



## O direito de existir nos espaços de ensino superior

Os espaços universitários são criações eurocêtricas, sendo que as teorias e disciplinas, em países periféricos como o Brasil, apresentam respostas fracas aos problemas sociais que se colocam na contemporaneidade, pois, de acordo com Santos (2008, p. 17), essas respostas “[...] traduzem-se em imposições ideológicas e violência de toda a espécie no cotidiano dos cidadãos”. Ocorre que, para o autor, toda invenção do colonizador revela certa dose de imposição dos saberes, e em ambientes acadêmicos, mais do que nunca se faz necessário buscar alternativas para romper com os padrões existentes.

Nesse sentido, quando são abordados nos espaços universitários temas como a diversidade e a inclusão, bem como as diversas formas de preconceito e violência, deve-se compreender que essas instituições, por estarem inseridas dentro de uma lógica de poder e classificação social, ao mesmo tempo que reproduzem a dominação dos corpos e imposições aos padrões; também se constituem como espaços de diálogos para repensar tais práticas.

Segundo Santos (2008, p. 37) “enquanto não confrontarmos os problemas, as incertezas, e as perplexidades do nosso tempo, estaremos condenados a [...] interpretações do presente que só tem passado”. Daí a importância de direcionar o olhar a fim de responder, efetivamente, os problemas sociais que tem se colocado e estão cada vez mais evidentes.

Moraes (2020), em sua pesquisa avalia a lgbtfobia, o poder e os processos de indizibilização no espaço universitário. Ao fazer sua análise observa que é preciso

[...] pensar o contexto universitário como um espaço de afirmação política e de constituição desses atores sociais, uma vez que a universidade, enquanto lugar do exercício do poder, vem a ser parte do problema frente à lgbtfobia quando tenta



silenciar estes corpos, quando discrimina ou pratica a violência lgbtfóbica. Por outro lado, pode ser também parte da solução, quando estabelece discussões sobre a temática LGBT, a fim de se desconstruir as pressões e preconceitos sociais, frente às normatividades sexuais. (MORAES, 2020, p. 76).

Essa mesma análise pode ser feita quando se pensa sobre a questão da raça e classe, pois desde a criação das universidades, estas foram lugar de privilégio de acesso para um público específico: o homem branco, heterossexual e rico.

Nesse sentido, Moraes (2020) assevera que não se pode constatar que as universidades são instituições lgbtfóbicas, mas, se constituem como espaços imbuídos “[...] no emaranhado social, onde as questões de preconceito, discriminação e política de morte se dão” (MORAES, 2020, p. 58). Isso porque, essas instituições educacionais inserem-se na estrutura social, configurando-se “[...] num poder avalizado pelo Estado, pela religião, pela moralidade e pela cientificidade, a que todas as instituições estão sobrepostas” (MORAES, 2020, p. 58).

Ainda, não se pode olvidar que a sociedade se constitui enquanto campo disciplinar e normatizado, que segundo Ribeiro, Moraes e Kruger (2019, p. 369) “[...] subjuga, exclui e põe à margem quaisquer indivíduos que estão na contramão daquilo que lhe é imposto, entre estes, a população LGBT [...]”, os negros e os pobres; sendo que nas universidades estão imbuídas tais construções sociais de poder, classificação social, controle e disciplina dos corpos.

Por outro lado, conforme Moraes (2020), compreender tais questões e problematiza-las é de extrema relevância, a fim de que cada vez mais as instituições de ensino superior se constituam como locais de pesquisa, independentes para pensar, pois são instituições – mais



especificamente as públicas – que não tem seus interesses voltados apenas para o lado econômico.

É preciso, portanto, visibilizar e questionar as práticas de necropolítica relacionadas ao preconceito, exclusão e discriminação, normalizadas pela sociedade, pois são atos contra a vida e a existência desses corpos que representam parcela significativa da população. É fundamental, a universidade, enquanto espaço de discussão, desconstruir estereótipos e dialogar com a diversidade. Enquanto houver indiferença às práticas de necropolítica e aos sujeitos que sofrem constantemente abusos e discriminações nas instituições, perde-se o respeito pela vida dessas pessoas, como se houvesse uma classificação de quais pessoas são mais ou menos humanas para terem seus direitos assegurados.

Por fim, salienta-se que os direitos fundamentais à vida, à igualdade e à segurança estão positivados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Ademais, não se trata de quaisquer formas para que esses direitos sejam assegurados, porquanto a dignidade humana é um princípio fundamental da República Federativa do Brasil e está previsto no art. 1º, inciso III, da Carta Constituinte (BRASIL, 1988). Logo, esses direitos fundamentais devem ser interpretados e assegurados a partir da dignidade, se forem garantidos em patamar menor do que ela, já se discute sobre situações de possíveis violações.

Deter essa compreensão em termos de direitos e garantias é fundamental, pois os sujeitos quando tem conhecimento, denunciam, tornam visíveis, discutem e não são indiferentes as situações de preconceitos e discriminação. Nesse processo formativo, os espaços universitários assumem extrema relevância, pois ao adotar políticas institucionais, problematizar dentro dos currículos das disciplinas e em eventos situações de violação da dignidade, formam sujeitos críticos, pensantes, que podem construir uma sociedade com respeito às diferenças e singularidades, as quais formam uma representação diversa





através das múltiplas cores que se caracterizam nas distintas formas de existir.

## **Conclusão**

Com base na síntese da escravização dos povos africanos e da lógica racista que estrutura e amalgama outras formas de opressões no território brasileiro, dentre essas, a lgbtfobia, o racismo e o sexismo, o conceito de “necropolítica” cunhado por Mbembe, estabeleceu o entendimento de como a operacionalização do poder estatal se dá e se estrutura através das instituições e das ações discursivas de modo a alicerçar a aniquilação das populações, dos sujeitos e subjetividades marcados por corpos racializados, não-heteronormativos e femininos. Com efeito, como expressos nos relatórios de violência LGBTQIA+, tem-se demonstrado que são cada vez mais recorrentes os casos de agressões físicas, verbais e assassinatos enquanto produção deliberada de extermínio.

Desse modo, esse artigo, na atual conjuntura sociopolítica, se apresentou enquanto uma transgressão aos ditames impostos pelos padrões moralizantes e classificatórios, a partir do reconhecimento do passado colonial, que ainda está arraigado em nossa sociedade. Logo, assevera-se que é imprescindível que as escritas se deem enquanto forma de denúncia, gerando reflexões sobre os enfrentamentos acerca da lgbtfobia e das opressões que a entrecruzam, pois reconhecer o Brasil como um país lgbtfóbico, racista e sexista é problematizar com veemência a violação dos direitos dessa parcela da população.

Ademais, ao longo do artigo, verificou-se a importância das instituições de ensino superior nesse cenário, uma vez que, ao mesmo tempo em que se constituem como espaços eurocêtricos, os quais



operam dentro de uma lógica de poder, classificação social e disciplina dos corpos; cada dia mais, tem se constituído enquanto espaços de questionamento da própria estrutura da universidade, assim como da sociedade como um todo.

Portanto, conclui-se que não se pode ignorar as estruturas de poder que operam numa lógica excludente e de violência, legitimando a necropolítica; mas deve-se reconhecê-las e a partir delas discutir e estabelecer medidas para prevenção, investigação, sanção e/ou reparação da violência contra as pessoas lgbtquia+, negros e mulheres, dando dizibilidade<sup>17</sup> as questões de identidades sexuais e identidade de gêneros, já que, esses são corpos e identidades que continuarão a lutar e insistentemente a (re)existir.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília (DF): Presidência da República, [2021].

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: Notas sobre uma teoria performativa**. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. Trad. Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

FIGARI, Carlos Eduardo; DÍAZ-BENÍTEZ Maria Elvira. Sexualidades que importam: entre a perversão e a dissidência. *In*: DÍAZ-BENÍTEZ, Maria Elvira; FIGARI, Carlos Eduardo. **Prazeres dissidentes**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

---

<sup>17</sup>Sugere-se a leitura da obra: A universidade sem condição que trata do conceito de dizibilidade/dizibilização (DERRIDA, 2003).



FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade** - curso no Collège de France, 1975-1976. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975–1976). São Paulo: Martins Fonte, 1999.

GUEDES, Maria Eunice Figueiredo. Gênero, o que é isso?. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 15, n. 1-3, p. 4-11, 1995. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931995000100002>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498931995000100002](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498931995000100002). Acesso em: 10 dez. 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Sta. Cruz de Tenerife: Melusina, 2011.

MORAES, Camila de Freitas. **Lgbtfofia**: poder e os processos de indizibilização no espaço universitário. 2020. Dissertação (Mestrado em Política Social e Direitos Humanos) - Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2020.

JAEGER, Angelita Alice. Relações de gênero e a medida do músculo no esporte. In: DORNELES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Educação física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Unijuí, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 26 jan. 2021.

RAFAGNIN, Maritânia Salete Salvi; LEMÕES, Tiago. Colonialidade, gênero e mercado de trabalho: um diálogo entre a biopolítica e a necropolítica. **MARGENS - Revista Interdisciplinar**, v. 14, n. 23, p.



121-132, dez, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9141>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/9141>. Acesso em: 26 jan. 2021.

RIBEIRO, Cristine Jaques; MORAES, Camila de Freitas; KRUGER, Nino Rafael Medeiros. A universidade e os corpos invisibilizados: para se pensar o corpo LGBT. **Revista Diversidade e Educação**, v. 7, n. 2, p. 357-372, Jul/Dez, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v7i2.9305>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9305/7461>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 80, p. 11-43, março, 2008. Disponível em: [http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/A\\_filosofia\\_a\\_venda\\_RCCS80\\_Marco2008.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/A_filosofia_a_venda_RCCS80_Marco2008.pdf) Acesso em: 26 jan. 2021.

SCOTT, Joan. **Gênero; uma categoria útil para análise histórica**. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Do original Gender: An useful category of hystorical analyses. Recife: S.O.S. Corpo, 1991.

SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. Diversidade, diferença, desigualdade e educação. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação**: interpretações e reflexões para formação docente. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterossexual y otrosensayos**. Barcelona: Editorial Egales, 2016.





## GÊNERO E RAÇA EM MOVIMENTOS DE (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE

Raimunda Nonata da Silva Machado

*A fixação na imagem do (a) negro (a) escravizado (a) perpetua a subalternização; distorce a via de compreensão da história dos africanos em diáspora e de suas interrelações históricas em outras sociedades...*

*(Vania Bonfim, 2009)*



educação superior é território de disputa fundamental na produção e disseminação de conhecimentos, saberes, história, ciência. A decisão sobre quais conhecimentos são priorizados e legitimados nos currículos universitários é atravessada pelo gendramento e pela racialização desses conhecimentos na produção das políticas



educacionais brasileiras, historicamente retroalimentado significados de gênero e raça em esquemas de pensamento único e eurocentrado!!!

Quem somos nós? Queremos que a nossa história e cultura seja conhecida e valorizada. Queremos que a sociedade aprenda a se distanciar e desligar da fixação em episódios de cotidianos subalternizados. Aprenda que, naturalizar a ilusão de que a população negra (e, em especial, o grupo das mulheres negras) não possui capacidade de ocupar espaços sociais de prestígio, é uma forma de manter o privilégio da branquitude, fortalecer as exclusões que alimentam o sistema capitalista e, por conseguinte, as desigualdades sociais, por meio, da (re)produção dos sistemas de produção masculino e branco!!!

Como tudo isso opera nas nossas lutas feministas? Que outra história queremos visibilizar como um *sankofa*? Quais movimentos, de (trans)formação docente, estão sendo realizados? São alguns questionamentos que colocamos, em debate, neste curso!

## **Invenção dos feminismos e os “nossos passos vêm de longe”!**

Tendo como base a tese de Claudia Cardoso (2012): “Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras”, que investiga a trajetória de vida de 22 (vinte e duas) mulheres afrodescendentes com foco em sua participação política em movimentos sociais, buscamos compreender como são



recriados os discursos feministas no Brasil, a partir de demandas específicas das mulheres negras. (CARDOSO, 2012)

Esse estudo mantém a análise centrada no racismo em diálogo com outras dimensões de diferenciação/opressão que produzem desigualdade (classe e gênero). Mostra também, que as mulheres afrodescendentes ativistas elaboraram/desenvolveram o pensamento feminista próprio, apoiando-se em processos de opressão relativos às questões de raça, gênero, classe e sexualidade, em princípios de pluralidade epistemológica com vistas ao reconhecimento e valorização das diferentes experiências e realidades na produção de novos conhecimentos e relações sociais.

Trata-se do uso do conceito de interseccionalidade, o qual foi forjado, nos anos 1980, por feministas negras norte-americanas (Patrícia Hill Collins, Kimberlé Crenshaw, Angela Davis, bell hooks, dentre outras). As autoras buscam, com esse conceito desenvolver estudos com uma visão humanista no tratamento das discriminações, desigualdades sociais, bem como na definição de políticas públicas mais inclusivas para “entender os sistemas de dominação formados a partir do modo como raça, classe, sexualidade e gênero se interligam” (CARDOSO, 2012, p. 55).

Sobre o que dizem e querem as mulheres afrodescendentes, o que elas pretendem fazer das noções de gênero e raça foi possível encontrar pistas, sobretudo, em estudos que tratam das trajetórias de mulheres afrodescendentes e dos feminismos. Cardoso (2012), especialmente, ao dialogar com diferentes concepções do feminismo destaca, ainda, visões de mulheres afrodescendentes que atuam nos contextos de produção do conhecimento acadêmico (dentre elas estão Sueli Carneiro e Jurema Werneck), bem como de organizações políticas.



Esses estudos, analisados em Cardoso (2012, p. 22-23), enfatizam pensamentos de mulheres afrodescendentes e suas contribuições políticas e teóricas, que problematizam os usos da noção de gênero e raça pelos movimentos feministas e pelos movimentos negros.

Todos esses estudos colocam problemas em torno da centralidade da noção de gênero nas produções acadêmicas e agendas feministas. Reivindicam distanciamento com a dicotomia de gênero para enfatizar experiências e diferenças entre as próprias mulheres. Tem-se, na crítica ao feminismo hegemônico, um caminho que recupera pontos de vista e marca os debates questionadores de todas as formas de colonização (geográfica, cultural, econômica, política e social), que produzem a submissão do outro (diferente).

Cardoso (2012, p. 68) reconhece, nesses debates, certos feminismos que “postulam o exame crítico da sociedade a partir das experiências dos grupos oprimidos”, sustentando-se em Harding (1996, p. 179), quando destaca três respostas básicas para a relação problemática entre a ciência e a história de gênero. São elas: “*el empirismo feminista; las epistemologías del punto de vista y las tendencias feministas postmodernas*”.

O primeiro posicionamento, *feminismo empiricista* “se apoia no princípio de justificativa e verdade do projeto científico, mas denunciando e combatendo o androcentrismo da ‘má ciência’”; o segundo, *feminismo perspectivista (feminist standpoint)*, “defende um saber fundamentado no ponto de vista das mulheres”; o terceiro, *feminismo pósmoderno* questiona as duas outras estratégias devido ao seu “fundamentalismo” – descentramento do sujeito cartesiano. Essas duas últimas estratégias epistemológicas feministas são analisadas na linha dos movimentos que estou denominando de crítico-





problematizador, os quais são acionados pelas matrizes rivais deslocadas.

Os pontos de vista (HARDING, 1996), das 22 (vinte e duas) mulheres afrodescendentes entrevistadas por Cardoso (2012) desvelam elementos importantes acerca dos problemas de gênero e raça na constiuição dos movimentos feministas e negro. Segundo Cardoso (2012, p. 341-342), resumidamente, são eles:



Pontos de vista de **ATIVISTAS, QUE RECUSAM O NOME FEMINISMO** para se referir à trajetória de mulheres afrodescendentes pelo empoderamento **E NÃO SE IDENTIFICAM COMO FEMINISTAS.**

Este tipo de posicionamento defende, respectivamente, “a importância de valores e concepção oriundos da **cosmovisão negro-africana** como princípio orientador de uma prática transformadora para agir na sociedade”, bem como “epistemologias descolonizadoras para recuperar outras histórias e modelos de protagonismo” e “a valorização e a recuperação do *continuum* histórico das trajetórias de mulheres negras contra o racismo patriarcal”.

Makota Valdina e Jurema Werneck são exemplos de estudiosas que não aderem ao uso da categoria feminismo. A primeira prefere utilizar o termo guerreira e a segunda, recuperar a figura da Iadolê da tradição afro-brasileira do Candomblé de nação *ketu*, títulos dados a *Oxum* e a *Nanã*, traduzindo como liderança feminina.

Em entrevista concedida a Cardoso (2012, p. 296-297), Makota Valdina diz:

Naquela época, lá atrás, não tinha esse negócio de grupo feminista, não tinha... mas as mulheres negras no universo dessas comunidades elas se destacavam.



Porque o feminismo com esse rótulo de feminismo veio a partir, realmente, de movimento de fora e de mulheres que são brancas. E a partir de uma visão que não é uma visão africana.

Difere desse jeito marcante que tem o jeito negro, mais perto de um jeito africano, que é ver o todo na ação.

Também, Jurema Werneck considera que:

Se a gente vê, no início do século XX, a existência de organizações de mulheres negras no Rio Grande do Sul só foi possível, isso imediatamente após a escravidão, porque tinha uma tradição de antes. Não é? E cada vez que eu puxo um fio dessa experiência, ela é mais antiga, ela não começou na escravidão. Ela vai vir de antes, de antes e de antes. E a gente, essa memória é uma memória de conduta e não uma memória teorizada. Ela é pouco teorizada, mas... da conduta da mulher negra, faz parte da forma como a mulher negra se coloca no mundo. Pelo menos, na diáspora, esse tempo todo, nesse lugar de fazer uma ação política de modificação da realidade. Essa frase é mais ou menos um resumo da história (CARDOSO, 2012, p. 302).

A gente sabe que o nosso esforço vem de longe, o feminismo foi inventado outro dia. É muito reducionista a gente se chamar de feminista; a gente faz referência a outra trajetória, que a gente... importante que essa trajetória se encontre com o feminismo, até absorva alguns elementos interessantes do feminismo, mas... Primeiro isso e depois, também, à medida que a gente pensa nessa herança e tem uma visão crítica, porque as mulheres negras com quem eu convivi sempre tiveram uma crítica ao feminismo no Brasil com a capacidade de abarcar a gente, a última da fila, somos as últimas. A gente entra como a criação do ser humano na história, nos 45 do segundo tempo. Na história das brancas, a gente entra nos 45 do segundo tempo, não faz nem sentido no segundo tempo. Essa crítica já foi feita por milhares de vezes, mas para nós ela precisa ser feita cada vez mais.



Cada vez mais. A gente se identifica como uma parte feminista e a gente reconhece no feminismo este viés individualista e racista que faz parte de toda a estrutura de pensamento branco em vigor no Brasil e fora do Brasil. É por isso que a gente não se vê feminista (CARDOSO, 2012, p. 303).

A gente entende essa corrente do feminismo negro que tem nos Estados Unidos, mas entende como uma contingência das ativistas dos Estados Unidos, que também reconhecem, de certa forma, que também os passos delas vêm de longe. Essa corrente do feminismo... o feminismo é uma palavra guarda-chuva, que nos explica muito rápido, não precisa você dizer duas vezes que está falando do protagonismo de mulheres, mas isso fala do poder que as brancas têm de definir o conteúdo do empoderamento das mulheres, porque para nós, pela nossa trajetória, a palavra para definir empoderamento da mulheres tinha que ser outra. Nós, ainda, não temos essa palavra, então ficou... as pessoas falam feminismo, tudo bem, mas nós não somos particularmente feministas, não somos antifeministas, mas nós somos outra coisa e bem antes... (risos). A gente aqui pensa que muito do que é feminismo no Brasil elas aprenderam conosco (CARDOSO, 2012, p. 303).



### Os pontos de vista de **ATIVISTAS QUE DEFENDEM UM FEMINISMO NEGRO E SE IDENTIFICAM COMO FEMINISTAS:**

Estas perspectivas estão relacionadas ao enfrentamento de problemas sociais oriundos do racismo, sexismo e heterossexismo, com vistas ao “empoderamento coletivo das mulheres negras” (CARDOSO, 2012, p. 342). Nessa ótica, Nilza Iraci Silva e Aparecida Sueli Carneiro assumem que suas identidades feministas negras foram construídas no feminismo. A primeira revela:



- faço parte de um grupo de pessoas que, num determinado momento, assumiu o feminismo como a sua bandeira principal, bandeira não, mas era um nexo.
- Tinha um probleminha nisso, porque eu era negra e nesse conjunto de pessoas não tinham mulheres negras.
- Foi preciso um trabalho para enegrecer o feminismo e feminizar o movimento negro. Mas não foi um processo tranquilo, não foi um processo fácil nem de um lado nem de outro. Nem dentro do movimento feminista e nem dentro do próprio movimento de mulheres negras, era muito..., era sempre tensionado dos dois lados, sempre tensionado (CARDOSO, 2012, p. 252).
- o movimento feminista tradicional, que é quem funda o feminismo no Brasil, faz para poder manter o seu espaço identitário.
- Essas coisas foram mudando, então, hoje não tem mais um geral, como não tem mais um específico, se criou feminismos: feminismo popular, feminismo sindical, feminismo negro [a] que, equivocadamente, uma parte de nós se incorpora (CARDOSO, 2012, p. 308).

E a segunda diz:

- Tenho absoluta convicção de que ele [o feminismo] vem sofrendo um processo de enegrecimento pela ação política das mulheres negras. Eu ousaria dizer que, hoje, eu creio que o feminismo enquanto ator social, ele depende muito mais das mulheres negras do que qualquer outro segmento de mulheres no Brasil.
- As mulheres negras revitalizaram o movimento feminista, massificaram o movimento feminista.
- Seja pela criação dos órgãos de defesa das mulheres ou de políticas públicas para as mulheres, seja também por uma internalização nas universidades (CARDOSO, 2012, p. 310)

Nos anos de 1980 aumentaram as reflexões sobre o impacto do racismo, especialmente, sobre as mulheres afrodescendentes. As feministas norte-americanas, dentre as quais, bell hooks e Kimberlé



Crenshaw foram as primeiras a criticarem a matriz universal do feminismo, propondo estudos interseccionais sobre gênero, sexualidade, raça e classe.

Para Crenshaw (2002), é imprescindível observar as diversas formas pelas quais o gênero intersecciona-se com outras identidades e como tais interseções podem influenciar na vulnerabilidade particular de diferentes grupos de mulheres. A exemplo disso tem-se os grupos étnicos ou raciais que são muitas vezes obscurecidos dentro de categorias mais amplas de raça e gênero.

Vale a pena ressaltar o próprio argumento de Carneiro (2001, p. 2) sobre a questão:

Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar, da musa idolatrada dos poetas, de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: “Exige-se boa aparência”.

Quando falamos que a mulher é um subproduto do homem, posto que foi feita da costela de Adão, de que mulher estamos falando? Fazemos parte de um contingente de mulheres originárias de uma cultura que não tem Adão. Originárias de uma cultura violada, folclorizada e marginalizada, tratada como coisa primitiva, coisa do diabo, esse também um alienígena para a nossa cultura. Fazemos parte de um contingente de mulheres ignoradas pelo sistema de saúde na sua especialidade, porque o mito da democracia racial presente em todas nós torna desnecessário o registro da cor dos pacientes nos formulários da rede pública,



informação que seria indispensável para avaliarmos as condições de saúde das mulheres negras no Brasil, pois sabemos, por dados de outros países, que as mulheres brancas e negras apresentam diferenças significativas em termos de saúde.

Portanto, [...] um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades.

A perspectiva do feminismo negro soa como possibilidade de **descolonização do feminismo tradicional**, apropriado por mulheres brancas de classe média e articulado sob a ótica do “sistema moderno/colonial de gênero”, desperdiçando as experiências das mulheres afrodescendentes. É uma postura subversiva elaborada dentro da lógica feminista ocidental.

Esses movimentos (feminismos negros) se caracterizam por posturas rivais que, de um lado, atuam no interior do próprio feminismo tradicional (MRJ), desestabilizando-o, e de outro, procuram romper com a lógica do feminismo, acionando uma cosmovisão africana, deslocando-se num *continuum* ou passagem, mostrando que “**Nossos passos vem de longe**” (WERNECK, 2010, grifo meu) e, que a teoria feminista chegou bem depois, ou seja,

As mulheres negras não existem. Ou, falando de outra forma: as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos [...] Tais diversidades fazem



referência às lutas desenvolvidas por mulheres de diferentes povos e regiões de origem na África, na tentativa de dar sentido a cenários e contextos em rápida e violenta transformação. Mudanças que resultariam na constituição de uma diáspora africana que significasse algum tipo de continuidade em relação ao que poderia ser definido como nós, com o que éramos e que não seríamos nunca mais (WERNECK, 2010, p. 10).

A invenção desses feminismos ou pontos de vista sobre os feminismos permitiu-nos distinguir, pelo menos, três perspectivas de análise acerca da construção sociocultural da mulher afrodescendente:

- a) olhares no mundo ocidental;
- b) olhares no mundo africano, especialmente de alguns países da região oeste, sul do Sahara;
- c) olhares no mundo diaspórico.

Na ótica da **construção sociocultural da mulher afrodescendente no mundo ocidental** tem-se a ideia de que somos herdeiros/as do pensamento grego, bem como das ideias do cristianismo.

Dentre outros argumentos, Bernardo (2003) destaca o mito de *Hermes* e *Héstia*, a partir do qual a humanidade (homens e mulheres) aprende princípios que orientam o comportamento. A deusa *Héstia* significa interior, recinto, intimidade, devendo permanecer no espaço doméstico. Já o deus *Hermes* representa o exterior, a abertura, a mobilidade, logo, o espaço público, tanto que para Rago (2004, p. 31):

Ser mulher, até aproximadamente no final dos anos 1960, significava identificar-se com a maternidade e a esfera privada do lar, sonhar com um ‘bom partido’ para um casamento indissolúvel e afeiçoar-se a atividades leves e delicadas, que exigissem pouco esforço físico e mental. Do outro lado, situavam-se as que podiam circular livremente por ruas, praças e bares, pagando, contudo, o



alto preço da condenação moral, da perseguição policial e de outras formas de violência física.

Subverter essa ordem culminou na longa história de “constantes exclusões e humilhações ostensivas para as mulheres, mas também profundos deslocamentos, conquistas e inovações realizados pelas mulheres” (RAGO, 2004, p. 31). Essa é a história visibilizada pelos movimentos feministas, história que se inicia por reivindicar o direito das mulheres no ocidente, o direito de romper com o papel destinado à deusa *Héstia*.

No Brasil, Pinto (2003) mostra as principais vertentes desse movimento: primeiro, sob a liderança de Bertha Maria Julia Lutz (1894-1976), que tem como questão central a incorporação da mulher como sujeito portador de direitos políticos, defende a educação da mulher, denuncia a dominação dos homens em busca da igualdade; segundo, problematizam a universalização da mulher e, terceiro, constroem demandas particularizadas, recorrendo ao feminismo da diferença para reivindicar reconhecimento e participação sociopolítica sem romper com as bases normativas ocidentais.

Sobre a **construção sociocultural da mulher afrodescendente no mundo africano**, Bernardo (2003) aponta que as mulheres africanas e afrodescendentes (da cultura Yorubá) podem não ser descendentes de *Héstia*, mas de *Iansã*, *Nanã*, *Oxum*, *Iemanjá*, isto é, figuras femininas que atuaram e ainda atuam na criação e recriação de diferentes formas de feminilidade negra, na organização das diferentes facções dos movimentos antirracista e, principalmente, no antirracismo feminista das mulheres afrodescendentes a partir do que elas significam:

• *Nanã*: é a responsável pela matéria de que é feita todo ser humano, a terra úmida, a lama e o lodo. Insubordinada, recusou-se a reconhecer e aceitar a





supremacia masculina de Ogum, o senhor dos metais e das guerras, sobre as demais divindades. Esta recusa é simbolizada pela proibição do uso de metais em suas cerimônias até hoje. Nanã, mulher idosa, está ligada também à morte, ao passado e à preservação da tradição.

- *Iemanjá*: é a dona das águas do mar, mãe de todos os filhos-peixes. Tem seios fartos e simboliza a maternidade acolhedora. Foi casada, mas seu marido desrespeitou uma das regras que lhe impôs (não falar mal de seus seios), rompeu com ele, saiu de casa, voltando para casa de sua mãe. Aqui, reafirma a ligação e parceria entre mulheres e o poder da maternidade, além de assinalar que o divórcio é também sagrado.

- *Iansã*: é a senhora dos ventos e dos raios. Uma força guerreira, perigosa, insubordinada. É ela que, desobedecendo à regra que vedava às mulheres a participação no culto dos mortos, obteve o poder de penetrar suas cerimônias e dançar com eles. Compartilha seus mistérios. E ainda, é aquela que, apropriando-se dos poderes destinados ao rei – Xangô, seu marido – adquiriu o poder de cuspir raios e soltar fogo pela boca. Iansã é também a mãe que abandona os filhos, que serão criados por Iemanjá.

- *Oxum*: travou uma disputa com Orixalá, o rei, por seus poderes. Dessa disputa saiu vitoriosa, tornando-se a senhora do ouro e da riqueza. Como Nanã, é chamada de Ialodê, a que fala pelas mulheres. Está ligada à fecundidade, à menstruação e ao futuro. E à instabilidade simbolizada pelo curso dos rios. Uma das características mais expressivas de Oxum é sua sensualidade, sua sabedoria em relação às artes e delícias do sexo.

- *Obá*: é corpulenta, forte, especialista em luta corporal, através do que venceu todos os deuses e deusas. Exceto um, Ogum, que só pôde vencê-la de forma desonesta. Ou seja, sua força só pode ser rivalizada pela astúcia (WERNECK, 2010, p. 12).

Também são mulheres que possuem forte tradição oral, memórias de participação social, política e econômica com certa autonomia, os quais podem ser localizados nas relações entre o público



e o privado, a partir de três aspectos principais: a feira africana, as associações femininas e a constituição da família poligínica.

O significado da **feira**, especialmente entre as mulheres iorubas, revela a presença de grandes comerciantes, tanto de bens materiais (gêneros alimentícios, dentre outros), quanto de bens simbólicos (notícias, modas, receitas, músicas, danças). Das relações de troca mediada por mulheres no mercado resultaram as **associações femininas**, conforme a atividade desenvolvida. A sociedade **Ialodê** era representada por senhoras responsáveis pelas questões femininas e interesses das comerciantes que realizavam a troca de bens materiais e a sociedade **Gueledé** representada pelas senhoras mais próximas da troca de bens simbólicos.

Esse arranjo social era favorecido, também, considerando o sistema poligínico existente em grande parte da África em que “as mulheres viviam com seus respectivos filhos em casas conjugadas à grande casa do esposo” (BERNARDO, 2003, p. 43), permitindo-lhes certo controle sobre a produção de seus bens materiais. E, como fica essa relação de poder com a imposição da escravidão e no pós-abolição?

É o que discuto acerca da **construção sociocultural da mulher afrodescendente no mundo diaspórico**. Primeiramente, vale a pena ressaltar que diáspora, concordando com Bernardo (2003, p. 37) significa: “necessidade de trânsito em várias direções, de transposições de fronteiras, especialmente das fronteiras de inúmeros grupos étnicos africanos que chegaram ao Brasil”, formando misturas e sincretismos políticos como modo de evitar rebeliões, mas também, fecundações inesperadas com recriações e ressignificações capazes de manter memórias vivas de resistências contra a violência cultural imposta por este projeto do sincretismo.



Nessa diáspora de construção do outro que está dentro, e do outro que está fora, numa oposição bem rígida, permanece o uso da cosmovisão africana num *continuum* que a distância espacial ou temporal não conseguiu aniquilar. No Brasil, encontramos a passagem do cargo de Ialodê para Ialorixá (sacerdotisa das religiões afro-brasileiras), das feiras africanas para as ganhadeiras e negras de tabuleiro e da poliginia para a família monogâmica, matrifocal e de santo. Nessas duas últimas formas tem-se a ausência do homem, sendo que a mulher permanece com seus filhos e possui o poder de mediar a relação entre os deuses e o homem, respectivamente.

Pensar a mulher afrodescendente do ponto de vista da cosmovisão africana significa elaborar conceitos de gênero e raça mais próximos de uma filosofia de libertação das práticas coloniais de injustiça e opressão, isso porque, segundo Werneck (2010, p. 14):

Chamar atenção para ialodê, para as divindades aqui assinaladas e para as diferentes associações de mulheres é um modo de destacar exemplos das formas políticas e organizacionais cuja origem precedeu a invasão escravista e colonial. Essas reafirmavam e reafirmam a política como um atributo feminino desde a época anterior ao encontro com o Ocidente. Diga-se de passagem, ao contrário do que afirmam muitas e muitos, a ação política das mulheres negras nas diferentes regiões não foi novidade inaugurada pela invasão europeia e a instauração da hegemonia cristã. O que torna fácil compreender que tais ações precederam a criação do feminismo. No entanto, seu grau de influência sobre a criação deste ainda permanece invisível e pouco considerado.

No caso das mulheres negras e suas lutas, é possível afirmar que tais formas organizativas tiveram participação importante na organização da série de ações de resistência à escravidão empreendidas ao longo dos séculos que durou o regime no Brasil, tanto aquelas ações



cotidianas de confronto entre senhores e escravos quanto as fugas individuais e coletivas, os assassinatos (justiçamentos) de escravocratas mulheres e homens, as revoltas nas fazendas e as revoltas urbanas lideradas por african@s e afro-brasileir@s que marcaram a história do país e deram uma feição especial a todo o século XIX. Todas tiveram expressiva participação de mulheres em diferentes posições, especialmente a partir de sua capacidade de circulação e articulação entre diferentes grupos.

A defesa dos direitos das mulheres pelo movimento feminista e dos direitos da população negra pelo Movimento Negro Unificado (MNU), nem sempre corresponderam aos anseios das mulheres afrodescendentes, mesmo que elas estivessem inseridas nesses movimentos sociais, sobretudo no movimento negro desde as revoltas cotidianas contra a escravidão e as lutas abolicionistas, a exemplo de maranhenses como: Adelina Charuteira (Séc. XIX) e Maria Firmina dos Reis (1825-1917).

Essas diferentes visões sobre mulheres afrodescendentes, ora reafirmando o termo feminismo, ora ressignificando-o, ora recusando-o a partir de experiências singulares com o universo das iorubas de Angola, por exemplo, foram possíveis de ser compreendidas no reconhecimento das complexidades das tensões socioculturais.

Dessa forma, problematizar as relações de gênero e raça nos movimentos feministas e movimento negro mostrou a necessidade de estudos interseccionais e, sobretudo, espaços de debates que se consolidam numa cosmovisão africana. Esta como estratégia epistemológica de libertação não mais vinculados a concepções eurocêtricas de raça, gênero ou feminismo, mas a partir da ancestralidade que não delimita fronteiras em reconhecer e valorizar



saberes e experiências dentro e fora da diáspora.

## E os movimentos de (trans)formação docente?

A formação docente e o processo de profissionalização como território de investigação são fenômenos sociais muito recentes no Brasil. Até os anos 1990, André (2010) identifica que a produção científica sobre formação docente esteve vinculada a área da Didática, considerando, por exemplo, os estudos de Oliveira (2000) sobre uma mesa redonda do Encontro de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), que analisou a produção científica, referente às 10 (dez) edições deste evento, revelando preocupações com a problemática da formação de professores.

André (2009) mapeou a produção acadêmica da pós-graduação (mestrados e doutorados) e identificou que os estudos sobre formação docente, na década de 1990, focalizavam a **formação inicial** e que, nos anos 2000, a maior incidência recai sobre a **identidade e profissionalização docente**, com destaque para o/a professor/a, suas opiniões, representações, saberes e práticas.

Essa mudança tem a ver com as reformas políticas e paradigmas de formação sustentados nos anos 1990 (como vimos na primeira rede), que concebem a formação docente como um processo contínuo de “desenvolvimento profissional” (PACHECO, FERNANDES, 1999; IMBERNÓN, 2010). São literaturas que chegaram ao Brasil como alternativas à prática profissional baseada no modelo da racionalidade técnica, cuja perspectiva pretende a solução de problemas educacionais de modo instrumental, priorizando os meios para alcançar os resultados ou produtos desejáveis.



Exigem reflexão crítica sobre a noção de desenvolvimento profissional, “como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (CONTRERAS, 2002, p. 73), ou seja, para que possa ser visto como algo muito maior que as discussões que giram em torno da reivindicação por melhoria nas condições de trabalho ou direitos dos professores à formação e melhores salários. Trata-se da construção de uma profissionalidade docente que significa compromisso social com a educação.

Nessa direção, práticas educativas de formação docente, com e na diversidade (educação das relações de gênero, raça, etnia, educação do campo, educação indígena, educação especial, educação dos direitos humanos, dentre outros) estão sendo reconhecidas por professores/as, com a ajuda das políticas de conhecimento – um movimento de governamentalidade.

Os desafios que são impostos, em torno da aceitação da diversidade e pluralidade, ampliam as responsabilidades e o compromisso social dos/as professores/as, que apoiam a defesa de certos valores educativos e sociais como “aspiração a uma vida mais justa, mais igualitária e mais participativa socialmente” (CONTRERAS, 2002, p. 204) e, que também fazem denúncias e resistem a qualquer forma de discriminação e preconceito causadores de marginalização, opressão, sofrimento e dominação.

As práticas de solidariedade social e política, também defendida por Freire (2000) como compromisso social com a educação significa reivindicar justiça social e lutar contra as desigualdades sociais, porque o trabalho do professor, diz Contreras (2002) é um “exercício público”. Logo, as questões sobre gênero e raça tornam-se relevantes, porque são arranjos sociais utilizados na própria constituição



da sociedade brasileira desde a estrutura colonial, patriarcal e patrimonial.

Assim sendo são conteúdos imprescindíveis de serem abordados nas práticas educativas de formação docente e suas produções científicas, além do que, também ajudam na compreensão da gênese geostórica das formas culturais brasileiras organizadas no poder do colonialismo e da colonialidade, ou seja, um projeto colonial duradouro iniciado com a dominação política e consolidado com a dominação ideológica, por meio da imposição e enraizamento da cultura eurocentrada (QUIJANO, 2010).

Nesse projeto colonial (colonialismo e colonialidade) foi muito importante, dentre outros instrumentos, a organização do processo educacional brasileiro, produzindo e disseminando conhecimentos que colaboram com a constituição de “esquemas de pensamento” e significados de dominação. Estes são capazes de construir modos de pensar e viver eurocêntrico, arbitrariamente internalizados como sendo a única maneira racional e, portanto, legítima de experiência epistemológica.

Assim, as questões de gênero e raça que permeiam a problemática da identidade e profissionalização do professor são silenciadas, embora estejam transversalizando muitas pesquisas relacionadas à formação docente. Produções sobre políticas de formação docente, valorização do magistério, memórias de professores, dentre outras terminam por tratar da luta de mulheres professoras, trabalho feminino, relações sociais e profissionais, que incluem aspectos relacionados a especificidades de classes sociais, mas também de etnia, geração, gênero e raça.

As produções que destacam questões de gênero e raça exigem o uso de metodologias baseadas nos princípios de interseccionalidade e transversalidade, como vimos nesta rede, sobretudo, quando tratei da



arqueologia na transversalidade do conceito de gênero e raça. Estudiosos/as da formação docente não podem mais negligenciar certas experiências ou certos saberes, sendo cúmplices da produção de sujeitos invisibilizados, que desaparecem enquanto realidade, compactuando com injustiças e a produção das desigualdades sociais.

Há estudos sobre formação docente, como os de: Contreras (2002), Imbernón (2010), Pacheco; Fernandes (1999) e Souza (2009), que destacam os conhecimentos dos contextos culturais da comunidade, com abrangência na diversidade, imprescindíveis na organização da formação docente.

Esses autores/as entendem que o desenvolvimento profissional precisa considerar certos tipos de conhecimentos como os que Pacheco, Fernandes (1999, p.20) menciona: a) **Conhecimento pedagógico geral:** princípios gerais do ensino; b) **Conhecimento do conteúdo:** matéria a ensinar; c) **Conhecimento didático do conteúdo:** simbiose entre o que ensinar e como ensinar; d) **Conhecimento do contexto:** onde e a quem ensinar, diretamente ligado ao currículo, os quais privilegiam as condições sociais, a comunidade e seus sistemas culturais.

É nessa dimensão do conhecimento do contexto, que argumento a importância da inserção dos estudos de gênero e raça no território da formação docente, dentre outros, como base teórica e epistemológica capaz de mobilizar transformações mais justas e democráticas nas relações sociais.

Para Sousa (2009), isso requer alguns conteúdos pedagógicos como: a) **conteúdos educacionais**, visando à compreensão da condição humana, suas contradições, ambiguidades e possibilidades de superação; b) **conteúdos instrumentais**, que se referem às linguagens verbais, artísticas e matemáticas; c) **conteúdos operativos**, que propiciam a capacidade de intervenção social.





Os conhecimentos apontados tanto por Pacheco, Fernandes (1999), quanto por Souza (2009) são necessários à prática educativa de formação docente, pois ajudam na compreensão, interpretação e explicação de como os sujeitos sociais se posicionam, cotidianamente, frente às manifestações desumanas de exploração, desigualdades e injustiças sociais. Com isso, são mobilizados conhecimentos teórico-práticos que visam intervenções e transformações sociais. É nessa ótica que os conhecimentos profissionais dos/as professores/as caracterizam-se pela sua “natureza complexa, ampla e multifacetada” (PACHECO, FERNANDES, 1999, p. 22).

É preciso ter consciência do inacabamento do ser humano, de sua inconclusão, de estar predispostos à mudança e à aceitação do diferente, pois a ação libertadora é coletiva, acontecendo em comunhão (FREIRE, 2000). É esse o sentido de humanidade que deve ser perseguido juntamente com o princípio da interseccionalidade e da transversalidade, se tornando um modo de compreender outras parcelas e dimensões da vida humana que foram e são violentadas, negadas e tantas vezes destruídas.

A partir desse interesse, de cunho emancipatório no desenvolvimento profissional do/a professor/a, é possível avançar nas pesquisas, reflexões e intervenções que ajudem na construção de uma formação docente, capaz de oferecer condições teóricas e práticas que não desperdicem necessidades humanas criadas historicamente e, portanto, objeto de análise na formação docente.

A noção de necessidades possui múltiplas interpretações. Pode significar pobreza, carência, algo essencialmente indispensável ou inevitável. Teóricos como, Rodrigues; Esteves (1993) destacam que as necessidades podem constituir: a) Discrepâncias ou lacunas; b) Mudança ou direção desejada por uma maioria; c) Direção em que se



prevê que ocorra um melhoramento; d) Algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica.

Necessidades formativas também aparecem ainda, em Pacheco, Fernandes (1999) quando tratam da **formação contínua**, enquanto desenvolvimento profissional permanente, a partir dos seguintes paradigmas:

- a. **Paradigma da deficiência** – pretende suprir lacunas de formação, tendo em vista a desatualização e falta de competência do/a professor/a em certos conteúdos;
- b. **Paradigma do crescimento** – pretende o desenvolvimento pessoal e profissional dos/as professores/as;
- c. **Paradigma da mudança** – visa reorientar os saberes e competências dos/as professores/as;
- d. **Paradigma da solução de problemas** – realiza diagnóstico de problemas e intervenção a fim de gerar aprendizagens e melhoria da escola.

Em todos esses paradigmas de formação docente pode ser que haja ou não necessidades sentidas pelos/as professores/as sobre o que desejam, aspiram ou precisam em determinada formação. De qualquer modo, Bandeira (2014) faz um alerta em que, toda necessidade carrega o novo e é uma exigência do nosso inacabamento, da capacidade de produzimo-nos permanentemente.

A produção de conhecimentos em pesquisas educacionais sobre gênero e raça e a sua discussão na universidade, com o intuito de valorizar necessidades humanas criadas em processos multiculturais de formação docente, se inscreve num contexto de formação de intelectuais engajados “marcado pela formação de uma nova geração de negros e negras que concluem a pós-graduação nos anos 1980 e se inserem na universidade, sobretudo a pública, como pesquisadores” (GOMES, 2010, p. 496).



O conceito de intelectual é perigoso! Para hooks (1995), essa noção ocidentalizada elimina a possibilidade de lembrarmos, por exemplo, de mulheres afrodescendentes como representativas de uma vocação intelectual, uma vez que, no

[...] patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta, principalmente, para servir aos outros (HOOKS, 1995, p. 468).

O que é necessário enfatizar em situações questionáveis, como essa perspectiva de ser ou não intelectual é o fato de que, à medida que “o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas põe-nos em uma solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida.” (HOOKS, 1995, p. 478).

Desse modo poderíamos lutar por uma ontologia, mesmo marcada pela incerteza e pelos conflitos da busca de “harmonia”, mas que pudesse traduzir tipos de engajamentos em que as escolhas e decisões entre “a riqueza e a preservação da vida do outro ser humano” estivessem ancoradas por este último – a vida! (RAMOSE, 2010, p. 175)

Nessa perspectiva, os/as intelectuais engajados/as na formação docente a que nos referimos “questionam a relação entre a universidade, a ciência, a produção, o reconhecimento e a distribuição desigual do conhecimento na sociedade” (GOMES N., 2010, p. 495) e, nesse sentido podem ampliar a articulação entre os interesses científicos e sociais,



alterando, sobremaneira, o perfil da produção de conhecimentos nas universidades. Isso significa construir possibilidades de reconhecimento e fortalecimento da validade científica de produções que são “invisibilizadas” na academia e que buscam promover impactos positivos nas práticas sociais, partilhando da luta contra discriminações sociais, exclusões ou inclusões perversas.

Os/as intelectuais engajados/as exigem que se criem condições a fim de que os/as professores/as possam desenvolver ação política libertadora e isso “não está no mero ato de ‘depositar’ a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles” (FREIRE, 2005, p.61), no sentido de que a responsabilidade e o compromisso social sejam marcados por suas aspirações, convicções de inconclusão e interesses conscientes.

Em suma, trata-se de processo inventivo e interventivo de conscientização das relações de poder, da aceitação do novo, de autonomia e de tomada de decisão, capaz de gerar determinado posicionamento político de descoberta e redescoberta de novas necessidades, que se traduzem em significados e experiências, que podem alimentar e retroalimentar novos contextos culturais com intervenções epistemológicas.

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades.** 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

BERNARDO, T. **Negras, mulheres e mães: lembranças de Olga de Alaketu.** São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2003.



CARDOSO, C. P. **Outras falas**: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras. 383 f. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Gênero, Mulher e Feminismo (PPGNEIM), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARNEIRO, S. Identidade feminina. In: SAFFIOTI, H.; VARGAS, M. **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos: NIPAS; Brasília: UNICEF, 1994. p. 187-193.

\_\_\_\_\_. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE RACISMO, XENOFÓBIA E GÊNERO, 2001, Durban, África do Sul. **Anais eletrônicos...** Durban, África do Sul. 2001. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>>. Acesso em: 5 de fevereiro, 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A. A. A.; SARDENBERG, C. M. B. **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. Disponível em: <[www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/feminismociencia.pdf](http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/feminismociencia.pdf)>. Acesso em: 4 dez. 2014.

CRENSHAW, K. W. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.



GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma discussão. In: BRASIL. SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

\_\_\_\_\_. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

HARDING, S. **Ciencia y feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos feministas**. Florianópolis, v. 3, n.2, p. 464-478, ago./dez. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/16465/15035>>. Acesso em: 30 Jul 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PACHECO, J. A.; FERNANDES, M. A. F. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora Lda, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.



QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.84-130.

RAGO, M. Ser mulher no século XXI ou carta de alforria. In: VENTURI, G.; RECAMÁN, M.; OLIVEIRA, S. **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2004. p.31-42.

RAMOSE, M. B. Globalização e ubuntu. In: SANTOS, B. de.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p.175-219.

WERNECK, J. Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da ABPN**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-11, mar./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/20/10>>. Acesso em: 23 mar. 2011.



## PARTE 2

# RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA EDUCAÇÃO







# UNIVERSIDADE, RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES: INQUIETAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO

Roney Polato de Castro

**E**ste texto se produz a convite da organização do III Encontro Maranhense sobre Gênero, Educação e Sexualidades e I Simpósio Nacional Corpos e Diversidade na Educação, dos quais participei como palestrante na roda de conversa intitulada ‘Corpos e sexualidades na formação docente’. Ao receber esse convite me coloquei a pensar na relação entre o tema e os estudos e pesquisas que venho construindo junto ao grupo de pesquisa Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação



da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Minas Gerais. O sentido de ‘formação’ que vem sendo empregado nessa trajetória diz da perspectiva foucaultiana para pensar a formação de sujeitos e subjetividades em movimento, um processo constante de idas e vindas, envolvendo disputas, embates, alianças e negociações, considerando sermos sujeitos tanto capturados e assujeitados por discursos e práticas de poder, quanto capazes de resistir e construir liberdades.

Ao associar tal discussão a um debate sobre formação docente envolvendo as relações de gênero e sexualidades interessa, assim, tanto visibilizar processos de captura e assujeitamento que promovem determinados modos de ser, estar, agir, sentir e pensar questões que envolvem feminilidades, masculinidades, afetos, desejos, prazeres, normas, quanto investir na possibilidade de pensar outros modos de constituição, que apostam em certa transformação dos sujeitos, considerando-se subjetividades menos assujeitadas às verdades normatizadoras da existência.

O convite para o seminário foi uma oportunidade de retomar discussões construídas em minha tese de doutoramento (CASTRO, 2014), a partir de uma pesquisa com estudantes de Pedagogia e suas escritas em diários de bordo, possibilitando acompanhar processos formativos em uma disciplina que abordava questões no âmbito dos estudos de relações de gênero, sexualidades e educação. As escritas das estudantes foram produzidas no contexto de uma disciplina que funcionava como um ‘convite’ e um ‘desafio’: colocar a si mesmas, seus saberes e processos formativos, sob atenção, no sentido foucaultiano. Isso significaria voltarem-se para si mesmas a fim de examinar seus pensamentos, modos de ser, agir e de existir em um mundo normatizado por jogos de verdades que instituem a plausibilidade e inteligibilidade das experiências, construindo fronteiras e demarcando lugares sociais. Com a pesquisa foi possível acompanhar processos formativos nas



questões que envolvem as relações de gênero e sexualidades. O ‘convite’ e o ‘desafio’ eram aceitos em maior ou menor dimensões e, por vezes, eram recusados pelas estudantes, o que implica pensar que tais processos formativos dizem de como vamos nos constituindo, negociando, negando ou nos assujeitando aos regimes discursivos. Processo que implica em capturas e resistências que não são perpétuas, mas dizem de movimentações formativas.

Inspirado nas problematizações da referida pesquisa, tomo a universidade e a formação que ela coloca em funcionamento como objetos de atenção, no sentido de que é preciso nos darmos a pensar nesses processos formativos de sujeitos e subjetividades em movimento, a partir dos modos de subjetivação que se exercem com essa instituição, suas políticas e práticas. Mais do que discutir se o ‘convite’ e o ‘desafio’ estão sendo aceitos ou recusados, ou seja, se as/os estudantes tomaram a si mesmas/os como devendo ser pensadas/os em seus modos de existir e nas suas relações com o mundo, é preciso ‘dar um passo atrás’ e problematizar se tais operações estão sendo adotadas institucionalmente. Com isso, tomar a formação como problema, ou seja, como algo a ser pensado: que formação vem sendo praticada nas universidades? No que diz respeito às relações de gênero e sexualidades, como vem se dando essa formação? O ‘convite’ e o ‘desafio’ aos quais me referi dizem não apenas de tomar a si mesma/o como algo a ser pensado, ou seja, como viemos nos constituindo como sujeitos de um contexto – da cultura e das relações sociais de um tempo histórico. Tais operações funcionam não para manter ‘tudo como está’, mas, como nos instiga Michel Foucault (2001; 2006), serve para poder transformar, para pensar e agir diferentemente, constituindo certa ética e estética de existência menos assujeitada às normatizações desse contexto.



## **Experiência e (de) formação docente nas universidades**

Em se tratando especificamente da formação docente, os distintos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas se inserem no contexto sociocultural e histórico do nosso tempo, podendo ser pensados como projetos que, de muito modos, se alinham, refutam e/ou negociam com os regimes discursivos e os jogos de poder desse contexto. Daí questionarmos sobre os processos formativos em funcionamento nas universidades, para perguntar que possibilidades de escolas, de práticas e relações pedagógicas, de currículos, de docências vêm sendo anunciadas e visibilizadas nesses projetos e quais possibilidades são invisibilizadas. Quando se acionam os enunciados do discurso educacional contemporâneo para dizer de uma ‘educação de qualidade’ e de uma ‘escola democrática’ e ‘para todos/as’, que sentidos de ‘educação’, ‘qualidade’, ‘escola’, ‘democracia’ e ‘todos/as’ são acionados? Esses sentidos consideram que as/os licenciandas/os são sujeitos que trazem consigo experiências construídas em outros âmbitos formativos, as quais podem ser problematizadas? Esses sentidos consideram as relações de gênero e sexualidades como elementos prementes de uma ‘escola de qualidade, democrática e para todos/as’?

Pensarmos na formação inicial para a docência como modo de colocar em funcionamento certas ‘tecnologias do eu’, como indica Foucault (2006), um voltar-se para si mesmas/os para dar-se conta dos modos como essas/es estudantes vêm se conduzindo pelos discursos e práticas sociais de poder, implica pensarmos o que essas ‘tecnologias’ fazem com os sujeitos em formação. Nesse sentido, estamos assumindo a possibilidade de projetos formativos a partir dos quais as/os



licenciandas/os façam algo com o que foi feito delas/os, ou seja, distanciando-se de si mesmas/os, dos seus modos de ser, pensar, agir, sentir, instituídos pela formação social familiar, escolar, religiosa etc., poderão produzir outra experiência de si, poderão transformar essa experiência, elaborar e reelaborar a si mesmas/os, suas relações e sua formação para as questões de gênero e sexualidade.

Sob inspiração foucaultiana, Jorge Larrosa (2002, p. 43) nos diz que a experiência de si é resultado de complexos processos históricos de fabricação de si mesma/o, a partir do entrecruzamento “dos discursos que definem a verdade do sujeito”, das “práticas que regulam seu comportamento” e das “formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”. Esses são os três eixos que constituem uma determinada experiência de ser/existir em uma determinada época, em uma cultura e em uma sociedade. Assim, como nos diz Foucault (2001), se trata de uma experiência histórica ‘particular’, constituída na trama de discursos e práticas sociais, que conduz os sujeitos a se reconhecerem como tal – um sujeito de gênero, de sexualidade, entre outros. É essa experiência que criaria o sujeito, como resultado dos modos de subjetivação e dos jogos de verdade por meio dos quais, em um determinado contexto, se fazem funcionar as formas possíveis de existir, aquelas consideradas ‘legítimas’, ‘normais’, portanto, aceitas e valorizadas. Porém, Foucault (2009) também nos instiga a pensar na experiência como possibilidade de transformação de si, como modo de dessubjetivação, algo que seria capaz de ‘desprender o sujeito de si mesmo’, de maneira que não continue sendo como tal e que possa experimentar e alcançar outras formas de ser. Para que haja transformação é preciso se constituir, portanto, um certo estado de ‘atenção’, quando o sujeito toma a si mesmo como podendo e devendo ser pensado. As ‘tecnologias do eu’ funcionariam para que o sujeito ‘faça algo consigo mesmo’. O que temos feito de nós mesmas/os? O que



temos feito com o que foi feito de nós? Que experiência de si é possível na formação instituída e praticada nas universidades? De que modos essa formação pode instaurar esse ‘estado de atenção’, apostando na transformação dos sujeitos?

Associo-me a Larrosa (2002) para pensar que as práticas de formação não são apenas mediadoras de um ‘desenvolvimento’ técnico, acadêmico, profissional, dos sujeitos. Tais práticas têm papel produtivo, de investimento em uma formação. Não cabe, nesse sentido, a busca por estabelecer ‘a melhor formação’, a ‘mais eficiente’, mas problematizar os processos formativos nas experiências que instituem e nos modos como provocam deslocamentos nas experiências prévias à chegada na universidade. Sobretudo, experiência de inquietação e de sensibilidade às questões que envolvem as relações de gênero e sexualidades, no âmbito dos espaços de atuação docente, mas também para além dos ‘muros’ escolares, se inserindo em um debate contemporâneo mais amplo, para pensar nas disputas e negociações que tentam fixar a legitimidade ou não dessas questões enquanto algo a ser pensado nas escolas e nas universidades.

A argumentação até aqui tecida vai delineando algumas apostas no que concerne à formação docente. Cabe destacar, portanto, que não estamos nos limitando a pensá-la como uma relação de aprendizagem direta e objetiva de elementos da profissão docente, ou pelo menos, daqueles considerados ‘chave’ para instituir bons processos formativos e bons/boas professores/as. Não nos limitamos a pensar nos conteúdos a serem ensinados e nas técnicas sobre como ensinar. Apostamos em algo mais complexo, que não desconsidera esses aspectos, mas pensa em um processo ético-estético-político de constituição de sujeitos e de sujeitos-docentes (CASTRO, 2014). A docência, portanto, poderia ser pensada como uma experiência histórica, a qual, sob as condições de nosso tempo, de nossa cultura e das nossas relações sociais, levam os



sujeitos a se reconhecerem como docentes nos limites dessa experiência instituída e das tecnologias que a ela se associam. Porém, há que se pensar na experiência de transformação das docências instituídas historicamente, o que pode ser realizado a partir das questões que envolvem as relações de gênero e sexualidades. Ao nos darmos conta das amarras que nos prendem às normatizações que vão dando sentido de ‘realidade’ às nossas existências, como é possível nos desprender? Como é possível desatar alguns desses nós? E, por conseguinte, que existências e que docências podemos construir ética, estética e politicamente inquietas com aquilo que vamos nos tornando e comprometidas com transformar a educação em lugar de promoção de liberdades mais do que assujeitamentos? A docência, portanto, como um modo de nos posicionarmos diante do mundo e de nos relacionarmos conosco e com os outros, tendo em vista o enfrentamento à cis-heteronormatividade.

### **Formação, docência, relações de gênero, sexualidades: atravessamentos**

Há, aqui, um atravessamento de experiências históricas. Docências que vão se formando, desde processos mais amplos até aqueles praticados nas universidades. Docências forjadas no âmbito de um sistema cis-heteronormativo que é matriz de experiências de gênero e sexualidade; sistema que molda experiências enquadradas nos parâmetros de legitimidade instituídos, por atos performativos que naturalizam a vinculação e a coesão entre uma anatomia sexual e um gênero (homem-pênis; mulher-vulva) e disso com uma forma de desejo e de existência heterossexual (BUTLER, 2003). Por isso é que, quando nos questionamos sobre que formação vem sendo instituída e praticada



nas universidades, e se ela possibilita tomar a si mesma/o como algo a ser pensado e transformado, nos perguntamos também pelo lugar das relações de gênero e sexualidades nesse processo.

Relações de gênero e sexualidades fazem parte dos processos de formação docente nas universidades independentemente de receberem um lugar específico no debate acadêmico, no âmbito dessa formação. Se, analisarmos o contexto mais amplo de formação social, cultural e histórica como sendo construído e organizado a partir da cis-heteronormatividade, então podemos pensar que a formação docente nas universidades pode estar sendo instituída e praticada nesses moldes. Os distintos debates realizados nas disciplinas pedagógicas e de formação específica, as distintas matrizes teórico-metodológicas empregadas nesses debates, enfim, o funcionamento dessa formação disciplinar é pensado, instituído e praticado sob a égide da cis-heteronormatividade.

Considerando, como argumenta Nuria Ferre (2001), que nossas subjetividades docentes têm sido forjadas sob a perspectiva de produzir docentes ‘experts’, ‘seguros e livres de toda dúvida’, é preciso um olhar mais atento aos processos formativos. A autora questiona os processos de formação baseados na eficácia da resposta imediata, que pretendem formar profissionais capazes de, a qualquer momento, saber ‘a solução a ser aplicada’, a ‘resposta a ser dada’. Nesse sentido, que soluções e que respostas são acionadas para pensar as relações de gênero e sexualidades nas escolas? Talvez possamos pensar também se são produzidas soluções e respostas ou se permanecemos com aquelas com as quais chegamos à universidade. Se as questões que concernem às múltiplas experiências vividas com as referências socioculturais e históricas de masculinidades, feminilidades, afetos, desejos, prazeres não têm lugar nos cursos de Licenciatura como questões a serem pensadas, vamos permanecer com as soluções e respostas construídas





anteriormente. Permaneceremos com o aprendizado dos parâmetros de aceitabilidade e dos limites morais que definem os comportamentos ‘adequados’ e ‘sadios’ como sendo aqueles vinculados às normas vigentes. Mais do que isso, se não colocamos esse aprendizado em questão e nossas experiências ‘sob suspeita’, reforçaremos esses parâmetros e limites. Reforçaremos a ideia de que existem categorias desviantes homogêneas para enquadrar os sujeitos.

Se, como argumenta Ferre (2001), a formação nas universidades tem produzido nas/os docentes uma ‘ilusão de normalidade’ que polariza no ‘outro’ a perturbação da norma, isso tem sido feito não apenas pela manutenção de saberes acadêmicos que patologizam, culpabilizam e capturam os sujeitos, mas pelo silenciamento das múltiplas experiências e pelas impossibilidades de tomá-las como algo a ser pensado, bem como pela ausência de problematização dos saberes que nos acompanham desde a formação social familiar, escolar, religiosa, cultural mais ampla. A ‘ilusão de normalidade’ a que se refere a autora é efeito de um regime de verdade que se capilariza nas nossas existências, tendo como pressuposto um modo de vida cisgênero e heterossexual. Assim, não somente as/os licenciandas/os precisam silenciar e, por vezes, negar suas experiências como sujeitos de gênero e sexualidade, como também aprendem a instituir um/a aluno/a padrão que encontrará nas escolas, supondo que todas e todos deverão ser, sempre, enquadrados/as como pessoas cisgêneras e heterossexuais. Inclusive, poderão construir a ideia de que a docência está orientada para esse enquadramento, como uma função normalizadora que permite reiterar as posições normativas, ao mesmo tempo que abre precedentes para ‘vigilância’, ‘correção’ e ‘punição’ de quem ousa perturbar os limites desse enquadramento.

Podemos colocar em questão, desse modo, que os processos formativos nas universidades têm operado por ‘conhecimentos’ e



‘ignorâncias’. Não se trata de dicotomizar de um lado o conhecimento – validado, formatado, chancelado academicamente – e de outro a ignorância – suspeita, incoerente, inválida como forma de pensar. Trata-se de pensá-las como mutuamente constitutivas, sendo a ignorância uma forma de conhecer (LOURO, 2004). Ao argumentarmos que a formação docente pode se organizar pela reiteração e não questionamento dos saberes que antecedem a formação na universidade, nos filiamos a dois outros argumentos, como mencionei anteriormente. Primeiro, de que não tomar esse saber como algo a ser pensado é privar a formação de seu papel transformador, da possibilidade de pensar e agir diferentemente diante do mundo, dos outros e de nós mesmos/as, como nos propõe Foucault (2001). Portanto, diz de permanecer com os conhecimentos que temos, os quais se constituem também por ignorâncias. Somos formados/as para ignorar os modos como os gêneros e sexualidades são construídos, portanto, tendemos a lidar com eles de modo essencialista, naturalizado. Somos formados/as, além disso, para ignorar os saberes e as experiências dissidentes da norma, potencializando nossa ação normatizadora sobre nós e sobre os outros. O segundo argumento diz de não tomar as relações de gênero e sexualidades como algo a ser pensado na formação docente, seja pelo viés dos saberes do vivido antes da universidade, seja pelo viés dos saberes acadêmicos, o que contribui para manter as ignorâncias e seus efeitos na subalternização de certos sujeitos e suas experiências. Vamos nos deter um pouco mais nesse segundo argumento.

Ao tomar como mote da formação o ‘fenômeno educacional contemporâneo’, as questões concernentes à educação escolar, às políticas que a instituem, sua organização e suas práticas, parece haver uma recusa ou uma resistência a contemplar nesse debate os modos como as relações de gênero e sexualidades tanto instituem certos aspectos dessas questões, quanto são constituídas por elas (CASTRO,



2014). Encontramos raros momentos<sup>18</sup> nas Licenciaturas em que isso se realiza de forma sistemática e intencional, tomadas como algo a ser problematizado, algo de que se deve ‘dar um passo atrás’ e tomar como objeto de atenção (FOUCAULT, 2006). E mesmo considerando a existência de experiências disciplinares nos currículos de formação, as disputas instituídas nos projetos formativos possibilitam resistências e fugas de estudantes e docentes dessas discussões, como no caso de disciplinas opcionais, nas quais a participação não é obrigatória. Além disso, cursar uma disciplina acadêmica não é sinônimo de comprometer-se com o ‘convite’ daquela proposta para pensar a si mesmo/a, colocando suas verdades ‘sob rasura’.

Com isso podemos, como nos incita Guacira Louro (2004), pensar na ignorância como performativa, ou seja, como capaz de produzir e reiterar a recusa em admitir a implicação da formação nesse processo. A ignorância sobre as questões de gênero e sexualidade mantém os sujeitos em um limbo de isenção política, no qual não é necessário posicionar-se sobre algo que desconhece. A ignorância institui modos de conhecer que desconsideram a validade das questões de gênero e sexualidade para pensar as docências, as políticas educacionais, os currículos e práticas pedagógicas. Trata-se de uma questão de implicação – como se a ignorância justificasse uma posição ética-política de manutenção do *status quo*. O que temos aí é o ‘desejo pela ignorância’ (LOURO, 2004), resultando no reforço das normatizações. E nesse caso, como nos lembra Deborah Britzman

---

<sup>18</sup> Precisamos reconhecer que muito já foi e tem sido feito em termos de tentar ampliar esse debate nas universidades, algo que diz do investimento no ensino, na pesquisa e na extensão por pesquisadoras/es e grupos de pesquisa. No entanto, considerando as inúmeras resistências, muito ainda há que se avançar no sentido de garantir que a formação docente contemple tal debate de forma mais sistemática, como argumentamos neste artigo.



(1996), não se trata apenas de um desconhecimento sobre as sexualidades e gêneros ‘fora da ordem’. A ignorância em relação aos saberes e experiências de pessoas não-cisgêneras e não-heterossexuais pode ser lida como uma forma de ignorar a construção e o funcionamento da cis-heteronormatividade. O ‘desejo pela ignorância’ age, portanto, como uma forma de reiteração da norma, de manutenção das hierarquizações das diferenças e de naturalização da inteligibilidade da cisgeneridade e da heterossexualidade.

Considerando que “qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias” (LOURO, 2004, p. 91), podemos retornar ao argumento de Ferre (2001) sobre a formação que privilegia ‘*experts*’ com soluções e respostas prontas para qualquer questão que se apresente no cotidiano escolar. Se a formação se organiza pela produção e reiteração de normatividades, isso também ocorre pelas disputas e negociações que envolvem as definições curriculares sobre os modos de lidar com as questões de gênero e sexualidade. Se essa formação as ‘ignora’, ‘silencia’, ‘nega’, como as/os licenciandas/os poderão vincular esses saberes? Como poderão vislumbrar as associações e ligações entre os conhecimentos específicos e pedagógicos de seu curso com as questões que remetem às relações de gênero e sexualidades? Como poderão vislumbrar nas suas existências pessoais e na sua atuação profissional essas questões? Trata-se assim de um projeto, que reverbera o silenciamento e a ignorância da formação nas escolas.

E ainda podemos retomar a questão dos saberes prévios à formação na universidade. Ferre (2001) nos convida a pensar em uma formação universitária que superdimensiona o saber do/a docente, o saber disciplinar/acadêmico, e minimiza o saber próprio, o saber pessoal que os sujeitos produzem sobre si mesmos e sobre o mundo. Assim, formam-se professoras e professores cujas respostas e saídas para as complexas questões vividas no cotidiano escolar, além de magnificar o



saber acadêmico ‘isento’, tornam qualquer inclinação a dar lugar aos saberes prévios e às culturas dos/as alunos/as algo contraproducente. Com isso, não só se ignora esses saberes, mas se deixa de tomá-los na sua função formativa e no seu papel na nossa vida cotidiana ao lidar com as questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, os ‘saberes disciplinares/acadêmicos’ e os ‘saberes próprios/prévios’ não são mutuamente excludentes. Embora a universidade seja, por excelência, espaço de produção do conhecimento a partir do modo científico de olhar para o mundo, ambos os saberes estão em relação, a qual pode ser lida menos de uma forma hierárquica e mais de forma simbiótica, de mútua constituição e existência (CASTRO, 2014). Assim, antes de recusar o saber próprio, o saber da experiência que nos acompanha e nos conduz à formação universitária, pode ser profícuo pensar nos efeitos que a transformação desses saberes teria para a sociedade e para a cultura, modificando os modos dos sujeitos se colocarem no mundo, nas relações com os outros e consigo mesmos.

## **Formação para as questões de gênero e sexualidade em disciplinas: algumas inquietações**

Há mais de dez anos venho trabalhando com a disciplina eletiva ‘Gênero, Sexualidade e Educação’, vinculada ao curso de Pedagogia. Ao final de cada semestre, realizando o ritual de avaliação, recorrentemente ouço da turma o argumento de que, diante das discussões e das atividades experienciadas, as quais conduzem a inúmeras problematizações, seria necessário que a disciplina fosse obrigatória. A ideia presente nesse argumento é a de que todas as pessoas que estão passando pela formação inicial deveriam ter contato com aquela discussão, primeiro porque as questões ali debatidas não



passam por outras disciplinas; segundo, porque a escola e a atuação docente teriam um importante papel na constituição dos sujeitos, apostando em práticas de não-violência e de desconstrução de culturas de discriminação e exclusão nas instituições educativas. Porém, a questão da obrigatoriedade continua a figurar como algo a ser pensado com maior atenção, sobretudo considerando os embates e as disputas que constituem os currículos dos cursos de Licenciatura.

Por ocasião da realização de minha pesquisa de doutoramento (CASTRO, 2014) elenquei algumas das possibilidades que venho acompanhando para que as questões de gênero e sexualidade se façam presentes como algo a ser efetivamente discutido na formação docente. Primeiro, o argumento de que tais questões estariam contempladas nas diversas disciplinas que compõem os currículos das Licenciaturas. Em um primeiro momento, tendemos a nos coadunar com esse argumento, já que podemos considerar os diferentes conhecimentos e as diferentes formas de conhecer como atravessadas e constituídas por perspectivas de gênero e de sexualidade. Isso quer dizer que nós falamos dessas questões a todo momento, tendo em vista que gênero e sexualidade são formas de saber que organizam a experiência humana em sociedade. Porém, precisaríamos nos perguntar: de que modos essas questões aparecem? Elas são tomadas como ‘questões’, ou seja, como algo a ser problematizado a partir dos saberes de cada disciplina? A ideia de ‘diluição’ das discussões sobre as relações de gênero e as sexualidades pelo currículo disciplinar pode ser assim pensada como uma ‘armadilha’, que contribui para que tais discussões continuem a ser pouco enfrentadas, tratadas como questões subalternas diante da centralidade que o projeto formativo das disciplinas apresenta em torno de outras discussões. Constrói-se, desse modo, uma espécie de ‘silêncio naturalizado’, marcado pelo ‘desejo de ignorância’, como discutimos anteriormente (LOURO, 2004). Ignora-se que as experiências das



relações de gênero e sexualidades façam parte das situações vividas por docentes e discentes nas escolas.

Uma segunda possibilidade de presença dessas questões na formação é o argumento de que há disciplinas obrigatórias nos cursos que já realizam esse debate. O que podemos acompanhar, a partir das narrativas das estudantes de Pedagogia em contexto de pesquisa e da participação nos embates e negociações ao longo de mais de dez anos de atuação como docente em uma Faculdade de Educação, é que o modo como as questões de gênero e sexualidade aparecem poucas vezes evoca uma discussão problematizadora, que dialoga com as experiências socioculturais das/os estudantes e com o campo de estudos e pesquisas em gênero, sexualidade e educação. Muito mais frequente é uma abordagem a partir de teorizações geralmente essencialistas, que insistem em estipular formas ‘normais’ e ‘adequadas’ das expressões de masculinidades, feminilidades, afetos, desejos, prazeres em diferentes ‘fases de desenvolvimento’. Essa abordagem pode incentivar a produção de diagnósticos, validando posturas comuns no cotidiano escolar, que tratam as diferentes expressões de acordo com parâmetros de ‘precocidade’ e ‘maturidade’ que seriam aplicados de forma homogênea aos distintos sujeitos, despreocupando-se com a contextualização sociocultural e história dessas experiências. Tal postura diagnóstica serviria, também, para classificar os ‘desvios’, estabelecendo os contornos do que se consideraria um ‘desenvolvimento humano natural e progressivo’.

Uma terceira possibilidade de discussão sobre as relações de gênero e sexualidades que podemos observar é a criação e oferta de componentes curriculares na forma de disciplinas específicas – obrigatórias, eletivas ou opcionais, as quais se fundamentariam em um debate mais próximo à produção do conhecimento no campo das relações de gênero e sexualidades, sobretudo no campo da educação.



Considero que, por vezes, a existência dessas disciplinas está mais estreitamente relacionada ao interesse pessoal e político de docentes formadoras/es que estão vinculadas/os a esse campo do conhecimento, em suas múltiplas matrizes teórico-metodológicas, operando a partir de certa ‘militância político-acadêmica’. Além de disciplinas específicas, muitas/os dessas/es docentes podem incluir o debate em outras disciplinas sob sua responsabilidade.

Uma quarta possibilidade de vislumbrar a presença das discussões de gênero e sexualidade acontecendo nas universidades é expandir o olhar para além das disciplinas. Pensar nas múltiplas formas a partir das quais formamos as/os licenciadas/os: (1) projetos de extensão, de treinamento profissional, de ensino, de monitoria; (2) projetos de iniciação científica; (3) participação em eventos acadêmicos em que o debate é realizado de múltiplas formas – mesas redondas, conferências, minicursos, palestras, oficinas, apresentação de comunicações orais e pôsteres, entre outras; (4) os projetos artísticos e culturais que contemplam o envolvimento com as múltiplas experiências dos corpos, dos gêneros e das sexualidades em diálogo com as distintas expressões artísticas, a partir do cinema, das artes plásticas, das literaturas, das músicas, do teatro, etc.; (5) as políticas institucionais de fomento tanto ao debate acadêmico e ao intercâmbio de vivências, quanto à inclusão e permanência de sujeitos historicamente subalternizados em função de suas identidades e expressões de gêneros e sexualidades, interseccionadas por outras, como raça, etnia, territorialidade, condição socioeconômica, etc.; (6) a vinculação aos coletivos, grupos e outros movimentos universitários feministas e de diversidades sexuais e de gêneros; (7) a participação em movimentos de representação estudantil, em que são pautadas e disputadas as experiências de gênero e sexualidade que dizem da vida das pessoas que estão na universidade. E ainda, como desconsiderar o ir





e vir, a circulação por diferentes espaços, o encontro com diferentes sujeitos, as conversas nos corredores e nas cantinas, o vislumbre das imagens, cartazes, frases, fotos, panfletos, propagandas pelos murais e painéis espalhados pelo *campus* universitário?

São múltiplas as estratégias de formação produzidas e em atividade nos cursos de Licenciaturas das universidades. Elencar algumas delas neste texto não tem como pretensão generalizar ou enquadrar projetos formativos, buscando eleger o que seria ‘melhor’, ‘mais adequado’. Prefiro tomá-las como ‘denúncias’ e ‘anúncios’: ‘denúncias’ de silenciamentos, de negações e de exclusões de sujeitos, suas experiências e suas existências; ‘anúncios’ das potencialidades de pensar com e a partir das relações de gênero e sexualidades as inúmeras questões em jogo na complexa trama do social e da cultura no contemporâneo. Dentre as múltiplas estratégias de formação, há disputas e negociações, investimentos e omissões. A questão é que há implicações para os processos formativos ao considerarmos as relações de gênero e sexualidades. Entre ‘conhecimentos’ e ‘ignorâncias’, podemos nos questionar o que provocam as operações de poder (excluir, hierarquizar, (des)valorizar, silenciar etc.) sobre o debate dessas questões no âmbito da formação inicial e da atuação docente nas escolas. Assim, visibilizamos uma rede de micro-relações constitutivas dos sujeitos que passam pela universidade, pelos cursos de Licenciaturas. Nossa aposta é que tal processo constitutivo transforme a docência, produzindo uma ética e uma estética de existência compromissadas com a pluralização de saberes e experiências e com construção de relações menos pautadas em assujeitamentos e hierarquias das diferenças. Processos que operem por problematizações do que chamamos de ‘realidade’.



## **Finalizando: reverberações da formação e a relação com as escolas**

A título de finalização deste artigo, proponho pensar nas reverberações que as perspectivas de formação aqui discutidas produzem nas escolas. Uma das questões mais recorrentemente apontadas por professoras e professores em ações de formação continuada nas quais estamos envolvidos é a de que haveria uma espécie de ‘hiato’ entre a formação na universidade e a ‘realidade’ das escolas, como se existissem mesmo dois ‘tempos’: o ‘tempo da teoria’, aquele experienciado nas Licenciaturas, momento em que tomamos contato e nos afetamos por teorizações e perspectivas para analisar as questões educacionais; e o ‘tempo do cotidiano escolar’, aquele em que não haveria espaço para as teorizações, o ‘tempo’ que exige ‘respostas rápidas’, no qual as professoras e professores não teriam a possibilidade de ‘parar para pensar’. Isso traria um distanciamento entre as teorias e ‘a’ realidade. Em se tratando das questões de gênero e sexualidade tal hiato parece ser mais ‘sentido’, tendo em vista que, por vezes, elas afligem as escolas, são tratadas como ‘problemas’, como ‘incêndios’ que surgem para perturbar o ordenamento pedagógico e precisariam ser ‘apagados’. Nesse momento, a ‘ausência’ da teoria é sentida, pois as respostas prontas parecem não dar conta de resolver o que é encarado como ‘problema’. Inclusive, são ocasiões em que a universidade é acionada, como forma de ‘ajudar’ a escola.

O sentido de ‘distanciamento’, de ‘hiato’, pode ser problematizado ao considerarmos que a formação inicial é disparadora de um processo que se alinha aos processos constitutivos do sujeito, portanto, não produz um/a professor/a plenamente ‘formado/a’, munido/a de todas as soluções pedagógicas para as questões que



interpelam a escola. Assim, contrariando o senso comum, não se chega à escola ‘preparado/a’ por uma formação prévia. O fato de não se sentir ‘preparado/a’ pode, inclusive, ser uma oportunidade para pensar nossa relação constitutiva com as questões de gênero e sexualidade e a produção de ‘ignorâncias’ que organiza a nossa formação sociocultural para essas questões. Ainda pensando no ‘distanciamento’, o sentimento de ‘despreparo’ pode estar associado a uma formação que não possibilitou a problematização de si, dos saberes que constituem esse sujeito, investindo, como argumentamos neste texto, em reiterações de visões normatizadas de gêneros e sexualidades. Assim, o ‘despreparo’ pode ser a frustração de expectativas de se pretendia encontrar nas escolas apenas estudantes cis-heterossexuais ‘padrão’. A multiplicidade de sujeitos, especialmente aqueles/as que ferem ou tentam escapar das normas, afronta tais expectativas e pode instituir ações de ‘vigilância’, ‘disciplinamento’, ‘correção’ e ‘punição’ dos sujeitos que desafiam a ordem, inclusive buscando negar ou silenciar suas existências nas escolas.

No entanto, é preciso fazer nosso ‘mea-culpa’, e assumir que tais sentidos de ‘distanciamento’ também se produzem ativamente nos processos formativos. O ‘hiato’ é constituído quando as teorizações são experienciadas sem sua necessária vinculação com as possibilidades vividas nas escolas, como um fluxo que tanto afetaria os currículos e as práticas pedagógicas, quanto se deixaria afetar por elas, transformando-as. A tendência ao ‘encastelamento’ e ‘isolamento’ da universidade em relação às escolas pode acentuar as ideias de artificialidade e de neutralidade associadas às teorias em relação às experiências escolares. Assim, a formação inicial poderia operar também por aproximações às distintas realidades educacionais, não para produzir um rol mais amplo de respostas para dar conta das complexidades dos contextos escolares, mas para fomentar o questionamento frente a elas. Como nos diz Ferre



(2001), nosso desafio é o de ‘manter viva a pergunta’, tendo em vista que, na ausência de respostas generalizantes, que seriam cabíveis a todas e quaisquer questões que se nos apresentassem no cotidiano escolar, o que teríamos é a aposta em continuar perguntando, lidando com as dúvidas, com a incerteza e com a complexidade do mundo (CASTRO, 2014).

## REFERÊNCIAS

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

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

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. 2014. (Tese – Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

FERRE, Núria P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Trad.: Semíramis G. Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. 9 ed. Trad. M<sup>a</sup> Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos & Escritos V. 2 ed. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.



FOUCAULT, Michel. *Cómo nace un libro-experiencia*. In:  
FOUCAULT, M. **El yo minimalista e otras conversaciones**. Buenos Aires: La marca Editora, 2009. p. 09-17.

LARROSA, Jorge. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 35-86.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.





## “AS BONECAS DO LAR – DE LINDA APARÊNCIA, MAS SOMENTE O VÁCUO NA CABEÇA”: VIGILÂNCIA PÚBLICA E CONTROLE DA SEXUALIDADE FEMININA POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Tatiane da Silva Sales  
Maria da Glória Costa Pacheco

**E**m um estudo sobre educação e trabalho de mulheres no Brasil, entre as décadas de 1914 a 1940, Susan Besse (1999) destaca que houve um processo de maior presença e frequência feminina a espaços considerados tipicamente masculinos, mas que esta notabilidade feminina não significou, necessariamente, uma emancipação ou mesmo busca por uma vida mais igual e justa entre os sexos. A autora refere-se



a este período como um momento em que as configurações de desigualdades de gênero ganharam apenas novas roupagens, ela considera como uma “modernização das desigualdades”. O que se percebe são ações que ainda tentavam confirmar práticas patriarcais<sup>19</sup> e misóginas diante de processos de buscas ativas pelas mulheres por melhores condições de vida pública e privada.

A partir da década de 1920, a educação foi discutida para (e também pelas) mulheres como algo que deveria contemplar a ‘missão’ feminina na terra, isto é, voltava-se para que a mesma fosse plenamente capaz de desempenhar os papéis de esposa, mãe e filha, porém, não visando somente estes tradicionais papéis, discutia-se muito nos veículos de informação a necessidade de propagar a maternidade mais consciente e regrada de conhecimentos médicos, como já citado acima.

No entanto, para além deste discurso, que já vinha se arrastando desde fins do século XIX, acrescentou-se ainda uma discussão em torno das novas configurações econômicas que forçariam muitas mulheres de classe média a buscar em alternativas ‘descentes’ para auxiliarem também no sustento do lar.

Nas classes médias urbanas, as famílias começaram a encarar a educação feminina (pelo menos até a escola secundária) como essencial para o preparo das filhas para enfrentar as novas contingências econômicas da vida. [...] Numa época em que as mulheres (mesmo de famílias mais abastadas) já não podiam

---

<sup>19</sup>“Pode ser definido como uma estrutura sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. É caracterizado por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no ambiente familiar, permeando toda a organização da sociedade, da produção e do consumo, da política, à legislação e à cultura. Neste sentido, o patriarcado funda a estrutura da sociedade e recebe reforço institucional, nesse contexto, relacionamentos interpessoais e personalidade, são marcados pela dominação e violência” (BARRETO, 2004, p.64).



contar com os parentes (nem mesmo com os maridos) para o sustento econômico por toda a vida, a educação que recebessem não só as preparava para o casamento e a maternidade, mas também as provia das habilidades básicas indispensáveis para ganhar a vida decentemente, em caso de necessidade financeira (BESSE, 1999, p. 123).

A partir de necessidades de inserção das mulheres de classe média no mercado de trabalho, como resultado de maior dinâmica na economia e também, como fruto da compreensão de que o espaço social da mulher também era o público é que a educação feminina gradativamente passou a ter destaque nacional.

Destarte, as mulheres apareciam nas colunas dedicadas ao carnê social, onde eram registrados eventos da alta sociedade e, precipuamente, aniversários, casamentos e formaturas. Nessas colunas eram apresentados breves resumos das moças, muitas vezes registrando quem eram seus pais e maridos, oferecendo uma referência social masculina, é comum aparecerem nessas colunas alunas universitárias ou profissionais.

Transcorreu a 19 de julho, o aniversário natalício da jovem Maria Júlia Rego, estudante de engenharia em São Paulo, onde cursa o 1º ano daquela autorizada universidade brasileira do Instituto Mackenzie, filha do nosso estimado prof. Diretor Luiz de Moraes Rêgo e de sua exma. espôsa, d.Iná Araújo Rêgo (AVANTE (Jornal), ago. 1950, n. 01, ano V, p.4).

Como é possível perceber, a moça identificada acima, no jornal *Avante*<sup>20</sup>, era aluna de curso superior fora do Maranhão e realizando

---

<sup>20</sup>O periódico **Avante! Órgão evolucionista** funcionou desde o início do século XX (1902) sendo interrompido durante os anos 30-40 e voltando ao final da década de 1940. Mantinha, inicialmente, publicação semanal e era de propriedade de um professor que assumia a administração e redação do mesmo e, ao retornar foi assumido por um grupo de quatro jovens estudantes e ligados a um grêmio estudantil e recreativo





uma formação profissional que era, comumente, muito atribuída ao sexo masculino.

Segue, abaixo, outro exemplo de mulher maranhense que obteve titulação de médica em instituição de ensino superior fora do estado: Hilda Rodrigues Gago que se formou em Medicina na Faculdade de Medicina da Bahia, em 1945, sendo ovacionada pela mídia local.

**Figura 1 – Formanda da Faculdade de Medicina da Bahia (1945)**



**Fonte:** O COMBATE<sup>21</sup>, 16 dez. 1945, p. 4.

---

sob liderança de Luiz Rego. Abordagem voltada aos assuntos do cotidiano, com enfoque para questões de educação e saúde, mantinha também um setor que abordava questões sociais diversas como pessoas diplomadas nas escolas e nível superior, acontecimentos beneficentes e diversos movimentos sociais de pessoas das classes mais altas.

<sup>21</sup>Apresentava fortes ligações ideológico-partidárias, por isso, seu conteúdo era essencialmente político. Fazia oposição e crítica aos governos estaduais. Com



Dessa forma, cabia também às mulheres a participação mais ativa em ambientes públicos e a inteirar-se das questões estudantis, políticas, econômicas, profissionais e, enfim, fazer parte de um componente ativo da sociedade. Diante desta maior exposição feminina, os discursos sobre a maior vigilância e controle sobre o trabalho, consumo e circulação também ganharam novas lentes.

Assim, os diversos usos do poder promovem uma espécie de ‘adestramento’ das multidões, dos corpos e forças individuais e, na cidade, sistemas de controle e vigilância são amplamente divulgados por meio dos hospitais, asilos, prisões, escolas, dentre outros. O poder se exerce, então, no ato de vigiar, o edifício das instituições de ensino (por exemplo) são organizados de forma a facilitar a vigilância e o próprio exame ou prova funcionam como aparelho de controle, no entanto, sua operacionalização ocorre de forma mais silenciosa:

O exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder: tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra, se manifesta e, de maneira paradoxal, encontra o princípio de sua força no movimento com o qual a exhibe. [...] O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-o invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles (FOUCAULT, 2013, p. 179).

É diante de toda esta circunstância, de controle e vigilância sobre seus corpos e suas sexualidades, que as mulheres vão vivenciando suas relações de sociabilidade, escolaridade e mesmo exercício profissional, sendo alvo de uma série de intervenções de ordem médica, sanitarista,

---

periodicidade diária, desde 1925, tinha grande número de propaganda, mas, após implantação do Estado Novo, teve interrupção em 1938, com retorno apenas em 1945.



pedagógica e religiosa.

A virgindade, entre fins do século XIX e início do século XX, estava diretamente ligada à presença do hímen considerado um “selo biológico” que atestava a mulher para o casamento, separando-as entre honestas e desonestas. Assim, a virgindade era entendida como um bem a ser protegido e nesta missão empenhava-se toda a sociedade e suas instituições. Era um “bem” que pertencia não só a mulher, mas a família toda, pois sua perda acarretaria na desonra familiar, sendo também um “bem público” já que sua preservá-lo era sinal de respeito aos bons costumes e à moral (CAULFIELD, 2000).

Os médicos brasileiros produziram uma vasta literatura sobre o estudo do hímen, passando a figurar entre as principais autoridades mundiais nesta temática. Destarte, profissionais como Nina Rodrigues, Nascimento Silva, Miguel Sales e Afrânio Peixoto publicaram extensos estudos visando corrigir erros sobre a morfologia do hímen, não somente de profissionais brasileiros, mas também, de especialistas europeus.

A honra sexual das mulheres estava ligada à honra moral da família e a honra nacional, uma vez que a família representava a base da nação. Desse modo, era necessária a intervenção do Estado na proteção à honra das mulheres “honestas”.

A honra era vista como uma mercadoria usada para estabelecer relações de gênero centradas na hierarquização. Essa hierarquização de gênero era uma construção histórico-social baseada na anatomia dos corpos masculino e feminino e balizada na ciência médica. A família honrada era constituída por uma mulher decota, ordeira, submissa e recatada, policiada pela igreja através do altar e do confessionário, e pelo Estado através de juristas conservadores que elaboraram o Código Penal de 1890 e Código Civil de 1916, ambos centrados nos princípios moralistas que naturalizavam a diferença entre os sexos. (BURITI, 2004, p. 2).



A honra da mulher não estava somente relacionada à virgindade física, mas também aos seus comportamentos e seus hábitos. O que imperava na sociedade maranhense do início do século XX era um duplo padrão de moralidade. A moça deveria se manter virgem até o casamento, enquanto o rapaz era estimulado a ter uma vida sexual ativa, desde que fosse discreto, concepção amparada na ideia do “instinto sexual masculino”, enquanto a mulher deveria ser assexuada, permitindo essa prática somente para a procriação.

No ambiente escolar que reforça-se a construção de diferenças com os processos de suas próprias produções reforçando os critérios de desigualdades e distinções por meio de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização, desta feita a escola cria símbolos e signos de tais diferenças que acabam por inferiorizar umas pessoas em detrimento de outras, segregando, por exemplo, meninas e mulheres neste ambiente, sobretudo meninas e mulheres pobres, periféricas, negras, dentre outras.

Pode-se afirmar que as escolas fabricam indivíduos por meio de um processo permanente e sutil e que vai se adaptando em meio aos contextos históricos, mas que desenvolvem uma linguagem vigilante dos comportamentos e sexualidade, sobretudo femininas, através de estratégias oficiais no sistema de ensino, tais como “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe” (LOURO, 1997, p.63).

Enfim, é possível perceber que tais mulheres urbanas do Brasil, sobretudo a partir dos “anos dourados”, estavam mais plurais e buscam na cidade, em seus múltiplos meios, maior dinâmica. Este processo de pluralidade feminina se deu como uma forma ativa na conquista do direito à educação, ao trabalho, ao voto e estava permeado por uma



ideologia de manutenção dos patamares de desigualdade entre os sexos. A mensagem veiculada para facilitação do acesso de mulheres a outros níveis de ensino e cargos públicos remunerados ocorreu pela nova configuração da economia urbana, imposta no século XX, pela representação de mão de obra mais barata e pelo discurso buscando minimizar a ociosidade de mulheres de classe média (que já não era bem vista por intelectuais do século XX).

Para médicos e higienistas, mulher que se preze precisa ser saudável, sair de casa e fazer exercícios físicos adequados a sua ‘natureza’, como uma ginástica leve, um joguinho de tênis, natação sem excessos, passeios a pé ou de bicicleta. Tais hábitos combatem o ócio e os excessos mundanos da juventude, assim como a tendência ao adultério das esposas entediadas – defendiam os doutores diante dos antiquados que ainda criticavam o acesso das mulheres a essas atividades e a outras que, na esteira, ganhavam popularidade no Brasil, como frequentar praias, clubes de campo e sociedades recreativas dançantes (PINSKY, 2012, p. 476).

Usufruir de novos hábitos urbanos com o evocado ‘*american way of life*’<sup>22</sup> também provocava a necessidade de maiores entradas no orçamento doméstico. Para tanto, a instrução formal destas mulheres deveria ser compatível com as funções que iriam adquirir na cidade, é então que entram outros processos limitadores, como, por exemplo, a seguinte questão: pode a mulher se dedicar a qualquer área já que deseja e necessita do exercício profissional?

[...]a busca honesta de um meio de vida pelas mulheres não precisa e não deve exigir que elas abandonem suas qualidades femininas peculiares: pureza, doçura, abnegação, espírito

---

<sup>22</sup>É uma referência ao suposto estilo de vida de habitantes dos Estados Unidos desenvolvido nos inícios dos anos 1920 e estava ligado à prosperidade econômica e conhecimento técnico, resultando em consumismo exagerado e crescimento industrial.



maternal e assim por diante. [...] somente uma estreita gama de funções era compatível com a natureza feminina e não representava risco de tornar as mulheres menos aptas, física ou psicologicamente, para a maternidade. Eram elas as de professora, assistente social, enfermeira, médica, dentista, farmacêutica, técnica de laboratório, assistente administrativa, secretária, vendedora, decoradora de interiores, funcionária de hotel, operária de fábrica (nas áreas têxteis, confecção, decorações, indústria de alimentos, chapelaria, e acabamento de diversos produtos), empregada doméstica e pequena produtora de produtos agrícolas (BESSE, 1999, p.153).

Sobre a lógica de que apenas algumas áreas profissionais eram compatíveis com a feminilidade, a educação acabou seguindo alguns padrões disciplinadores àquelas que se aventuravam em amplas experiências como alunas e profissionais. Deve-se notar que o movimento de maior abertura à educação feminina não pode se explicar apenas nas expectativas da segunda metade do século XX, mas, se deu num processo contínuo desde fins do XIX. Diversos movimentos em relação à educação foram debatidos com a virada do século, acompanhando muitas das mudanças sociais que o país atravessava.

Cresceu na década de cinquenta a participação feminina no mercado de trabalho, especialmente no setor de serviços de consumo coletivo, em escritórios, no comércio ou em serviços públicos. Surgiram então mais oportunidades de emprego em profissões como as de enfermeira, professora, funcionária burocrática, médica, assistente social, vendedora etc., que exigiam das mulheres uma certa qualificação e, em contrapartida, tornavam-nas profissionais remuneradas. Essa tendência demandou uma maior escolaridade feminina e provocou, sem dúvida, mudanças no status social das mulheres (BASSANEZI, 2008 p.624).

A imagem da mulher que trabalhava era cada vez mais propagada nos veículos de informação da época, inclusive para normatizar as formas de vestir e comportar-se. Como mostra o jornal



## O Imparcial:

A sair para o trabalho a mulher não deve, de forma alguma, dar a impressão de que vai a uma festa, recepção ou desfile de modas. Seu vestuário deve caracterizar-se pela singeleza e discricção, sem que tais qualidades restrinjam o bom gosto da escolha (COMO SE..., 12 fev. 1950, p.6).

No trecho a seguir tem-se uma orientação às mulheres para que não possuam muitos vestidos, apenas o suficiente para as atividades mais importantes de seus dias, a matéria destaca: “A mulher, em geral, precisa de três tipos de vestidos: para o trabalho, para esportes e vestidos de festas. [...] Não é preciso que possua muitos vestidos. O suficiente é que sejam bem limpos e engomados. Não é quase notado um vestido novo, ma-um sujo sempre o é” (SECCÃO...,07 nov. 1952, p. 2). Observa-se que a condição de vestimenta já estava voltada para o espaço público, tendo o trabalho e o lazer como duas referências do cotidiano feminino, não sendo citado nessa matéria, situações em ambientes familiares ou religiosos, essa é mais uma das situações de tentativas de controle dos corpos das mulheres, versando acerca de suas vestimentas, uma pretensa simplicidade a fim de caracterizar imposição de um modelo fixo acerca das mulheres, sobretudo as de classe média que exerciam alguma profissão.

Em 1943, a legislação<sup>23</sup> permitiu que mulheres casadas pudessem trabalhar fora de casa sem a expressa autorização do marido, apenas com o Estatuto Civil da Mulher Casada (1962) é que se retirou

---

<sup>23</sup>Lei 4.121/62 que ameniza algumas discriminações entre os gêneros no matrimônio, apontando as responsabilidades mútuas para manutenção dele, destinando que os deveres de sustento, assistência e guarda dos filhos eram responsabilidades dos dois envolvidos no casamento. Apesar de esta lei ter apresentado este caráter de paridade nos direitos e deveres, deve-se lembrar que, na prática ainda pesava sobre mulheres e homens fardos sociais diferenciados.



do Código Civil o direito do marido de impedir sua esposa de trabalhar fora do domicílio. Visto como atividade transitória, o trabalho fora de casa passou a ser tolerado apenas como a fatalidade da pobreza. Abaixo alguns fatores que contribuíram para que as mulheres de classe média se dedicassem ao trabalho:

[...] a passagem gradativa da produção doméstica para o mercado e consequente declínio do valor econômico do trabalho doméstico; a situação econômica precária da crescente classe média urbana, devido às altas taxas de inflação e à pressão para consumir produtos e serviços do mercado em expansão; a adoção pelas mulheres do valor burguês do trabalho<sup>24</sup>, devido a uma vontade maior de autorrealização profissional e econômica (BARBOSA, 2015, p. 184).

A divisão sexual no trabalho foi também uma forma de impedir que houvesse competições entre homens e mulheres, àqueles os trabalhos que exigiam maior formação acadêmica, período integral e maiores salários, a estas os subempregos, em geral, em meio expediente (para poder conciliar com atividades domésticas) e com salários menores, como mostra o caso do magistério primário, que, por ter baixos salários, deixou de ser atrativo aos homens. Esta também foi uma forma de garantir ganhos econômicos às mulheres da classe média sem ter associações às formas consideradas não honestas de ganho de dinheiro.

[...] os cargos femininos não colocavam as mulheres em competição direta com os homens e nem proporcionava a elas

---

<sup>24</sup>Valor burguês do trabalho refere-se às atividades desempenhadas por proletários com sua força de trabalho, atendendo à lógica comercial/ industrial da burguesia, ou seja, produzindo a mais-valia para o grupo detentor dos meios de produção. Sobre esta questão ler: **Manual de Economia Política**: academia de Ciências da URSS – Instituto de Economia. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda, 1961.





progresso social e realização intelectual. Com a segmentação por sexo no mercado de trabalho, os homens asseguravam suas posições privilegiadas e a economia dispunha de uma reserva de mão de obra feminina barata sem destruir a ideologia de gênero, preservando a ordem política e a hierarquia social (BARBOSA, 2015, p.186).

Tanto com o objetivo de não causar competição entre homens e mulheres por mercado de trabalho e também garantir que aos homens caberiam os cargos com salários maiores (pois a ideia era ainda de um homem como provedor principal do lar), os meios de comunicação também reforçavam que a mulher excessivamente voltada ao mundo do trabalho implicaria em algumas perdas da ‘feminilidade’ e dos ‘privilégios’ próprios do sexo feminino tais como respeito, proteção e sustento garantidos pelos homens.

A educação com vistas a um futuro profissional e, conseqüentemente, o investimento em uma carreira eram bem menos valorizados para as mulheres que para os homens devido à distinção social feita entre feminino e masculino no que dizia respeito a papéis e capacidades. Ao menos o acesso das mulheres à educação formal e às áreas de conhecimento antes reservadas aos homens diminuiu distâncias entre homens e mulheres. Para manter as hierarquias entre masculino e feminino, as possíveis ameaças da ‘mulher culta’ às relações tradicionais teriam de ser neutralizadas por ideias como: um certo nível cultural é necessário à jovem para que ‘saiba conversar’ e agradar os rapazes assim como é útil para o governo de uma casa e a educação dos filhos (BASSANEZI, 2000, p. 626).

Ainda que o pretexto educacional para as mulheres tenha permanecido com bases tradicionais sobre a compreensão do casamento e papel da mulher na sociedade, vale observar que esse período também é marcado por transformações na própria prática do casamento, como demonstra o exemplo a seguir: foi possível encontrar em um jornal de



São Luís uma forma atípica de realização do mesmo, envolvendo noivos que viviam em estados diferentes. A noiva, filha de pais residentes em São Luís, vivia e trabalhava na cidade de Belém/PA, no ‘Instituto de Difeza Sanitária Animal’ desta cidade, por ocasião do seu trabalho conheceu o diretor deste mesmo Instituto, que por sua vez residia e trabalhava na cidade de Fortaleza/CE, eles se casaram na capital maranhense por meio de uma procuração encaminhada ao pai da noiva, tendo apenas o contrato no cartório e um jantar na casa dos pais da noiva. No dia seguinte à assinatura de casamento, a noiva, já então casada, se mudou para a cidade de Fortaleza, onde já se encontrava o marido (NOVIDADES (Jornal), 26 ago.1952, p.4.)

Neste exemplo tem-se o caso de uma mulher que mesmo solteira já trabalhava em outra cidade. Também leva-nos a questionar o que teria provocado um casamento tão urgente que nem ao noivo poderia esperar? Como a notícia do jornal não oferece qualquer indício, pode-se apenas supor que o matrimônio via procuração ocorreu para evitar uma possível vergonha de gravidez ou mesmo a relação sexual antes do casamento. Mesmo que represente um caso singular, o exemplo acima sinaliza a possibilidade de práticas não tradicionais relativas ao ritual de casamento, que nos permitem inferir sobre as mudanças de comportamento encontradas na sociedade. Este é um exemplo muito forte do quanto a sexualidade feminina estava sob julgo, o quanto havia necessidade de modelar e moldar as escolhas e encaminhamento das mulheres em virtude de terem um comportamento e uma relação de atendimento às expectativas sobre seus corpos, condições e sexualidades.

O casamento e a família tipicamente modernos, com o homem provedor financeiro e a mulher dona-de-casa, onde as individualidades são delimitadas pelo desempenho de papéis atribuídos segundo gênero, foi perdendo espaço nas práticas e no imaginário desta geração, uma vez que, mesmo havendo o reforço da mulher com os cuidados do lar, se

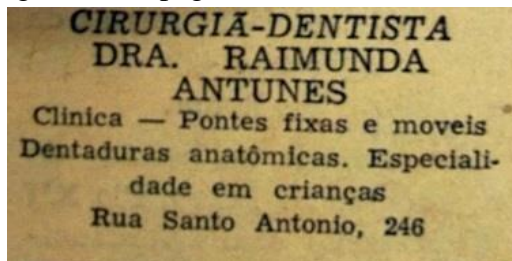


percebe a imagem da mulher pública cada vez mais destacada. O desenvolvimento da individualidade feminina desafiou micropoderes nas relações privadas e públicas, gerando novas discussões sobre quais seriam as possibilidades para as mulheres cada vez mais imersas no mundo do trabalho, da instrução, da política.

No Maranhão, esta dinâmica realidade também não foi diferente, os jornais apresentavam constantemente as mulheres em posição de maior destaque no ramo profissional, como ocupando cargos em ramos diferenciados daqueles que tradicionalmente estavam associadas. Exemplo: a senhorita Custódia Moraes Rego, funcionária da delegacia fiscal do Estado (NOVIDADES (Jornal), 17 dez. 1951, p.1), Raquel Leda Mecenas, advogada e funcionária da Delegacia Fiscal, Heloísa Araújo, aluna do 2º ano de contabilidade do Centro Caixeiral (NOVIDADES (Jornal), 6 nov.1951, p. 3). Aparecem também diversas enfermeiras e professoras normalistas, profissões mais tradicionalmente ocupadas por mulheres por estarem associadas à função de cuidar.

Também mostram mulheres solteiras viajando à trabalho, como a senhorita Aurea Beleza que veio ao Maranhão por conta do emprego no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e ainda se hospedou na casa de um homem que aparentemente não tinha qualquer parentesco (NOVIDADES (Jornal), 14 nov. 1951, p. 4).

Figura 2: Propaganda no Jornal Novidades



Fonte: NOVIDADES (Jornal), 21 abr. 1952, p. 2.



Outrossim, percebe-se as mulheres se aperfeiçoando para melhorar a performance profissional, inclusive realizando cursos fora do estado.

A data de 27 do corrente assinala o transcurso da data genethíaca da nossa distinta colaboradora, Prof. Ruth Campos Martins Limeira, culta educadora conterrânea com inestimáveis serviços prestados à causa do ensino na Capital e no interior no estado. Espírito sempre devotado às grandes causas, e à ampliação dos seus conhecimentos, a Profa. Ruth se encontra, há vários meses no Rio, fazendo importante curso para Assistente de Ensino e também a aniversariante figura de destaque no setor feminino do PRP neste Estado, fazendo parte do respectivo conselho estadual (NOVIDADES (Jornal), 28 jan. 1952, p. 2).

Ao mesmo tempo em que os jornais registravam a dinâmica movimentação das mulheres, se percebia, por algumas vezes, a forma discursiva em tom de sinal de alerta para algumas reivindicações e conquistas. Um exemplo disso foi quando se discutiu sobre as possibilidades das mulheres se habilitarem para realização de concurso público para a área bancária, o jornal “O Brazil Novo”<sup>25</sup> mostrou essa luta com cautela e chamou atenção para o ‘avanço’ das mulheres sobre os homens de bem.

As mulheres são, embora desconheçam os motivos, elementos atemorizantes de grande parte dos homens pacatos, que cobrem, ainda, a superfície da terra. [...] Isto nos ocorre em virtude de haver chegado até nós, a notícia de que o elemento

---

<sup>25</sup>Folha noticiosa que tinha a epígrafe: “escrevendo o homem, prolonga-se a si próprio e aperfeiçoa-se”. Dirigido por Edgard Pantoja, trazia, mensalmente, notícias nacionais e locais, tratava de esporte, literatura, eventos sociais e assuntos de interesse geral.



feminino futuramente poderá inscrever-se nos concursos abertos pelo Branco do Brasil, S.A. (LOPES, 6 set. 1950, p.1).

Boa parte das propostas da mídia ao público feminino se reportava ao reforço das atribuições tradicionalmente ligadas à função das mulheres na sociedade, no entanto, a ideia de que as atividades das mesmas poderiam não se limitar apenas ao lar também eram cada vez mais apontadas. A visão daquela mulher devota somente à família e sua casa parecia então não figurar mais um único ideal, pois: a mulher do século XX tão emancipada mas ainda tão feminina como nos primeiros tempos, precisa meditar um pouco na responsabilidade da sua missão quase divina e, encarando os problemas existentes em si, precisa penetrá-los, não para comenta-los ou censura-los, mas compreendê-los e solucioná-los valentemente, sem fechar os olhos maquiados como fazem as covardes, as omissas, as que apenas vivem e gozam sem deveres ou preocupações, as bonecas do lar, de linda aparência, mas somente o vácuo na cabeça, no coração... (CLÁUDIA..., 29 set. 1957, p. 5).

Mesmo que o trecho dessa reportagem se refira a mulher não ser omissa às suas responsabilidades no lar, requereu uma posição feminina mais atuante e não apenas de atividades exclusivas no ambiente privado, naquilo que chamou de “bonecas do lar”.

Uma forma interessante de ver a dinâmica das mulheres na sociedade é também percebendo como se dava a escrita feminina e como elas se noticiavam. No caso do Maranhão, é possível identificar tanto mulheres autoras de sessões destinadas às mulheres, quanto aquelas que escreviam reportagens de temas variados, assim como aparecem descritas em temas mais tradicionalmente relacionados às mulheres e similarmente em temas de cunho geral; a seguir, alguns exemplos das múltiplas formas em que as mulheres escreviam e eram



escritas.

Um modelo de apresentação de mulheres demonstrando certa atuação política foi quando pleitearam aumento salarial, em 1948 e se organizaram para fazer a solicitação junto ao Governador do Estado, Archer da Silva, realizando grande mobilização na frente do Palácio dos Leões, residência oficial do governo e localizada no centro da cidade. Por terem sido impedidas de entrar em contato com o governador, os meios de comunicação de oposição ao governo acabaram dando visibilidade para a mobilização das docentes de ensino primário. A situação veio a público quando uma leitora do jornal O Combate<sup>26</sup>, possivelmente professora primária também (carta foi assinada apenas com a frase – ‘uma leitora assídua’), resolveu escrever uma carta expondo a falta de acordo do governador e lançando aos leitores uma avaliação do governo estadual (O ‘CASO’..., 12 nov. 1948, p.4).

As mulheres, como colaboradoras dos jornais, também estavam cada vez mais escrevendo sobre temáticas bem variadas e não se limitando a abordagens ditas mais relacionadas ao mundo feminino como moda, comportamento e família. Um exemplo disso está no jornal “Novidade”, onde a professora Hildené Gusmão contribuía com uma coluna falando de assuntos diversos do cotidiano na cidade de São Luís, desde incêndios, assaltos, crimes e outras abordagens. Em sua escrita ela destaca sempre as mulheres participantes da história narrada, como no caso a seguir:

---

<sup>26</sup>Jornal que iniciou sua produção em 1906, tinha produção semanal com cerca de 500 tiragens por mês e funcionou ininterruptamente até 1958. Já na década de 1940, assume caráter diário com quatro páginas de jornal, sendo que a última era quase que totalmente preenchida com propagandas. Trazia informações internacionais sobre cotidiano e novidades, dedicava um bom espaço para arte e poesia, também divulgando atividades musicais e cinematográficas na cidade. Oferecia notas de cunho educacional sobre matrículas, exames finais e concursos no meio estudantil.



Foi esta a comissão que esteve em Caratatiua ontem à tarde, logo após o incêndio: vereadora Maria de Lourdes Machado, sra. Jurandir Brauna, líder trabalhista José Maria Cardoso, estudante Lia Milhomem e além de outros elementos femininos (NOVIDADES (Jornal), 26 set. 1951, p. 1).

Assim, observa-se mulheres atuantes em movimento social e político da cidade. A figura feminina também estava presente nas páginas policiais onde apareciam como vítimas de crimes, fruto da violência doméstica, crimes passionais, roubos e homicídio e também como suicidas ou por tentarem o suicídio, estas acabavam quase sempre descritas como loucas. Assim ocorreu com um caso de grande repercussão na cidade onde a esposa de um renomado advogado tentou suicídio após várias queixas contra ele na delegacia, as causas das queixas não foram esclarecidas, mas a mulher era sempre acusada de debilidade mental e o marido apresentado como alguém de respeito na sociedade e, portanto, acima de suspeitas (O JORNAL, 3 jan.1978, p. 2).

Dessa forma, pode-se observar quão ampla foi a aparição das mulheres nos jornais ludovicenses e quão diversa também foi a escrita das mulheres nesses jornais, configurando a diversidade da atuação pública do feminino desde educação e casamento até relações de conflitos do cotidiano. Pode-se perceber, também, que houve certa insistência em mostrar as mulheres em posição de formatura, trabalho, aprovações em concursos e etc., tais dados apontam que além de demonstrar que o período passava por mudanças, ao apresentar as mulheres em posições antes ocupadas por homens, também demonstra que os casos noticiados ainda chamavam atenção por se tratar de algo que não era corriqueiro naquela sociedade e merecendo, portanto, atenção.

No entanto, ao passo que tem-se a mostragem de uma dinâmica



urbana e feminina bem mais intensa, na São Luís no anos 1940 a 1979, é possível identificar o quanto de controle, limitações, ordenações e encaminhamentos de ações estavam projetados para o público feminino que estes periódicos se direcionavam, notadamente mulheres brancas, heterossexuais, urbanas e de classe média. Nas entrelinhas dos discursos, nos arranjos de um ideal de mulher e nas configurações das “bonecas de salão” revela-se uma avalanche de ditos e interditos acerca dos corpos femininos e suas sexualidades, associando diretamente a mulher padrão e idealizada à um corpo feminino assexuado ou com sexualidade limitada a um âmbito extremamente privado, sobretudo porque falava-se de mulheres que frequentavam os espaços públicos dos bancos escolares (em seus diversos níveis de ensino) e exercícios de profissões.

#### FONTES

AVANTE (Jornal), São Luís, ago. 1950, ano 5, n. I.

CLÁUDIA. Página Feminina – o tipo intelectual. **Resistência** (jornal), ano 19, n.1219, p. 36, out. 1957.

COMO SE deverá vestir a mulher que trabalha. **O Imparcial** (Jornal), ano XXIV, n. 9912, p. 6, 12 fev. 1950.

LOPES, Wilson Ribeiro. A Invencibilidade da Mulher. **O Brazil Novo** (Jornal), ano III, n. 6, p. 1, 07 set. 1950.

NOVIDADES (Jornal). São Luís, ano 1, n. 46, p. 1, 26 set. 1951.

\_\_\_\_\_. São Luís, ano I, n. 77, p. 3, 6 nov.1951.

\_\_\_\_\_. São Luís, ano I, n. 83, p. 3, 14 nov.1951.





\_\_\_\_\_. São Luís, ano I, n. 94, p. 1, 17 dez.1951.

\_\_\_\_\_. São Luís, ano I, n. 100, p.2, 28 jan.1952.

\_\_\_\_\_. São Luís, ano I, n. 110, p. 2, 21 abr.1952.

\_\_\_\_\_. São Luís, ano II, n. 127, p. 4, 26 ago.1952.

O ‘CASO’ das professoras. **O Combate** (Jornal), ano XXIV, n. 4695, p. 4, 12 nov. 1948.

O COMBATE (Jornal). São Luís, ano XXIV, n. 47, p. 4, 16 dez. 1945

O JORNAL. ano I, n. 214, p. 2, 3 jan.1978.

SECÇÃO Feminina – Elegância Feminina. **Novidades** (Jornal), São Luís, 07 nov. 1952, ano II, n. 134, p. 02.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Juliana Carneiro. “A Deusa do Lar”: o ideal feminino em São Luís republicana (1930-1950). In: ABRANTES, Elisabeth Sousa (Org.). **Mulher e República no Maranhão**. São Luís: EDUEMA, 2015, p. 159-190.

BARRETO, Mariado Perpétuo Socorro Leite. Patriarcalismo e o feminismo: uma retrospectiva histórica. **Revista Artemis - Periódicos UFPB**, v. 01, p. 64-74, dez.2004.

BASSANEZZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.



BESSE, Susan. **Modernizando a desigualdade**: reestruturação da Ideologia de Gênero no Brasil (1914-1940). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

BURITI, Iranilson. Espaços de Eva: a mulher, a honra e a modernidade no Recife nos anos 20 (século XX). **Revista História Hoje**. São Paulo, nº 05, 2004. Disponível em <http://rhhj.anpuh.org>. Acesso em 15 jan. de 2012.

CAUFIELD, Sueann. **Em defesa da honra**: moralidade, modernidade e nação no Rio de Janeiro (1918-1940). São Paulo: Unicamp, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Apresentação. In: **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 07-09.

PINSKY, Carla Bassanezi. A Era dos Modelos Rígidos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 469-544.





## **GÊNERO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: ÊNFASE NO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA (GDE)**

Teodora Torres  
Joina Alves Bomfim

**O** artigo Gênero e Políticas Educacionais no Brasil: ênfase no Curso Gênero e Diversidade Na Escola (GDE) constitui o estudo, configurando uma preocupação emergente na sociedade brasileira, a propósito de políticas públicas educacionais de enfrentamento à discriminação de gênero no interior das instituições de educação no Brasil.

Nessa perspectiva, a escola tem a missão de formar pessoas e, sendo imbuída deste papel, é capaz de reforçar modos de pensar e de se relacionar em sociedade. Ou seja, enquanto espaço de formação, tem



uma trajetória normatizadora e homogeneizadora, relativa a preconceitos e discriminação.

Nos anos de 1990 do século XX, a perspectiva de gênero começa a ser introduzida nas principais legislações, planos e parâmetros federais em torno da Educação, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCN, 1997.

Em 2004, o projeto piloto Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), constituiu-se como referência para a criação de uma política de intervenção no sistema educacional. O projeto envolveu diferentes órgãos, imbuídos do propósito da revisão dos processos educativos, visando à perspectiva de gênero, raça/etnia e orientação sexual.

Nesta investigação, há um interesse, especialmente pelas práticas do/as professores/as participantes do curso GDE. Nesse sentido, o objetivo geral é analisar as aprendizagens sobre Gênero no Curso GDE e as suas influências nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos (as) docentes que dele participaram.

O artigo é um fragmento da Tese intitulada O Dito e o Não Dito na Educação: Políticas Públicas Educacionais de Gênero no Brasil à Luz do Curso Gênero e Diversidade Na Escola - GDE, defendida em fevereiro de 2020 pela Universidade Lusófona de Lisboa/PT. No aspecto metodológico, a pesquisa é de abordagem qualitativa de um estudo de caso. Assim, selecionamos procedimentos sistemáticos de análise de conteúdo, privilegiando as técnicas de entrevista a 12 professores/as egressos/as do curso GDE, no município de Codó/MA, cujo público-alvo fez parte do GDE implementado pela Universidade Estadual do Maranhão. A investigação destaca as percepções dos/as participantes divididas em dois grupos: professores/as que estavam em sala de aula e professoras fora de sala de aula.



O estudo discorre sobre os marcadores das primeiras considerações sobre Gênero na educação e, posteriormente, apresenta um breve histórico do surgimento e propósito do GDE, passando à apresentação, discussão dos resultados do estudo e considerações finais.

## **O lugar de “gênero” nas políticas educacionais do Brasil nos anos de 1990**

Se a ótica neoliberal privilegia a economia em detrimento das conquistas dos direitos sociais, esta é a primeira questão que se nos apresenta: o que dizer do direcionamento dos conteúdos que abarcam gênero na Educação, a partir da Constituição Federal de 1988 e demais marcadores que sinalizam essa perspectiva, posteriormente, como a LDB (Lei nº 9.394/96), o PNE (Lei nº 10.172/2001) e os PCN (1997).

Sobre esses marcos legais, na análise de Vianna e Unbehaum (2004), os decretos e planos produzidos no âmbito da educação pública federal nas décadas de 1980 a 1990 mostram que, no Brasil, a inclusão da perspectiva de gênero nas políticas de educação é mais recente e menos institucionalizada em relação aos campos da saúde e trabalho.

Nos anos de 1990, representaram um período em que as pressões do movimento feminista foram mais contundentes em torno dos conteúdos didáticos, passando a ter expressão concreta nas políticas educacionais. No entanto, para Stromquist (1996), de maneira constante, são evitadas nos espaços educacionais a modificação dos modelos de conhecimentos transmitidos e a inclusão de novas visões de uma sociedade com maior equidade de gênero. A autora afirma que, nas instituições escolares, o conhecimento não discute as mensagens ideológicas e as práticas educacionais que reproduzem as desigualdades de gênero.



Ressaltamos que, ao tratarmos de Gênero, referenciamo-nos em Scott (1989, p. 7):

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Acerca do Gênero como conteúdo didático no Brasil, visando à desconstrução dos padrões estereotipados, ressaltamos:

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) propôs-se a servir como guia para a reflexão educacional sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Esse referencial defende a importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Alguns trechos utilizam propositalmente meninas e meninos, ao invés de crianças. Ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadores e educadoras na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis, quase sempre carregadas de sentidos para o que é ser menina e o que é ser menino. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p.414).

Além do Referencial Curricular, outros componentes das reformas educacionais implantadas no Brasil, na década de 1990, são destacados por Rosemberg (2001, p. 153):



[...] a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996); a formulação de Parâmetros ou Referenciais Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino; a introdução de Sistemas Nacionais de Avaliação da educação básica (SAEB e ENEM) e superior (ENC); a política da avaliação e distribuição do livro didático; as regras de financiamento da educação, especialmente através da lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

O fato é que as formulações legais, em geral, no Brasil, distanciam-se da prática. Por outro lado, não podemos deixar de ressaltar os PCN (1997) do ensino fundamental, considerados um avanço pela inclusão da questão de gênero na educação, como exposto nos seus objetivos, a posição contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Nessa perspectiva, foram incorporadas no currículo escolar os Temas Transversais como Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual, que exigem da escola o desafio para abertura do debate, porque a sua transversalidade deve perpassar todas as disciplinas, sem se restringir a uma carga-horária mínima ou a atividades extraclasse, ou ainda como uma disciplina paralela a outras, tratada como área específica. Esses temas devem ser trabalhados de forma permanente, integrados a todas as disciplinas, como preconizam os PCN.

Isto implica o redirecionamento do trabalho pedagógico, no sentido de romper com o engessamento da atuação dos/as professores/as às atividades pedagogicamente formalizadas. Trata-se de um desafio, pois há um direcionamento das discussões para áreas específicas como ocorre com o tópico Orientação Sexual, em que o tema gênero ganhou destaque, mas tende a associar a sexualidade fundamentalmente à saúde,



como argumentam Vianna e Unbehaum (2006). Para as autoras, isso favorece, mesmo não desejando, uma abordagem restrita à prevenção e à doença. Entendem que a sexualidade acaba adquirindo o traço de um problema que faz parte do corpo, diz respeito à saúde pública, alheia as relações de gênero, fugindo, portanto, dos objetivos dos PCN:

[...] busca-se “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino”. (BRASIL, 1997, p. 144-146)

Quando as políticas públicas na sua implementação têm seus objetivos contrariados, significa que vários atores estão envolvidos no processo, variando, segundo Stromquist (1996), de políticos a burocratas a equipes escolares. Nesse sentido, não resta dúvida, as diferentes interpretações em torno das políticas públicas acabam por fazer com que sofram alterações originadas dessa visão particular e sejam mal implementadas em campo. Trata-se, segundo o autor, dos desvios da intenção e dos objetivos originais.

Todo esse contexto apontado denota o descompasso entre as demandas urgentes das mulheres e feministas, que nortearam a construção das políticas no âmbito da educação e a consolidação dos planos, programas e projetos em direção à educação igualitária e cidadã. No entanto, a maior constatação na atual conjuntura brasileira é de um cenário político que retrocede e exclui, do Plano Nacional de Educação, o termo “igualdade de gênero”, causando indignação e reação dos diversos segmentos sociais, que responsabilizam os fundamentalistas religiosos de impor decisões políticas ao país.





## **O Curso Gênero e Diversidade na Escola: uma perspectiva nas políticas educacionais de gênero**

O contexto histórico em que se insere a política GDE ocorre a partir de 2003, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, quando foram criadas a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR); a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR/PR); e a Secretaria de Direitos Humanos (SDH/ PR).

O desafio para a promoção de políticas de enfrentamento das desigualdades e discriminação com ênfase em gênero, raça/etnia e orientação sexual, como a que originou o curso GDE, é parte fundamental das reivindicações oriundas do movimento feminista, movimento negro e movimento LGBT.

Diante da concepção de superação dos preconceitos e a garantia à equidade de gênero, raça/etnia e orientação sexual, instalada nas diferentes instâncias governamentais brasileiras, e ainda, considerando os marcos-políticos legais de garantia de direitos humanos (nacionais e internacionais), idealizou-se o curso GDE dentro dessa modalidade, com o seguinte objetivo:

O Programa de Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais – Curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE tem por objetivo apresentar teorias e discutir práticas com educadores e educadoras das redes públicas estaduais e municipais de ensino de todas as regiões do país sobre questões fundamentais relacionadas à diversidade, como gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais em diferentes perspectivas: culturais, sociais, históricas, educacionais e políticas. Trata-se, portanto, de socializar



conhecimentos por meio da reflexão com as/os professoras/es da educação básica sobre os modos como a diferença e a inferioridade social se vinculam. Sua proposta pedagógica se insere em uma política de inclusão social, investindo na possibilidade de transformação de valores sociais tradicionais que, na sociedade brasileira, têm reproduzido assimetrias de gênero e de raça/etnia e por orientação sexual. (CARRARA et. al., 2017, p. 13 - 14).

Considerando a dimensão do curso GDE, destaca-se que a sua concretização apenas foi possível devido à ideia de governabilidade que, desde 2003, pautou-se no estreitamento da cooperação entre agentes governamentais e não governamentais, (SPM, SEPPIR, MEC, SECAD, SEED) e parceria com a British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ), além da contribuição dos movimentos feminista, de mulheres negras e LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais).

O projeto piloto do curso GDE foi realizado inicialmente em seis cidades brasileiras: Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS), Niterói (RJ) e Nova Iguaçu (RJ). Foram 1.756 inscritos/as, dos/as quais 1.200 vagas para professores/as do ensino fundamental, sendo elas distribuídas em número de 200 para cada município selecionado.

Após o projeto piloto, em 2007, a proposta do curso se amplia, e a partir de 2008 se estende através do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para várias instituições públicas de ensino superior interessadas. Posteriormente, entre os anos de 2009 e 2010 seguiram-se mais dois Editais e o número ampliado para 32 universidades e 300 polos /municípios do território nacional, incluindo municípios maranhenses. (CARRARA et. al., 2017, p.49).



No Maranhão, as vagas do curso GDE foram distribuídas entre a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), ofertando o curso em 20 polos; e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ofertando o curso em 02 polos.

Para este estudo, foram considerados os dados do Curso GDE coordenado pela UEMA, no período de 2009 a 2010, ofertado nos seguintes polos da UemaNet: Alto Parnaíba, Anapurus, Arari, Bom Jesus das Selvas, Barra do Corda, Carolina, Caxias, Coelho Neto, Nina Rodrigues, Santa Inês, Santa Quitéria, Santo Antônio dos Lopes, São João dos Patos, Timbiras, Fortaleza dos Nogueiras, Grajaú, Colinas, Humberto de Campos, Dom Pedro e Codó. Este último constituiu-se o campo investigativo.

Cabe-nos ressaltar que a natureza do curso GDE é de formação continuada, no formato semipresencial, que tem como público-alvo, profissionais da educação das redes públicas estaduais e municipais de ensino da Educação Básica de todas as regiões do país, acerca das questões articuladas: as relações de gênero, as relações étnico-raciais, orientação sexual e sexualidade.

## **Resultados e discussões: aprendizagens, atualização e reflexões sobre gênero a partir do curso GDE**

De modo geral, encontramos nos relatos dos/as cursistas a satisfação com a apreensão de conhecimentos, com uma abordagem diferenciada, ou até mesmo novidade para o seu repertório como educador/a. No entanto, para estar na área da Educação, é necessária a formação continuada, mecanismo essencial para o/a professor/a reelaborar o seu discurso, “sob uma perspectiva histórica e cultural, na qual o professor seja o sujeito central de sua formação, na medida em



que consiga tornar sua prática objeto de reflexão e estudo.” (SILVA, 2017, p.68)

## **Influência do curso GDE nas práticas pedagógicas**

Quando questionamos os/as cursistas sobre a aprendizagem no curso GDE e a influência desse aprendizado nas suas práticas, alguns/mas relatam ter agregado conhecimento as suas carreiras profissionais e mudanças pessoais, sendo quase unânimes considerações sobre a mudança de visão frente aos temas tratados, destacando uma nova forma de lidar com o preconceito em sala de aula, conforme expõem os dois grupos pesquisados.

### *Grupo fora da sala de aula*

Neste grupo há relatos que incluem impactos nas atitudes na vida pessoal e profissional.

A cursista P5 discorre:

O curso me possibilitou ter um olhar diferenciado, e isso me ajuda na orientação na prática em sala de aula. Enquanto coordenadora pedagógica, isso tem contribuído muito e também na minha parte como pessoa, não só enquanto profissional, porque a gente termina reigando alguns princípios que foram colocados para nós desde a infância, passa pela adolescência... Então, quando se torna adulto algumas ideias estão formadas na sua mente e acredito que esse curso de fato me ajudou muito a ter o olhar diferenciado para algumas coisas que antes eu via de uma forma, e depois do curso eu passei a ter um olhar diferente e uma prática também diferente.

Para a cursista P1 “o curso abriu um leque de informações novas, pertinentes, que indagasse e que instigasse a gente, eu trago para vida, para o trabalho, para as relações de amizade, e, principalmente para as



minhas relações de sala de aula, de educadora”. Por sua vez, P4 destaca sobre os módulos do curso: “Trouxeram novos conhecimentos e possibilitaram a formação de consciência para se ver de forma diferente, a maneira para trabalharmos na escola, para possibilitar trabalhar com maior respeito aos direitos humanos, a dignidade humana. Foi significativo, foi um pontapé inicial para a escola repensar a sua prática”.

Importa referir que tais conteúdos não se devem limitar apenas à aquisição de conhecimento teórico para que se constitua, de fato, mudança nas práticas a respeito de crenças e valores limitantes sobre as diferenças, que na sua essência vão reproduzindo as desigualdades sociais. O que temos nas falas, até então, é uma reflexão sobre o fazer escolar como menciona P4, “foi dado o ‘pontapé’ inicial para repensar as práticas das escolas”.

### *Grupo em sala de aula*

Tendo em vista os valores cristalizados no ambiente escolar a respeito desses temas, pelo que demonstram também as/os entrevistadas/os desse grupo, a oferta do curso GDE contribuiu para aquisição de conhecimento, a partir da tempestade de ideias preconcebidas, reflexões e formulações críticas em torno de suas crenças e valores.

D2 A gente, durante a aprendizagem, durante o curso, a gente pode romper, passou a ver a coisa de forma correta, proporcionou um conhecimento que a gente pode estar intervindo, mostrar para as pessoas envolvidas com o preconceito que o caminho não é aquele.

D5. Trouxe conhecimento e ver de forma diferente.



D3. Foi uma ampliação de conhecimento. Tudo o que eu vi já tinha uma noção. Foi ampliado, com certeza, o conhecimento; foi muito significativo.

O mais importante reside na conscientização dos/as cursistas que corroborem essa impressão, quando o grupo também expõe que o curso ajudou a “ver de forma diferente” esses temas. Dessa forma, a nova visão constituiu os alicerces da mudança.

### **Atualização e reflexão sobre gênero, diversidade sexual, raça/etnia**

Tendo em vista que os/as professores/as ressaltaram a aquisição ou ampliação de conhecimento acerca dos temas tratados a partir do curso GDE, indagamos se, depois dessa experiência, participaram de outras formações envolvendo os mesmos conteúdos. Levantamos, ainda, nesse questionamento, se no processo de aprendizagem faziam associação entre os temas gênero, diversidade sexual, raça-etnia.

#### *Grupo fora de sala de aula*

Nesse grupo é consensual a ausência de incentivo por parte dos órgãos públicos da educação, os quais consideram que estes órgãos deveriam promover formação para os profissionais da área. A cursista P3 diz que não mais participou depois do curso GDE, e enfatiza:

Quando você me perguntou, se eu havia feito outro curso, a gente nessa vida corrida.... Eu sempre estou na internet, mas às vezes, a gente termina passando por cima de um curso a distância, às vezes, a gente também não pode pagar um curso, mas a Secretaria Municipal de Educação deveria ver esse lado, e eu, sempre me preocupei.



Da mesma forma, a P1 deixa evidente que a formação sob a iniciativa dos órgãos escolares fica a desejar “Para ser sincera, depois desse eu só tive algumas formações pela Plan<sup>27</sup>. De vez em quando, anualmente, para professores, gestores... Nós tivemos uma para gestores, mas não tem aquela frequência”. (P3)

Nesse grupo, também há menção sobre a busca do conhecimento, apenas a partir de uma iniciativa pessoal, como exposto pela cursista P4:

Sempre e que eu vejo material, aí eu leio, eu gosto de ler, gosto de estar refletindo sobre as situações que eu vejo na televisão, nos programas. Eu acho que o percentual de violência contra a mulher, ele ainda é significativo, a gente ver isso no sul do país, em São Paulo, Rio de Janeiro; aqui também a gente ver isso, mas assim, mais no Sul.

Nas reflexões de P4, “A gente vê assim... que sempre quem paga o pato é o mais pobre, o negro; sempre sobra para o negro, para o mais pobre, para o gay”, inserem-se as questões de gênero, dialogando com outras dimensões que produzem e reforçam desigualdades (classe, orientação sexual e raça/etnia). Visão esta, rara entre os/as cursistas, potencializando a exploração da interseccionalidade dos conceitos no percurso do curso, nos diversos materiais e espaços disponíveis (apostilas, vídeos, fóruns, videoconferências, entre outros).

A respeito das formações voltadas ao/a professor/a, tratada nas observações das entrevistadas P1 e P3, estas estão em consonância com a Lei nº 9.394/96 - LDB no Título VI, Artigo 61, Inciso I, que dispõe sobre os fundamentos da formação do professor/a: Ao professor cabe realizar “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a

---

<sup>27</sup> Fundada em 1937, a Plan International é uma Organização não-governamental, não-religiosa e apartidária que defende os direitos das crianças, adolescentes e jovens, com foco na promoção da igualdade de gênero.



capacitação em serviço”. Mais ainda: Cabe também, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, Artigo 67, inciso II. (BRASIL, 2009). Isso implica o necessário compromisso dos órgãos educacionais competentes em garantir as/aos professoras/es, a preparação para lidar com as referidas temáticas no âmbito escolar, amparados também pelos instrumentos formais norteadores das discussões pedagógicas, os PCN.

### *Grupo em sala de aula*

Nos dois grupos, os/as entrevistados/as ressaltam que agregam conhecimento, a partir de leituras diversas ou de palestras, ocasionalmente realizadas também pela Plan. Os conteúdos não são os mesmos, mas consideram que se assemelham, como comenta a cursista D5:

Fiz outro curso que foi material didático sobre diversidade e etnia, uma coisa também voltada para a sala de aula, esse curso era parecido com o curso GDE, mas trata mais da didática em sala de aula. Fiz também, um curso sobre o Meio Ambiente e outros pós em Educação do Campo, mas a gente faz outras leituras”.

Já a cursista D1 diz que participou de um curso três anos depois, promovido para os/as Coordenadores/as de História e comenta sobre a associação dos temas:

Lá eles trabalhavam a questão do negro, as políticas públicas, a questão das cotas, da discriminação racial e também a discriminação de gênero, discutiram os casamentos homoafetivos nas temáticas, discussões que estão ainda em andamento, que a sociedade ainda tem preconceito... (D1)





Outros (as) destacaram:

D2. Ultimamente, não tenho participado muito, o conhecimento mais atual é o que consigo ler, são temas relacionados, e só através da internet, assinatura de algumas revistas, a Revista Escola.

D4. Eu acho que depois do curso, participei de uma palestra da Plan, só. Depois disso, nada.

Obviamente, a autoformação, articulada com a formação continuada promovida ou incentivada pelas instituições educacionais, permitirá a reelaboração constante dos seus saberes vivenciados na prática à luz das mudanças sociais em curso. Entre essas mudanças, contam-se as emergidas das pressões dos movimentos sociais, em especial, dos negros, mulheres e gays, que exigiram do Estado a criação de Leis, Decretos e Estatutos para a garantia de direitos humanos.

## **Conclusão**

Tendo em vista os valores cristalizados no ambiente escolar a respeito das temáticas de gênero, raça/etnia e diversidade sexual e, pelo que relataram os/as participantes da pesquisa, a oferta do curso GDE contribuiu para aquisição de conhecimento, a partir das reflexões e formulações críticas em torno de suas crenças e valores. Principalmente, consideram que, a partir do curso, passaram a ter uma nova visão sobre os temas, contribuindo também para melhor lidar com as situações vivenciadas em sala de aula.

Ainda que de forma limitada, o curso GDE, devido ao impacto de uma formação à distância, ofereceu condições para a desconstrução dos paradigmas que discriminam por questões de raça, gênero e



orientação sexual. Ou seja, houve a sensibilização para o aprofundamento dos conceitos, representando uma iniciativa inovadora no campo da formação docente.

Sem dúvida, todo o aporte teórico e metodológico contribuiu para mudanças na vida profissional e na vida pessoal dos/as entrevistados/as, impulsionando também para a busca da formação continuada. Perspectiva essa, desafiadora, tendo em vista a necessidade de um pacto político entre comunidade escolar (professores/as, alunos/as, gestores/as, família, comunidade) e instâncias governamentais para garantir a continuidade do processo formativo.

Esse panorama, por outro lado, potencializa ampliar, no futuro, os debates; retomar o ativismo com alianças políticas; e, reforçar a pauta pela igualdade de gênero e diversidade na educação e sociedade de modo geral. Concomitantemente, é essencial o avanço de mais produções acadêmicas e a intensificação de reflexões sobre as políticas públicas voltadas para as questões de gênero em educação, nos diferentes espaços das organizações educativas, em um debate alargado, conducente à mudança de paradigmas, a partir da convergência entre políticas públicas e práticas sociais e educativas sobre gênero.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 25 jan. 2021.

**BRASIL. Plano Nacional de Política para as Mulheres 2013-2015.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas



para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 25 jan. 2021.

CARRARA, Sérgio; NASCIMENTO, Marcos; DUQUE, Aline; TRAMONTANO, Lucas; PEREIRA, Maria Elisabete (Orgs.) **Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2017.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> . Acesso em: 4 nov. 2020.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudo Feministas**[on-line], [S. l.], n. 9, p. 515-540, 2001.

STROMQUIST, N. Políticas públicas de estado e equidade de gênero. **Revista Brasileira de Educação**, Missouri/Columbia, n. 1, p. 27-49, jan. / fev./mar./abr. 1996. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Políticas\\_publicas\\_Equidade\\_Genero%20\(texto%20complementar\).pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Políticas_publicas_Equidade_Genero%20(texto%20complementar).pdf). Acesso em: 14 jan. 2021.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil.



**Educ. Soc.** Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago., 2006  
Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31 jan.  
2021.





## O OCULTAMENTO DAS CIENTISTAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA

Maria Lucimar Alencar de Sousa Silveira  
Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

**A** história mostra que as mulheres foram segregadas social e politicamente ao longo dos séculos. As dificuldades foram muitas, e ainda existem, embora sejam em proporções menores e não tão visíveis se comparadas com o passado. Conforme Chassot (2009), a história da ciência está intensamente conectada com a história da humanidade, e isso contribui para a invisibilidade da mulher como sujeito, inclusive como sujeito da ciência. O papel das mulheres na história da ciência foi tão silenciado, que para Constenla (2017), elas não eram representadas



como cientistas. Esta autora fala da invisibilidade da produção científica feminina, e afirma que desde a paleontóloga Mary Anning (1799-1847), que renovou o conhecimento da pré-história com suas descobertas de fósseis de dinossauros (e silenciada por ser mulher, pobre e não anglicana), era como se as mulheres não existissem.

Para responder se as cientistas estão tendo mais reconhecimento, no século XXI do que em séculos anteriores, apresenta-se como questão da pesquisa: qual a visibilidade da produção científica feminina nos livros didáticos de Biologia aprovados no Programa Nacional do Livro Didático-PNLD do Ensino Médio de 2009 a 2020, adotados num colégio público estadual de Caçu-Goiás? Assim, o objetivo da pesquisa foi analisar por meio das imagens e da linguagem empregada, como a produção científica feminina é representada nos livros didáticos de Biologia aprovados no PNLD do Ensino Médio de 2009 a 2020, adotados neste colégio.

A escolha pela pesquisa qualitativa foi pelo fato de este tipo de pesquisa procurar tanto encontrar o sentido dos fenômenos, quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. A escolha pelo método materialista histórico dialético, ocorreu pelo fato de ser este um método de interpretação da realidade. “O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural, social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer” Triviños (2009, p.73).

Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas, Leta (2003) afirma que a ciência sempre foi vista como uma atividade praticada por homens e os estudos históricos em relação à participação feminina no mundo científico têm mostrado uma quase ausência de registros de produção científica feminina. No entanto, as mulheres estavam presentes no meio científico, invisibilizadas, muitas vezes dando



suporte ao pesquisador. Ou como afirmam Chassot (2009) e Bourdieu (2017), pelo demarcamento de carreiras para homens e carreiras para mulheres feita pelos livros didáticos, reafirmando estereótipos produzidos ao longo do tempo.

Assim sendo, pesquisas que abordem questões que contribuíram e que ainda contribuem para ocultar a produção científica feminina nos livros didáticos, tornam-se essenciais, sobretudo, no momento político em que estamos atravessando, de imensos retrocessos em diversas áreas, e em especial, na direção de reforçar a mulher ao espaço da casa, determinado a ela historicamente. Mostrar como os livros didáticos representam a produção científica feminina é importante porque, ao se revelar a não visibilidade das mulheres na ciência, mostra-se também o processo sexista em que o conhecimento científico foi construído social e historicamente.

## **O silenciamento da produção científica feminina nos livros didáticos de biologia**

Por ser o livro didático o recurso muito utilizado pelos(as) professores(as), e muitas vezes, a única referência utilizada em sala de aula, este precisa ser entendido como um instrumento para transformação ou para a manutenção das desigualdades, manutenção esta que se dá ao reproduzir uma visão estereotipada de certos conhecimentos produzidos ao longo da história, entre eles, a produção científica feminina. Pinho e Souza (2014) afirmam que a Biologia contribui muito com a história da ciência. E todas as transformações no campo da Biologia, desde o final do século XIX e início do século XX, até os dias atuais, podem e devem ser analisadas à luz das relações de gênero. As autoras analisaram as marcas de gênero no ensino da



Biologia, por meio dos discursos presentes nestes livros e como estes discursos, operam na consolidação, validação, reprodução e aprendizagem de estereótipos sexistas.

Chassot (2014) destaca que o ensino de ciências, deve privilegiar a preparação do(a) cidadão/cidadã para que possa tratar das questões sociais relativas à Ciência. Então, quais os conteúdos desta disciplina que fazem evidentes a relevância das questões sociais, em especial as questões sobre as mulheres cientistas?

Sobre a quase ausência de mulheres na história da Ciência, não deixa de ser significativo que, ainda nas primeiras décadas do século XX, a Ciência estava culturalmente definida, como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma maneira que, ainda na segunda metade do século XX, se dizia quais eram as profissões de homens e quais as de mulheres. Houve, ainda no século XIX, aquelas que publicaram, por exemplo, seus trabalhos com pseudônimos masculinos (CHASSOT, 2009, p. 29).

Vale questionar: como o(a) professor(a) de Biologia em sala de aula, pode contribuir para que haja mudanças no quadro apresentando nesta pesquisa? Assim, é urgente que os livros didáticos sejam debatidos, mostrando a contribuição de tantas mulheres que tiveram suas produções ocultadas. Uma vez que, a escrita da história, e conseqüentemente, a escrita da ciência, desde os tempos remotos, é recheada de barreiras de gênero, de preconceitos, de discriminação sutil ou intolerável durante o seu percurso.

Bertha Lutz além de ativista da causa feminista, destacou -se como pesquisadora do Museu Nacional do Rio de Janeiro e teve grande contribuição no estudo dos anfíbios. Conforme Marasciulo (2019), em 1945, Bertha Lutz foi uma das quatro mulheres, a participar da redação da Carta das Nações Unidas. E assegurou que menções à igualdade de





gênero fossem incluídas no documento. Lutz descobriu, também, uma nova espécie de sapos, o *Paratelmatobius lutzii*, conhecido como "Lutz's rapids frog".

No estudo da botânica, o livro poderia trazer ainda a botânica Graziela Maciel Barroso (1912-2003), referência na área de sistemática de plantas, um ramo da botânica dedicado a descobrir, descrever e interpretar os diversos tipos de vegetais. Graziela Maciel Barroso é apontada ainda, como a responsável pela catalogação de vegetais das diferentes regiões do Brasil, tendo aproximadamente 25 plantas batizadas com seu nome.

Outra cientista é a norte-americana Rachel Carson (1907 - 1967), bióloga marinha, ambientalista e escritora que revolucionou o movimento conservacionista em todo o mundo e publicou estudos importantes sobre o uso de pesticidas, ao alertar o mundo para os impactos ambientais do uso de fertilizantes e pesticidas. Carson é considerada pioneira no movimento ambientalista moderno. Precursora da ecologia e das ideias de sustentabilidade, temática que ganhou destaque nos anos de 1930. Foi muito atacada por cientistas ligados à indústria química, por meio de artigos, tentavam invalidar suas pesquisas, seus métodos, contradizendo as suas descobertas.

Sobre o parasita causador da doença de Chagas, além de Carlos Chagas, o livro poderia trazer Ruth Sonntag Nussenzweig, nascida em Viena, Áustria. Os primeiros estudos de Ruth eram focados no parasita causador da doença de Chagas, o *Trypanosoma Cruzi*. Em parceria com seu marido Vitor Nussenzweig, Ruth estabeleceu melhorias no método de detecção da doença e, juntos descreveram a capacidade de o corante violeta de genciana matar o parasita no sangue sem torná-lo tóxico. Esta descoberta teve grande impacto na prevenção da doença, que pode ser transmitida por meio de transfusão de sangue infectado, e por décadas,



as bolsas de sangue usadas para transfusão na América Latina eram azuis devido à presença do corante.

Ruth começou a trabalhar com Malária, doença causada pelo parasita Plasmodium, e foi então que ela fez uma das descobertas mais importantes da sua carreira científica. A transmissão da Malária se dá pela picada do mosquito Anopheles infectado por uma forma do Plasmodium denominada esporozoíto. Ruth descobriu que a irradiação por raios X do mosquito infectado enfraquece o esporozoíto, fazendo com que este não seja mais capaz de desencadear a doença, mas ainda suficiente para gerar uma resposta imune de proteção contra a Malária em animais de laboratório. Abria-se, a partir daquele momento, o caminho para o desenvolvimento de uma vacina.

De acordo com Tedeschi (2007), as mulheres nunca estiveram ausentes da história, e por consequência, da ciência, embora a historiografia oficial as tenha ofuscado. Neste sentido, Conceição e Teixeira (2018) afirmam que os historiadores fizeram a historiografia do silêncio. Embora a historiografia não mostre, elas participaram da construção do pensamento científico, e suas contribuições e realizações científicas são tão antigas quanto à ciência. A atividade científica, no passado ou no presente, sempre esteve associada ao mundo masculino e androcêntrico.

Para Silva (2008, p.135), parece fato que foram a razão, a objetividade e a neutralidade, princípios direcionadores da ciência, que “balizaram a construção do conhecimento científico, abstraindo, declaradamente, toda possibilidade de considerar as mulheres como sujeitos de conhecimento e do conhecimento”. Assim, ao fazer as escolhas dos livros didáticos a serem adotados na escola, os(as) professores(as) precisam realizar uma discussão crítica antes, analisando se seu uso é de fato adequado; se há estereótipos relacionados às mulheres, às mulheres cientistas, se há permanência nos



conceitos tidos como naturais, baseados na lógica biológica, e se o livro promove o respeito à diversidade existente. Porém, essa escolha exige dos(as) professores(as) um conhecimento que muitas vezes lhes tenha faltado durante a sua formação.

Outra questão, é que o principal instrumento pedagógico da escola, o livro didático, em pleno século XXI, ainda mantém viva a chama da ciência masculina por meio dos seus autores e de suas autoras que atendem à indústria do livro que, por sua vez, atende aos organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/Unesco, o Banco Mundial/BM, Organização Mundial do Comércio/OMC, que passam a influenciar ideologicamente o campo educacional. Daí a importância de professores(as) críticos(as), principalmente diante de uma lista de livros com conteúdo androcêntrico, para que possam realizar um trabalho de desadjetivação masculina da ciência.

Para Chassot (2014, p. 100), “é preciso procurar uma educação para a vida política, questionadora de uma ética da responsabilidade, [...]. Precisamos questionar não apenas a respeito da *utilidade* dos conteúdos ensinados, mas, e principalmente, dos *conteúdos ausentes*”. Cabe destacar que a forma e a linguagem utilizadas nos livros didáticos analisados contribuem para ocultar as pesquisas realizadas por mulheres, ao não representarem essas pesquisas, e pela própria escolha vocabular, pois termos como: “Lei”, “Princípio”, “Teoria”, são utilizados para designar produções masculinas, e não para descobertas femininas.

Conforme Heerdt e Batista (2017), na área das Ciências Biológicas foram diversas as pesquisadoras que deram contribuições significativas para o desenvolvimento e amadurecimento científico:

[...] as pesquisadoras brasileiras: Bertha Lutz, Graziela



Maciel Barroso, Maria José Von Paumgarten Deane, Johanna Dobereiner, Marta Vanucci, Mayana Zats; e as internacionais: Edith Rebeca Saunders, Bárbara McClintock, Rachel Carson, Rosalind Franklin, Martha Cowles Chase, Lynn Margulis (HEERDT; BATISTA, 2017, p. 2).

Desse modo, seria interessante responder à seguinte pergunta: Que tipo de transformações esses livros didáticos suscitam no(a) aprendiz sobre as mulheres na ciência, se elas tampouco são mencionadas? Provavelmente, nenhuma.

Para Bourdieu (2017), toda a cultura acadêmica veiculada pela instituição escolar, seja ela qual for, até recentemente, tem ocorrido de forma arcaica, conforme tradição aristotélica em que o homem é o princípio ativo e a mulher o elemento passivo. O discurso oficial ratificou e reforçou as prescrições e proscricções do patriarcado.

## **O livro didático e o controle do conhecimento produzido**

Sobre o controle do conhecimento nos livros didáticos, Furtado e Gagno (2009) salientam que ocorreram avanços na política de execução, de avaliação e na elaboração do guia dos livros didáticos, entretanto, o controle para realizar esta avaliação é do Governo Federal, e os conhecimentos, a difusão da cultura, que são abordados nas escolas e que adentram os lares dos(as) estudantes, podem ser sugeridos via este material didático.

Rosemberg, Moura e Silva (2009, p. 508) destacam que a partir de 1996 os LD comprados pelo MEC passaram pela avaliação do PNLD. Os autores levantam a seguinte questão: a resistência à mudança no combate ao “preconceito de gênero” constitui um critério eliminatório para a compra e distribuição de LD pelo MEC? As relações



de gênero, como categoria de análise histórica, emergem em contextos políticos, ideológicos e teóricos que convivem com as discussões científicas – pedagógicas e historiográficas – em que se insere o livro didático.

Assim, o livro didático o recurso muito utilizado pelos(as) professores(as), e muitas vezes, a única referência utilizada em sala de aula, precisa ser entendido como um instrumento para transformação ou para a manutenção das desigualdades, manutenção esta que se dá ao reproduzir uma visão estereotipada de certos conhecimentos produzidos ao longo da história, entre eles, a produção científica feminina.

### **A reprodução de estereótipos nos livros didáticos de Biologia**

Para responder qual a visibilidade da produção científica feminina nos livros didáticos de Biologia adotados numa escola pública estadual de Caçu/Goiás, foram analisados dez livros de Biologia do PNLD de 2009 a 2020, que trazem a seguinte realidade: o primeiro livro analisado, Biologia, autor J. Laurence, Editora Nova Geração, foi utilizado nas três séries do ensino médio, uma vez que é volume único, sendo do PNLEM 2009, 2010 e 2011. O livro traz oito cientistas homens, entre eles, Krebs, Darwin, Mendel, Jonh Dalton, Lamarck, Wallace, mas não faz referências a cientistas mulheres. Isto contribui para que os(as) alunos(as) não conheçam, por exemplo: cientistas como a bióloga brasileira, Bertha Lutz. No segundo livro analisado, Biologia, autores: Antônio Pezzi, Demétrio Ossowski Gowdak e Neide Simões de Mattos, Editora FTD, vol. 1, PNLD 2012, 2013 e 2014, são retratados dois cientistas: Francis Crick e James Watson, que seriam os responsáveis por desvendar a estrutura do DNA. Este também não destaca a produção de cientistas mulheres.



O terceiro livro analisado, *Biologia*, autores: Antônio Pezzi, Demétrio Ossowski Gowdak e Neide Simões de Mattos, Editora FTD, vol. 2, PNL D 2012, 2013 e 2014 é voltado para o estudo dos seres vivos (animais e humano) e traz questões sobre o funcionamento do corpo, além do estudo das plantas. O livro apresenta quatro cientistas homens: Karl Von Linnée ou Lineu (1707 - 1778), Louis Pasteur (1822 – 1895); no box: *ampliando o conhecimento*, o brasileiro Carlos Chagas (1879 – 1934) e no box: *Biologia no cotidiano* aparece o também brasileiro Vital Brazil (1865 - 1950), mas não trouxe cientistas mulheres.

No quarto livro analisado, *Biologia*, autores: Antônio Pezzi, Demétrio Ossowski Gowdak e Neide Simões de Mattos, Editora FTD, volume 3, PNL D 2012, 2013 e 2014, aparecem também quatro cientistas homens: Johann ou Gregor Mendel (1822 – 1884), Lamarck (1834 – 1914), Charles Darwin (1809 – 1882), Alfred Wallace (1823 – 1913), nele também não é possível encontrar produção científica feminina. O manual didático poderia trazer, por exemplo, a bióloga e pesquisadora da *School of Life Sciences*, Universidade de Nottingham, Maria Augusta Arruda, vencedora do prêmio para Mulheres na Ciência, na área de Ciências Biológicas, em 2008.

Maria Augusta Arruda afirmou em reportagem do *Jornal da Ciência*, do dia 2 de fevereiro de 2021, que luta para que o ambiente científico possua cada vez mais representatividade feminina. Por ser negra, a cientista afirma que sempre sentiu o racismo na academia, e que continua sentindo até hoje, mesmo que disfarçado. Outra questão mencionada pela cientista, diz respeito a maternidade. De acordo com ela, “essa coisa de ir para congresso com filho embaixo do braço não existia”, onde passava sempre tinha alguém olhando para ela de cara feia. Mas muitas pessoas começaram a mostrar que a mulher na academia não é um robô, ela não precisa se descaracterizar das suas prerrogativas.



O quinto livro analisado, *Biologia 1*, autores: César da Silva Júnior, Sezar Sasson e Nelson Caldini Júnior, Editora Saraiva, PNL D 2015, 2016 e 2017, traz quatro cientistas homens, os mesmos mencionados no quarto livro, e também não faz referência a cientistas mulheres. Sobre estes dados é interessante considerar a reflexão e as interrogações levantadas por Chassot (2014): Por que mudar? Por que buscar novas alternativas? A quem interessa esse ensino assim? Será que da forma como é feito o ensino de *Biologia*, assim como em outras áreas, responde às exigências de formação da cidadã e do cidadão?

O sexto livro analisado, *Biologia 2*, autores: César da Silva Júnior, Sezar Sasson e Nelson Caldini Júnior, Editora Saraiva, PNL D 2015, 2016 e 2017, ao falar sobre os telômeros, a divisão celular e o Prêmio Nobel de 2009, faz menção a um cientista homem: o biólogo molecular Jack Szostak e três cientistas mulheres, duas biólogas moleculares: Elizabeth Blackburn e Carol Greider, e no box intitulado: o ciclo do nitrogênio o livro traz a cientista brasileira Johanna Döbereiner. O texto, porém, não trouxe muito sobre as pesquisas realizadas pelas cientistas e também não trouxe imagens delas, como ocorreu quando o box era destinado a cientistas homens.

Leta (2003) fala sobre Döbereiner, pioneira em biologia do solo, nascida na Checoslováquia, em 1924, e migrou para o Brasil em 1951, quando começou a trabalhar para o Ministério da Agricultura, no Laboratório de Microbiologia de Solos. Em 1956, Döbereiner tornou-se cidadã brasileira. Em 1963, ela obteve o título de mestra em microbiologia pela Universidade de Wisconsin (EUA). Os estudos liderados por Döbereiner permitiram uma economia gigantesca na lavoura da soja, ao analisar aspectos limitantes da fixação biológica de nitrogênio em plantas tropicais. Ao longo de seus estudos, ela descobriu a íntima associação de determinadas bactérias com plantas e percebeu que elas, as bactérias, agiam como uma espécie de adubo natural.



Já no sétimo livro analisado, *Biologia 3*, autores: César da Silva Júnior, Sezar Sasson e Nelson Caldini Júnior, Editora Saraiva, PNLD 2015, 2016 e 2017, foi possível encontrar treze cientistas homens, porém, alguns são da área da Medicina e da Química, e os biólogos que aparecem neste livro, já foram citados em livros e coleções anteriores. Quanto à participação de cientistas mulheres, não aparece nenhuma.

O oitavo livro analisado, *Biologia Hoje*, vol. 1, autores: Sérgio Linhares, Fernando Gewandsznajder e Helena Pacca, Editora Ática, PNLD 2018, 2019 e 2020, traz a imagem de uma pesquisadora negra ao falar sobre os estudos das células, porém, não fala da importância das suas pesquisas e, seu nome. Ao falar sobre cientistas que foram agraciados com o Nobel de Medicina, o livro diz sobre nove cientistas homens, e menciona a cientista Rosalind Franklin. A legenda traz que ela participou ativamente na descrição do modelo da molécula de DNA, a cientista não teria recebido o Nobel de Medicina ou Fisiologia junto com Watson, Crick e Wilkins, em 1962, por ter falecido antes do recebimento do prêmio de câncer de ovário.

No nono livro analisado, *Biologia Hoje*, vol. 2, autores: Sérgio Linhares, Fernando Gewandsznajder e Helena Pacca, Editora Ática, PNLD 2018, 2019 e 2020, voltado para o estudo dos seres vivos e das plantas, não houve referência nem a cientistas mulheres e nem a cientistas homens. Já no décimo livro analisado, *Biologia Hoje*, vol. 3, autores: Sérgio Linhares, Fernando Gewandsznajder e Helena Pacca, Editora Ática, do mesmo PNLD, aparecem quatro cientistas homens, e apenas a cientista Viviane dos Santos Barbosa. A cientista desenvolveu catalisadores eficientes. A diferença entre estes catalisadores e os demais reside no fato de que, enquanto os catalisadores tradicionais funcionam apenas em altas temperaturas, os catalisadores desenvolvidos pela cientista, funcionam em temperatura ambiente e reduzem a emissão de gases tóxicos.





## Conclusão

Em resposta à pergunta, que impulsionou esta pesquisa: qual a visibilidade da produção científica feminina nos livros didáticos de Biologia aprovados no PNL D do Ensino Médio de 2009 a 2020, adotados numa escola pública estadual de Caçu-Goiás? e por meio da análise dos livros didáticos de Biologia analisados, é possível afirmar que ocorre o predomínio do masculino na produção do conhecimento, pela quantidade de referências que os livros trazem a pesquisadores, em detrimento das pesquisadoras, e pela quantidade de imagem de cientistas homens. Pode-se afirmar ainda, que o objetivo da pesquisa de analisar por meio das imagens e da linguagem empregada, como a produção científica feminina é representada nos livros didáticos de Biologia aprovados no PNL D do Ensino Médio de 2009 a 2020, adotados em um colégio estadual, na cidade de Caçu-GO, foi atingido, e que os livros trazem muitos cientistas de outras áreas, como da medicina e da química, e poucos cientistas propriamente da área da Biologia.

É possível constatar também, que o silenciamento da produção científica feminina ocorre pelo ocultamento desta produção nos livros didáticos, e que aparece disfarçada por meio de expressões como: “os cientistas”, os “pesquisadores”, entre outras. Assim, pode-se afirmar que a linguagem institui e demarca lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, mas, também, pelas adjetivações atribuídas à mulher, pela escolha dos verbos, pelas analogias e metáforas e também pelos atributos mostrados ao retratar “o homem” como cientista. Dessa maneira, para que ocorra a equidade da produção científica entre mulheres e homens, é importante que os livros didáticos, recurso mais utilizado nas escolas públicas, mostrem a produção científica feminina



para contrapor o entendimento da ciência como uma carreira predominantemente masculina.

A realidade encontrada nos livros didáticos analisados requer dos(as) professores(as), como mediadores(as) do conhecimento, análise crítica e criteriosa ao utilizar os livros didáticos para não reproduzirem estereótipos aos/às discentes

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2017.

CHASSOT, Attico Inacio. **A ciência é masculina? É sim senhora!** 4.ed. Editora Unisinos: São Leopoldo/RS, Coleção Aldus 16. 2009.

CHASSOT, ATTICO. **Para que(m) é útil o ensino?** 3.ed. Ijuí: Editora Unijuí.

2014.

CONCEIÇÃO, Josefa Martins da; TEIXEIRA, Maria do Rocio Fontoura. Mulheres na ciência: um estudo da presença feminina no contexto internacional. **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia. Canoas/RS, v.7, n.1, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Personal/Downloads/2710-Texto%20do%20artigo-10236-1-10-20180704.pdf>. Acesso em: 8 out.2019.

CONSTENLA, Tereixa. **O papel das mulheres na história da ciência**. 2017.

FURTADO, Andréa Garcia; GAGNO, Roberta Scrocaro. **Políticas do livro didático e o mercado editorial**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBP. 2009. Disponível em:



[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3684\\_2172.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3684_2172.pdf). Acesso em: 23 jan. 2019.

HEERDT, Bettina; BATISTA Irinéa de Lourdes. **Saberes docentes: mulheres na ciência**. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

JORNAL DA CIÊNCIA. **Oito cientistas negras que fazem história**. Por: Dandara Franco e Daniel Vila Nova. 31 jan. 2021. Disponível em: <https://gamarevista.com.br/semana/qual-o-papel-da-ciencia/8-cientistas-negras-brasileiras/>. Acesso em: 09 fev. 2021.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**. V.17. n. 49. São Paulo. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300016). Acesso em: 28 jan. 2019.

MARASCIULO, Marília. **Mileva Maric Einstein: sua participação na Física foi esquecida?** 19 ago. 2018. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2018/08/mileva-maric-einstein-sua-participacao-na-fisica-foi-esquecida.html>. Acesso em: 25 maio 2019.

PINHO, Maria José Souza; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e. **Gênero em coleções de livros didáticos de biologia**. Revista Feminismos, vol. 2, n.3. Set. - Dez. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Orgs.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011, p. 390-434. Disponível em: Disponível em: <http://www.cepia.org.br/progresso.pdf>. Acesso em: 8 out.2019.



SILVA, Elizabete Rodrigues da. A (in)visibilidade das mulheres no campo científico. In Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.133-148, jun. 2008.

TEDESCHI, Losandro Antônio. O fazer histórico e a invisibilidade da mulher. **Revista OPSIS**: Catalão, vol. 7, nº 9, jul – dez. 2007.  
Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/9347>.  
Acesso em: 20 dez. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.





# A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA ABORDAGENS DE GÊNERO NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marise Vicente de Paula

**A**s abordagens de gênero na escola apesar de estarem em consenso com importantes documentos que orientam a formulação dos currículos referência dos Estados da Nação brasileira, Como Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ainda enfrentam preconceito e resistência por parte de grupos religiosos e conservadores da sociedade.

Este fenômeno acontece devido principalmente, a falta de conhecimento sobre o assunto, que é demonizado e taxado de ponte para



ensinar práticas sexuais precocemente as crianças e induzi-las a assumir identidades fora do padrão cisgênero.

Tais grupos ignoram a emergência social da temática no que se refere aos alarmantes índices de violência sexual cometida contra crianças e adolescentes no Brasil, a insegurança que muitos lares representam para as crianças em relação a violência sexual e física, a violência contra a mulher fruto da cultura patriarcal de hierarquização dos sexos, o bullying homofóbico nas escolas que resultam em abandono escolar, doenças psicossomáticas e suicídio na infância e adolescência e violência contra os meninos em seu processo de formação, discutido pelas teorias de gênero voltadas às masculinidades.

Além disso, muitos profissionais que reconhece as verdadeiras premissas da temática e sua emergência social, pressionados por essa onda conservadora que vivemos na atualidade, sentem-se inseguros para introduzir esse debate na escola, temendo represarias dos pais, coordenadores ou diretores, configurando uma problemática que deve ser pensada: é possível trabalhar temas de gênero com eficiência e segurança nos primeiros anos do ensino fundamental a partir da contação de histórias?

Com base neste cenário é que o presente buscará desenvolver uma reflexão sobre a pertinência da contação de histórias como metodologia para trabalhar as teorias de gênero na escola a partir das premissas dos PCNs e da BNCC, afim de ao mesmo tempo oferecer uma alternativa de ferramenta pedagógica e uma segurança para sustentar o trabalho de tal temática no contexto escolar.

O presente artigo configura-se como um estudo bibliográfico: foram selecionados artigos, livros e cartilhas na íntegra que remetiam ao tema abordado, publicações em português cuja busca ocorreu na base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e no Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: contação de histórias, gênero, orientação sexual e sexualidade.



Os tópicos a seguir facilitarão a compreensão do leitor acerca da importância das abordagens de gênero na escola e sua mediação a partir da contação de histórias, por fim, apresentará a sugestão de algumas obras infantis que trabalham a temática de gênero e direcionamentos para trabalhá-las em sala de aula.

## **Contando sobre gênero no universo escolar**

A fim de responder a problemática proposta no presente trabalho, será realizada uma pesquisa pautada no método de pesquisa bibliográfica, que será composto por revisão bibliográfica e proposição de atividades práticas a partir de sugestões de obras literárias infantis que abordem temáticas de gênero e metodologia de ensino baseada na contação de histórias.

Segundo Cervo e Bervian (1983, p. 55) a pesquisa bibliográfica ..."explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos ". Desta forma, uma pesquisa bibliográfica, deve explicar ou apresentar um resultado para um determinada fenômeno, construindo assim uma contribuição para seus pares e a ciência que o abriga, tendo como referência o conjunto de estudiosos que se debruçaram anteriormente sobre a temática estudada.

Desta forma a seguir será feita uma revisão com base crítica do conceito de gênero e a emergência social do debate desta temática na escola, seguido de uma reflexão sobre a contação de história como um recurso viável para esta ação.

## **A emergência social das abordagens de gênero na educação infantil.**



O conceito de gênero possui um papel político e social muito importante, visto que nasce da necessidade de superar a diferença entre os sexos tendo no fator biológico sua única fundamentação.

Isso acontece porque ao diferenciar homens e mulheres por seus atributos físicos, os homens são classificados como superiores em função de sua constituição biológica, que lhes atribui maior força física em relação as mulheres.

Esta peculiaridade masculina gerou ao longo da história divisões sociais dos papéis dos sexos, onde as ocupações dos homens tomaram status de chefia dos lares como provedores e protetores e as mulheres, apesar de sempre trabalharem duro no campo e na cidade, ocupam uma posição subalterna de auxiliares, pois o trabalho doméstico é culturalmente naturalizado como algo sem valor, já que não gera capital direto.

Com o advento do conceito de gênero, gestado pelo movimento feminista, a visão biológica sobre os sexos é superada por uma concepção social e cultural, onde elementos históricos são incorporados a novos conceitos de identidade e sexualidade. Nesta perspectiva, os corpos humanos passam a ser vistos a partir de um foco individual e os papéis de gênero são pensados a partir de uma abordagem equitativa.

Para Scott (1990) o gênero tornou-se uma categoria útil porque possibilita a distinção o sexo e os papéis sociais de cada indivíduo.

Beauvoir (1980), acrescenta pontuando que ninguém nasce mulher ou homem, mas se tornam mulher e ou homem, esta famosa reflexão aponta que o ser mulher ou homem passa por um aprendizado social, cultural e histórico em que os sujeitos são submetidos em seus núcleos formativos. Não é raro nos depararmos com cenas em famílias tradicionais onde frases são naturalmente proferidas junto as crianças classificando o que são coisas de meninos e coisas de meninas como roupas, cores, brinquedos e comportamentos.





Estas referências além de excluir a população de pessoas lésbicas, gay, bissexuais, travestis e transexuais, *queer* entre outros, conhecidos pela sigla LGBTQ+, que podem ter sua identidade de gênero aflorada já na infância, impõe sobre meninos e meninas papéis sociais bem delineados restringindo a liberdade, as aptidões e gostos de cada ser humanos em diversas áreas de sua vida.

Sendo a escola uma instituição social, tais referências em muitas ocasiões podem aparecer já na educação infantil, onde brincadeiras e comportamentos são divididos pelos sexos a partir de uma visão patriarcal e tradicionalista como aponta Louro (2012). Contudo, esta visão, apesar de toda uma polêmica lançada pelas teorias de conspiração contra a família e os bons costumes encabeçada por alas de grupos neopentecostais de combate ao que denominam de ideologia de gênero, é contrariada em importantes documentos que orientam os conteúdos e os direitos de aprendizagem das crianças como os Parâmetros curriculares Nacionais – PCN e a Base Nacional Comum Curricular – a BNCC.

O PCN apesar de não ser obrigatório, representa um importante conjunto de orientações para professores e gestores da educação básica. Elaboradas pelo Ministério da Educação do Governo Federal, apresenta uma proposta flexível e aberta, com a finalidade de auxiliar na elaboração dos currículos escolares. Além disso, apresenta seis temas transversais, que são temas de emergência social como: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Estes temas que devem ser trabalhados de forma paralela aos conteúdos obrigatórios, buscam contribuir para desenvolver a criticidade e a cidadanias das crianças e jovens estudantes.

O tema transversal orientação sexual apresenta uma abordagem sobre a sexualidade infantil, esclarecendo que ela está presente desde o nascimento e abordando a importância de se trabalhar elementos ligados a identidade e a sexualidade desde a educação infantil. O texto faz ainda uma



clara distinção entre o papel da família e da escola no que conserve a orientação sexual, destacando que a família é o primeiro núcleo de aprendizado da criança onde a cultura familiar irá transmitir os saberes sobre a sexualidade e que à escola cabe, com base na ciência, abordar todo escopo existente sobre o assunto, resguardando as diferentes faixas etárias, par que o aluno possa elaborar suas próprias reflexões. Desta forma,

A Orientação Sexual aqui proposta não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor. (BRASIL, 2001, p. 299)

A orientação sexual na escola busca responder dúvidas provenientes de saberes que as crianças e os adolescentes já possuem e, principalmente, desenvolver espaços de reflexão que viabilizem a formação de opiniões por parte dos escolares sobre o que foi abordado.

A BNCC, ao contrário do PCN é um documento obrigatório que orienta a formulação dos currículos referência de cada Estado da Nação brasileira. Ela estabelece os campos de experiência e direitos de aprendizagem que possibilitam uma nova maneira de organização do ensino. A novidade é que, agora, a criança é percebida como o centro do processo educativo.

Na Educação Básica a BNCC, traz em seu texto os direitos de aprendizagem que são: conviver, explorar, participar, brincar, expressar e conhecer-se. Apesar do termo gênero ter sido varrido do texto da nova BNCC, por pressão dos seguimentos tradicionalistas brasileiros é inegável que a discussão de gênero tem espaço junto a direitos de aprendizagem mencionados. (BRASIL, 2018)



Isso acontece porque esses campos estão diretamente interligados a fenômenos que apontam a emergência social das abordagens de gênero na educação, como por exemplo a violência contra crianças no Brasil que inclui a violência sexual.

De acordo com os dados apresentados pela pesquisa ‘Violência Contra Crianças e Adolescentes – Percepções Públicas no Brasil’ realizada pela Ipsos e a Visão Mundial (2017 p. 08) o Brasil ficou em segundo lugar no Índice de Risco de Violência Contra Crianças.

Foram entrevistadas durante a pesquisa 5.826 pessoas, de 13 países, e analisadas a porcentagem de crianças e adolescentes em risco em cada um deles. Considerando apenas a população classificada como risco alto, o Brasil fica em primeiro lugar.

No capítulo Mito vs. Realidade este estudo aponta que os brasileiros acreditam que um dos lugares mais seguros para crianças e adolescentes estarem é a própria casa. Contudo, a realidade é que, de acordo com os dados disponibilizados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH) no ano de 2019 dos 159 mil registros feitos pelo Disque 100, 86,8 mil são de violações de direitos de crianças ou adolescentes. Segundo os dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos - ONDH a violência sexual acontece contra crianças e adolescentes, aconteceram em 73% dos casos, na casa da própria vítima ou do suspeito, e foi realizada por pai ou padrasto em 40% das denúncias. (Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2020)

Muitas crianças sofrem violência sexual por parte de membros da família durante muitos anos de sua vida e não identificam tais atos como abusos por não ter conhecimento que suas partes íntimas jamais devem ser tocadas, acariciadas ou penetradas em atos que causem dor, desconforto ou constrangimento. Não são ensinadas que devem relatar abusos a familiares, professores ou outras pessoas de sua confiança porque são tratadas em



muitos casos pela família, escola e sociedade como seres assexuados e puros e por isso incapazes de serem perseguidas e violadas por predadores.

Quando a família violenta ou negligencia a criança a, escola tem um papel essencial em sua rede de proteção, tanto na formação de sujeitos que reconheça seu próprio corpo e reconheça a violência, quanto no tocante a denunciar as autoridades competentes as violências observadas em âmbito familiar ou social.

Outro fator que as abordagens de gênero podem contribuir na escola é sobre os papéis sociais masculinos e femininos e suas implicações acerca da desigualdade de gênero.

Abordagens patriarcais e tradicionalistas delimitam claramente espaços e profissões que são tidas como masculinas e femininas e qualquer menção que os gêneros façam de atravessar essa linha representam uma subversão inaceitável. Porém, este padrão além de restringir os corpos e as mentes humanas eles trazem em si uma hierarquização social pautada no gênero inaceitável atualmente.

Neste sentido, a escola possui um importante papel em desmistificar estas barreiras juntos as crianças que a partir dos preceitos da teoria queer, tem a possibilidade de compreender que estes papéis rígidos devem ser superados e que as identidades de gênero não devem ser um fator determinante para as escolhas de vida de cada indivíduo seja em que área for.

Quando a BNCC traz os atos de conhecer-se e conviver como direitos de aprendizagem, o respeito a diversidade deve ser um objetivo essencial a ser construído no processo de formação do sujeito. Portanto discussões sobre diferentes tipos de família e de pessoas, devem buscar nas teorias de gênero apoio para promoção da diversidade na vida escolar e social.

Muitas crianças que são adotadas por família homo afetivas correm o risco de sofrerem rejeição e violência nos espaços escolar além



de que também irão desejar ver suas famílias incluídas no rol de normatizações que a escola lhes apresenta.

Além das famílias homoafetivas terem o direito de existir, crianças com identidades homossexuais devem ser respeitadas e incluídas no ambiente escolar, e fingir que estes grupos inexistem definitivamente não é o melhor caminho.

Mas, mesmo que professores esclarecidos e bem-intencionados desejem trabalhar as teorias de gênero na escola, tendo a BNCC e o PCN como suportes, em muitos momentos esse caminho parece inóspito e espinhoso. Foi com o intuito de debater algumas alternativas para esta problemática, que a presente pesquisa busca na contação de histórias um recurso metodológico capaz de dar leveza e esta temática pelo viés da arte, bem como chamar as crianças para refletir sobre assuntos as vezes dolorosos ou desconhecidos, mas que precisam ser abordados em seu processo de formação.

### **A contação de história e seus delineamentos teóricos e práticos.**

A contação de histórias representa um importante recurso metodológico para a educação infantil e o ensino fundamental, pois estimula a imaginação, a oralidade, a criatividade e desenvolve nas crianças uma facilidade maior de se expressar.

Por meio da história, situações que geram sentimentos difíceis na criança podem ser abordadas a partir de uma narração feita pelo professor (a), que viabiliza a devolutiva da criança de suas percepções e sentimentos. Assim este recurso pode contribuir para minimizar angústias e sofrimentos, visto que a narrativa parte de fatores reais que tomam corpo a partir da fantasia e do imaginário do autor.

Para Souza e Bernardino (2011), ouvir histórias contribui para o desenvolvimento da criança de forma geral, auxiliando na aquisição e



aperfeiçoamento da escrita, forma leitores e representa uma forma prazerosa de desenvolver a criticidade a partir do conhecimento da sociedade e suas relações.

A contação de história também estimula o imaginário infantil, levando a criança a uma reflexão natural sobre o autoconhecimento, permitindo ainda que elas vivenciem o lúdico através da imaginação.

Para Vigotski (2009), a imaginação humana, não cria histórias e fantasias a partir do nada. Ela se apoia nas experiências sociais, vivenciadas pelo sujeito. Assim a imaginação está muito mais próxima da realidade que o senso comum acredita.

A imaginação infantil não representa algo nato, mas algo aprendido socialmente no campo da cultura, que abriga os conhecimentos sociais, artísticos e científicos, aprendidos em seus vários núcleos de convivência. Compreender as próprias emoções é um exercício importante para o ser humano em seu processo de autoconhecimento e formação individual e cidadão. E a imaginação faz parte deste aprendizado pois oferece terreno fértil para reflexões pessoais e coletivas.

A imaginação representa, então um elemento que nos caracteriza enquanto seres humanos, visto que segundo Vigotski (2009), é a partir dela que planejamos e pensamos nossas ações.

A contação de histórias, representa neste quesito, um importante instrumento, visto que,

É ouvindo histórias que [a criança] pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir, e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997, p.17).



Por ser um produto da imaginação humana, as histórias abordam lições de vida e valores, que muitas vezes são conceitos delicados para serem mediados junto as crianças. Nesta perspectiva, a contação de história representa um instrumento útil para abordar tais assuntos, auxiliando a reflexão e compreensão deles.

A presente reflexão, busca na contação de histórias, um instrumento de mediação para abordagens de gênero no ensino fundamental I, visto que esta temática encontra considerável resistência por parte de alguns segmentos sociais e as vezes até por parte dos docentes, devido a um desconhecimento de sua natureza e objetivos, junto aos escolares, que está expresso em importantes documentos para a educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mesmo que de forma implícita.

Devido a esta riqueza metodológica que a contação de histórias carrega é que sua realização, ao contrário de que muitos imaginam, consiste em uma atividade complexa, que exige estudo, preparação prévia, vivência com o universo infantil, entrega e talento no mesmo nível que as demais artes em suas várias nuances exigem de seu interlocutor.

De acordo com Britto e Pacheco (2018), ao contar uma história o profissional da educação, nunca deve recorrer a leitura para seu público. Existe neste processo a clara necessidade do planejamento e preparação, composto por pesquisa da história adequada ao aprendizado pedagógico desejado, leitura prévia, estudo das partes principais, memorização e treino da narração, a fim de possibilitar que o narrador imprima a interpretação necessária para expressar a seu público a mensagem que quer transmitir, utilizando de recursos como entonação de voz, expressões faciais e gestuais que deem vida e tornem a história interessante e envolvente para seu público.

Considerando que o público infantil, tem o gosto de participar da história inclusive expondo suas dúvidas e experiências pessoais que



surtem ao longo do enredo narrado, Coelho (2006), considera que no caso de interrupções desta natureza durante a contação de história, o profissional da educação deve assinalar a criança que haverá no final momento oportuno para o diálogo e deve realmente proporcionar esse momento visto que este diálogo servirá como fixação do conteúdo trabalhado, momento de troca de experiência e de devolutiva para o professor avaliar se seu recurso foi eficiente ou não.

### **Obras literárias infantis que abordam questões de gênero: alternativas e apontamentos práticos.**

Os primeiros anos do ensino fundamental, representam um marco de transição para os alunos. Recém saídos da educação infantil, onde o currículo escolar é organizado por campos de experiência, adentram em um universo onde as atividades são organizadas por áreas de conhecimento, onde a alfabetização e o letramento representam um grande desafio.

Esta fase também consiste em um momento de descobertas onde os recentes campos de experiência ainda apresentam lacunas a serem preenchidas na vivência escolar.

Abordar temáticas de gênero neste contexto, faz-se uma necessidade, pois ao passo que a criança cresce e se desenvolve questionamentos sobre si mesma e o outro crescem com ela. Os mistérios do corpo devem ser desvendados e os fenômenos sociais aguçam a curiosidade dos pequeninos.


Com base nesta problemática é que será proposto neste momento da pesquisa, algumas obras literárias que abordam as questões de gênero de forma lúdica, leve e divertida, trazendo para o universo infantil essa discussão sem o peso da culpa e do moralismo patriarcal.





Estas obras serão apresentadas juntamente com sugestões de aplicação prática, como formas de alternativas para trabalhar as questões de gênero com os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental.


## Ceci tem Pipi

OBRA	SINOPSE	OBJETIVOS	METODOLOGIA
<p>Ceci tem Pipi de Lenain (2004)</p>  <p>Fonte: MIZUNUMA (2017)</p>	<p>O livro intitulado “Ceci tem Pipi” de Lenain (2004), conta a história de um garotinho chamado Max, que dividia as pessoas por seu sexo biológico, denominando-as de: o pessoal com pipi e o pessoal sem pipi. Para Max o pessoal com pipi eram os mais fortes e ele estava muito contente por compor este grupo, pois ele achava que pessoal sem pipi, as meninas, eram bobinhas e muito sem graça. Quando Ceci chegou a escola de Max, ele começou a estranhar seu comportamento, pois a garota desenhava mamutes, jogava bola e tinha uma bicicleta de garoto. Então ele começou a desconfiar que Ceci era do grupo dos com pipi e parte para uma investigação para</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apontar que existe diferença biológica entre os seres humanos, mas que isso não impõe hierarquização entre eles.</li> <li>• Abordar que a não devemos impor papéis sociais sobre os gêneros.</li> <li>• Falar sobre identidade de gênero a fim de compreender como elas se sentem em relação a isso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepara a leitura previamente, destacando os pontos elencados nos objetivos.</li> <li>• Não realizar leitura. Narrar a história, com os alunos em semicírculo, utilizando as gravuras do livro para ilustrá-la.</li> <li>• Para debater sobre a superação da hierarquização das pessoas pelo sexo biológico, o professor pode exibir para crianças imagens de pessoas exercendo funções variadas independente do sexo como por exemplo: mulheres pilotando um avião e homem cozinhando e a partir daí esclarecer para as crianças que o sexo não torna ninguém superior ao outro e que as pessoas tem liberdade de escolha.</li> <li>• Para trabalhar sobre identidade de gênero perguntar as crianças, ainda dispostas</li> </ul>



	<p>responder sua dúvida.</p> <p>Ao final do livro ele descobre que Ceci não tinha pipi mas sim uma perereca e entende que a ela não faltava nada. Então Max passa a enxergar as meninas como pessoas interessantes que podem brincar do que eles desejarem.</p>		<p>semicírculo, como elas se sentem por serem meninos ou meninas. Se lesas gostam de ser meninos ou meninas e porquê.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os pontos abordados trabalharão os direitos de aprendizagem: conviver e conhecer-se, expressos na BNCC.</li> </ul>
--	---	--	---


## Olivia tem dois papais

OBRA	SINOPSE	OBJETIVOS	METODOLOGIA
<p>Título: <i>Olívia tem dois papais</i>            Autora: Leite (2010)</p>  <p>Fonte: PINHEIRO (2014)</p>	<p>O livro intitulado “Olívia tem dois papais” de Leite (2010), conta a história de menina chamada Olívia, que foi adota por um casal homoafetivo. A temática central do livro é abordada de maneira suave e divertida, dissolvida nas peraltices e diálogos de Olívia com os pais. A relação da família e caracterizada por respeito, admiração e afeto. (PINHEIRO (2014))</p> <p>Ao longo da história a menina pergunta traz algumas dúvidas sobre cuidados familiares e aborda temas de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abordar diferentes constituições familiares.</li> <li>Esclarecer sobre o conceito de homoafetividade.</li> <li>Trabalhar sobre bullying</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prepara a leitura previamente, destacando os pontos elencados nos objetivos.</li> <li>Não realizar leitura. Narrar a história, com os alunos em semicírculo, utilizando um quadro de feltro como cenário e boneco dos personagens feitos de EVA.</li> <li>Ao final da contação de história, trabalhar as diferentes formações familiares, valorizando e naturalizando cada uma delas.</li> </ul>



	feminilidades além do bullying homofóbico na escola.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordar o tema homoafetividade pelo viés da diversidade e sentimento, superando a visão hipersexualizada que a sociedade impõe sobre este grupo, destacando que existem diferentes tipos de amor.</li> <li>• Propor reflexões coletivas sobre o bullying na escola expondo de forma simples suas causas e nefastas consequências.</li> </ul>
--	--	--	---

## Pipo e Fifi

OBRA	SINOPSE	OBJETIVOS	METODOLOGIA
<p>Título: Pipo e Fifi            Autora: Arcari (2010)</p> 	<p>O livro intitulado “Pipo e Fifi” de Arcari (2010), “Ensina a diferenciar toques de amor de toques abusivos, apontando caminhos para o diálogo e a proteção. O livro de Caroline Arcari com ilustrações de Isabela Santos é voltado para crianças a partir dos 3 anos de idade e aborda conceitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecer sobre a diferença entre toques de amor e toques abusivos.</li> <li>• Abordar sobre o conceito corpo, sentimentos, convivência e trocas afetivas.</li> <li>• Apontar os caminhos para o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepara a leitura previamente, destacando os pontos elencados nos objetivos.</li> <li>• Não realizar leitura. Narrar a história, com os alunos em semicírculo, utilizando fantoches dos</li> </ul>



<p>Fonte: FRAIDENRAICH (2020)</p>	<p>básicos sobre o corpo, sentimentos, convivência e trocas afetivas” FRAIDENRAICH (2020 p. 01)</p>	<p>diálogo e a proteção.</p>	<p>personagens Pipo e Fifi feitos de meias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao final da contação de história, iniciar uma diálogo com as crianças sobre corpo, sentimentos, convivência e trocas afetivas, esclarecendo que suas partes íntimas não devem ser tocadas por qualquer pessoas de forma a causar dor ou constrangimento , caracterizando este tipo de toque com abusivo.</li> <li>• Informar as crianças que toques abusivos devem ser relatados a uma pessoa de confiança seja na família ou na escola.</li> <li>• A editora Caqui que publicou a obra, desenvolveu um site contendo informações, atividades música e teatro</li> </ul>
---	---	------------------------------	---



			baseados no livro que podem servir para auxiliar na construção de um projeto de combate ao abuso infantil na escola. site <a href="http://pipoeffifi.org.br">pipoeffifi.org</a> <a href="http://pipoeffifi.org.br">.br</a>
--	--	--	--

## Conclusão

A contação de histórias representa um recurso pedagógico muito utilizado na educação infantil e ensino fundamental I. Apesar do vasto universo de trabalhos realizados sobre este instrumento que apresenta um cunho científico e artístico, sua prática em muitos momentos é incompreendida e subutilizada. Contudo, é importante ressaltar como quando bem desenvolvida ela se apresenta como um recurso valioso para tratar dos mais diversos assuntos, inclusive aqueles mais delicados como os que abrangem as discussões de gênero na escola.

Trabalhar com as crianças sobre assuntos complexos como a hierarquização social dos sexos, papéis de gênero na sociedade, diversidade de gênero e abuso infantil parece um tanto quanto complicado quando pensados em sua complexidade teórica e prática. Porém, quando buscamos recursos de transposição do saber a partir de práticas lúdicas e interativas, a caminhada nos parece mais acolhedora. Por isso afirmamos que não é apenas possível trabalhar temas relacionados a abordagens de gênero na escola, quanto é emergencial.

É preciso compreender a importância social que a profissão docente possui em seus vários aspectos, principalmente no que se refere



a rede de proteção à criança e ao adolescente, que ao contrário de que muitos imaginam não consiste apenas em denunciar maus tratos, abusos e abandonos, mas também configura-se em prevenir que tais situações aconteçam a partir da formação de crianças que compreendam os limites dos acontecimentos em suas vidas e que tenham elementos para buscar ajuda e proteção quando necessário.

## REFERÊNCIAS

ARCARI, Caroline. **Pipo e Fifi**. Ensinando Proteção contra Violência Sexual. Ilustração Isabela Santos. Curitiba, Paraná: Caqui, 2010.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo**: fatos e mitos; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN. Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1983.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. -10. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FRAIDENRAICH, Verônica. Seis livros que falam sobre abuso sexual (e ajudam a preveni-lo). **Canguru News**, 2020. Disponível em: <6 livros que falam sobre abuso sexual infantil (e ajudam a preveni-lo) (cangurunews.com.br) > acesso em: 10 de dez 2019



IPSOS, VISÃO MUNDIAL. **Violência Contra Crianças e Adolescentes** – Percepções Públicas no Brasil. 2017

LENAIN, Thierry. **Ceci tem pipi?** Tradução de: JAHN, Heloisa. Ilustrações: Delphine Durand. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004

LEITE, Márcia. **Olívia tem dois papais.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

MIZUNUMA, Samanta. **Caderno de orientações para o desenvolvimento da educação sexual com abordagens científicas e o auxílio da literatura infantojuvenil.** UTFPR: Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <[PG PPGECT M Mizunuma, Samanta 2017 1.pdf \(utfpr.edu.br\)](#)> acesso em: 05 de dez 2019

Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos – MMFDH. **Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes.** Publicado em 18/05/2020. Disponível em: <[Ministério divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes — Português \(Brasil\) \(www.gov.br\)](#)> acesso em: 05 de jan 2021

OTTE, Monica Weingartner; KOVÁCS, Ana Maria. **A magia de contar histórias.** Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>> Acesso em: 17 ago. 2019.

PINHEIRO, Danieli de Lemos. Resenha. **Olívia tem dois papais. Revista. Diversidade e Educação**, v.2, n.4, p. 50-51, jul./dez. 2014

REITER, A. J.; HOFFMANN, L. G. **Projeto Contação de Histórias.** Caminhos (Rio do Sul), Rio do Sul, SC, v. 03, p. 187-194, 2005.



SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990, p.5.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na Infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.







## QUE RELAÇÕES PODEM SER ESTABELECIDAS ENTRE MATEMÁTICA E PESSOAS LGBTI+? NARRATIVAS DE UM PROFESSOR DESVIANTE DAS CIS- HETERONORMAS QUE ENSINA MATEMÁTICA

Hygor Batista Guse  
Agnaldo da Conceição Esquincalha  
Jónata Ferreira de Moura

**A**inda são poucas as pesquisas que estabelecem um diálogo entre as relações de gêneros e sexualidades com a educação matemática. Talvez por ainda circular no senso comum e influenciada por uma visão platônica de que a Matemática independe de quem a produz/estuda, pois seria uma ciência neutra e apolítica. Contudo, entendemos a(s) matemática(s) como produções humanas sócio-históricas e culturalmente situadas, que influenciam e são totalmente influenciadas por aquelas pessoas que as produzem/estudam. Dessa forma, educar



matematicamente é uma ação humana, um ato político, carregado de intencionalidades que não podem ser desconsideradas nas aulas nem nas pesquisas da área.

Nesse sentido, é preciso investigarmos o quanto as aulas de matemática podem (re)produzir normas socialmente regulatórias, que dão fortes indícios históricos do estabelecimento dos campos da Matemática e da educação matemática como inerentemente cis-heteronormativos. Questionando essa normatividade, notamos um movimento para tensionar a educação matemática a partir dos estudos de gênero, assim como a organização de grupos com uma agenda de pesquisa na área, como o *MatematiQueer: Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática*<sup>28</sup>, sediado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que conta com pesquisadoras de outras instituições, como a Universidade Federal do Maranhão e os Institutos Federais do Espírito Santo e do Rio de Janeiro, incluindo os três autores deste texto.

Dentre as produções recentes publicadas no Brasil envolvendo pessoas LGBTI+<sup>29</sup>, destacamos uma pesquisa sobre a percepção de

---

<sup>28</sup> Conheça melhor o grupo em <http://linktr.ee/MatematiQueer>.

<sup>29</sup> Por que não usamos LGBTQIA+? Em 2005, no XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros, a letra “B”, de bissexuais, foi acoplada formalmente à sigla; o “T” se solidifica para referenciar travestis, transexuais, e transgêneros, assim, forma-se LGBT. A letra “Q”, simbolizando os Queers, que em português significa algo similar a “bizarro” ou “estranho”, era muito utilizada nos Estados Unidos da América para ofender todes que fogem do padrão cis-heteronormativo e, por isso, como uma maneira de resistência e empoderamento continua sendo usado por muitas pessoas. Porém, no Brasil, a adição do “Q” acabou sendo muito criticada por ser uma importação e não representando uma identidade de gênero e nem sexual, levando, principalmente em São Paulo, a popularização do “I+”, o qual representa os intersexuais, ou seja, pessoas que, naturalmente, sem qualquer intervenção médica, desenvolvem características sexuais do sexo masculino e do feminino. Mesmo assim, como somos indivíduos muito únicos e cheios de características específicas, o símbolo



licenciandes<sup>30</sup> em Matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula (GUSE; WAISE; ESQUINCALHA, 2020); o uso da ideia de leitura e escrita do mundo com Matemática para refletir sobre os estereótipos e a visibilidade de pessoas LGBTI+ (BARROS, 2021); a discussão sobre cenários de reconhecimento em contextos de minorias sexuais e de identidades de gênero na aula e na formação inicial de professorias de Matemática (WAISE, 2021); e o primeiro livro inteiramente dedicado a problematizar os estudos de gênero em educação matemática (ESQUINCALHA, 2022).

Diante desse movimento emergente, ainda nos cabem perguntas como: Que matemáticas são produzidas em nossas aulas? Com que intencionalidades? As matemáticas que temos explorado consideram as pessoas e suas subjetividades? Que relações podem ser percebidas entre pessoas LGBTI+ e matemática(s) e sua aprendizagem? A partir dessas questões, nosso objetivo neste texto é problematizar a narrativa de uma vivência escolar, considerando episódios que evidenciem a Matemática e o fato de o narrador ter sido um discente que se via em processo de (re)conhecimento como ser desviante da cis-heteronormatividade.

A produção deste artigo é engendrada pela entrevista narrativa concedida pelo professor Jónata para os dois primeiros autores. Segundo Moura e Nacarato (2017), esse dispositivo de produção de dados foi idealizado por Fritz Schütze como meio para incentivar a produção de uma narrativa por quem é entrevistado e, a partir dela, compreender os contextos em que a biografia foi construída e os fatores que produzem

---

do “+” foi adicionado para agregar outros grupos que também não se sentiam parte apenas do LGBT. Pelo exposto, passamos a usar a sigla LGBTI+

<sup>30</sup> Usamos a linguagem não binária ao longo do texto para nos referirmos às pessoas de uma maneira geral e a linguagem binária para nos referirmos ao professor narrador ou à grupos específicos.



mudanças e motivam as ações de portadore da biografia. É uma entrevista de profundidade que “produz textos narrativos sobre as experiências das pessoas, expressando maneiras como os seres humanos vivem o mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas” (MOURA; NACARATO, 2017, p. 17).

## **De estudante a professor desviante que ensina Matemática: engendrando discussões de gêneros e sexualidades com a educação matemática**

Por ser tratada de modo descontextualizado, despersonalizado e despersonificado (GODOY, 2002), a Matemática pode ser percebida como neutra e, conseqüentemente, ausente de articulações com discussões que englobam gêneros e sexualidades. Todavia, considerando nossas vivências enquanto professores LGBTI+ que ensinam Matemática, percebemos como a(s) matemática(s) podem estar diretamente conectadas a essas discussões, como também articuladas às formas de manutenção do *status quo* da sociedade. Nesse sentido, convidamos o professor Jónata, no início de sua fala, para que narrasse um pouco de sua vivência escolar, considerando episódios que evidenciem a Matemática e o fato de ele ter sido um discente que se via em um processo de (re)conhecimento como ser desviante das normas de gênero e sexuais. Ele começa sua narrativa assim:

*— Como eu sempre tive essa proximidade com Matemática, essa facilidade com números, eu tinha um poder quando eu era colocado contra a parede ou quando eu era intimidado pelos colegas da sala. E isso acontecia muito, né? Porque sempre na sala diziam que eu tinha jeitinho de bichinha ou que eu não era homem, porque não gostava das brincadeiras dos meninos na hora do intervalo. Quando eles vinham para falar alguma coisa contra mim*



*ou para insultar, eu logo procurava perceber no meio do grupo quem era o mais forte para que eu pudesse me unir e, a partir daí, estabelecer uma parceria. As pessoas sempre queriam os meus cadernos de Matemática para poder ver as respostas corretas, o que eu tinha feito... E aí, eu percebendo isso... E o rapaz que era o mais forte da turma também era o que tinha menos aptidão matemática. Então, comecei a emprestar meu caderno para ele e ele começou a me defender no intervalo. Com isso, quando alguém na sala queria fazer alguma brincadeira desagradável comigo, eu só o chamava e a paz reinava, ninguém me tocava, ninguém fazia nada comigo. Aprendi como jogar o jogo da escola... Isso me deu um certo respeito na turma e eles não me viam mais como aquele menino que não gostava de jogar bola, que não gostava de brincar de tal coisa, mas aquele que ajudava eles a passar de ano, a ter nota na matéria de Matemática. Eu fui entendendo isso muito rapidamente e fiz disso a minha arma para ninguém mexer comigo durante todo o Ensino Fundamental.*

Podemos perceber, diante da vivência escolar narrada pelo professor e a partir das nossas próprias vivências, como alunos que éramos reconhecidos como bons em matemática na Educação Básica, tal como algumas pessoas socialmente marginalizadas, como as pessoas LGBTI+, podem usar a matemática como um instrumento de poder e proteção, de modo que elas possam (re)planejar atos de (re)existência (COUTO JÚNIOR; SILVA, 2018) para que processos discriminatórios que são (re)produzidos no espaço escolar não as afetem diretamente. Nesse sentido, o saber matemático se torna um caminho pelo qual se pode criar um intercâmbio entre o conhecimento e a proteção, no qual o conhecimento de discriminado é utilizado como uma moeda de troca com o discriminador para que este o proteja ou, pelo menos, não o ataque.



Esse *status* de proteção e “respeito” que a Matemática possibilita para quem possui “aptidão” também pode ser percebido na relação de discentes com docentes. O professor nos revela isso narrando:

— *Como eu sempre fui muito bom em Matemática, então eu tinha um trânsito na turma, o respeito dos professores. Eu não percebia em nenhum momento nenhum olhar discriminatório dos professores, tampouco dos de Matemática. E olha que eu tinha só professores [homens] de Matemática, de geometria, mas eu acho que por saber a disciplina, por saber o conteúdo, por sempre tirar 9 ou 10, eu acho que isso era suficiente para eles me olharem como aluno e não como homossexual nas aulas.*

A partir da narrativa de Jónata, podemos inferir que há evidências de como o saber matemático também pode possibilitar maior respeito por parte do corpo docente. Isso reforça um estereótipo de que o conhecimento matemático é superior a outros e disponível para poucas pessoas, o que a educação matemática precisa combater veementemente. Ademais, na passagem em que se diz “[...] era suficiente para eles me olharem como aluno e não como homossexual nas aulas”, podemos questionar se existe ou se é desejável uma forma de desassociar estudantes de sua sexualidade, ou ainda, olhá-les como robôs sem sentimentos, desejos e interesses, somente como seres cognitivos, que sabem ou não o conteúdo matemático.

Pela narrativa do professor, o saber matemático pode ser utilizado como uma forma de conseguir respeito e proteção das demais pessoas que fazem parte do ambiente escolar. Ao ter essa percepção ainda no período escolar, les jovens podem se esforçar e ir em busca desse saber com o intuito de conseguir esse “prestígio” socialmente atrelado à Matemática e, sobretudo, esse respeito e proteção. Em outras palavras, a sexualidade e o gênero de uma pessoa podem ser algo que a



impulsione a busca do saber matemático. Sendo assim, como poderíamos desassociar o “ser bom alune” da sexualidade da pessoa?

Reconhecemos que não devemos estigmatizar uma pessoa em função de sua sexualidade ou seu gênero. Todavia, as singularidades não podem ser ignoradas ou invisibilizadas por outros marcadores sociais, como o *status* de saber Matemática. Ume estudante LGBTI+, mesmo tendo facilidade/interesse/dedicação para uma disciplina, ainda pode vivenciar processos de exclusão e discriminação que, apesar de não les afetarem no rendimento de determinada disciplina, les afetam como seres humanos cujas vivências podem não ser reconhecidas como dignas de respeito.

Uma outra disciplina escolar que também aparece na narrativa do professor, quando se trata de questões envolvendo gêneros e sexualidades, é a Educação Física.

— [...] *Eu tinha um rótulo de bichinha por não jogar bola... Num certo momento, eu acabei entrando para o time da turma só para eu não ficar de fora. Aí, eu acabei indo para o gol, sendo o goleiro. [...] eu fui percebendo que se eu não quisesse, não tivesse atitudes parecidas ou semelhantes ao grupo, então eu nunca poderia fazer parte daquele grupo ali, entendeu?*

Historicamente, existem na sociedade papéis que são endereçados para as pessoas em função de seu sexo biológico (LOURO, 2014), em particular para o homem hétero e cisgênero. Dentre esses papéis, podemos dar destaque para o “jogar bola”. A escola ainda (re)produz e promove a manutenção do binário homem-mulher, buscando reforçar estereótipos e adequar estudantes às normas que a sociedade institui por meio de suas práticas pedagógicas que ditam como devem se comportar, como é o caso da atribuição do jogar futebol como prática esportiva para os alunos homens. Com isso, meninos que



não se identificam com esse papel, estão sujeitas a serem (re)conhecidas como desviantes, com sexualidade questionável, fazendo com que, muitas vezes, busquem um caminho que les aproxime da normalidade a fim de se encaixarem nas cis-heteronormas que a sociedade institui e evitar a vivência de uma pedagogia do insulto (SULLIVAN, 1996), permeada por piadas, apelidos, insinuações..., ou melhor, violências, com as quais muitos jovens LGBTI+ convivem, como fez Jónata na aula de Educação Física.

Outro papel social que também é associado à figura masculina é o fato de ser quem toma as decisões, quem detém o poder e possui a autoridade daquilo que (não) deve ser feito, inclusive em espaços escolares como é narrado pelo professor durante seu Ensino Médio.

*— No Ensino Médio, fiz o Curso Normal. A turma era mais de meninas... éramos três meninos... ficava muito evidente para nós que existia um certo respeito das meninas para com a gente em todas as situações, seja nas situações de aula, em disciplinas, como também em situações de decisão de alguma coisa da turma.*

Esse papel de autoridade que se associa à figura masculina não aparece apenas na Educação Básica. Em sua fala, podemos presenciar episódios durante a graduação em Pedagogia, em que sua turma era composta majoritariamente por meninas, nos quais percebemos a mulher sendo educada para se subalternizar aos homens.

*— Já na Pedagogia, éramos 4 rapazes no grupo e as outras 36 eram meninas. E só eram professoras, nós só tínhamos dois professores no curso de Pedagogia. E aí, os rapazes sempre faziam trabalhos juntos. Na hora que eles se viam um pouco apertados, se uniam a algumas meninas, mas parecia existir*





*uma certa legitimação das meninas quando a gente ia fazer trabalho, quando a gente propunha coisas ou quando tinha que decidir coisas na turma.*

Para compreender esses episódios, podemos nos fundamentar nos estudos de Lerner (2019) e Federici (2017) que discutem como o sistema patriarcal, fortemente instituído em nossa sociedade e, por consequência, nos espaços escolares e acadêmicos, exerce funções opressoras sobre as mulheres, destinando-lhes espaços subalternizados em relação aos homens, como se só restasse a elas acatar as escolhas deles.

No excerto abaixo, Jónata destaca a ausência de discussões sobre gêneros e sexualidades durante sua vida escolar e em sua formação docente, no Curso Normal e nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática.

*— Durante a escola, eu nunca ouvi nada sobre gênero e sexualidade, nem no ensino superior, nas Licenciaturas em Matemática e Pedagogia... não sei se o assunto era evitado por eles [professores] não saberem lidar com isso... existiam outras pessoas na turma que também tinham as mesmas dificuldades que eu tinha, em relação a compreender a minha sexualidade, mas não havia na turma nenhuma discussão sobre a temática. Eu não sei se era silêncio dos professores em não focar no assunto, por não darem conta, ou se era realmente negligência, entendeu?*

Para que a escola discuta gêneros e sexualidades em seu caráter multidimensional, é preciso que a formação docente contemple esses aspectos. Como evidencia a pesquisa de Guse, Waise e Esquinhalha (2020), muitas professorias de Matemática alegam não ter tido contato com discussões sobre gêneros e sexualidades ao longo da educação básica e da Licenciatura em Matemática. Esse fato, muitas vezes, se



torna o motivo pelo qual alegam não se sentirem preparadas para tratar dessa temática no exercício docente. Todavia, não debater sobre o tema, colocando-se em uma posição neutra e/ou de silenciamento, pode também ser uma forma de perpetuar preconceitos e discriminações.

É preciso um esforço permanente a fim de que nenhum tipo de preconceito ou discriminação prevaleça em sala de aula. Faz-se necessário promover discussões direcionadas a ações educativas, na formação de professorias que ensinam Matemática, como relatam Moura e Silva (2022) ao tratarem da inserção das discussões sobre gêneros e sexualidades no currículo do curso de Pedagogia da universidade onde lecionam, e ainda, para um entendimento de que, para “[...] se respeitar e valorizar a diversidade sexual e a igualdade de gênero, precisamos levar em conta que a inclusão social somente será completa se dela fizer parte a inclusão sexual” (COSTA et al., 2009, p. 5).

Nesse sentido, Louro (2001, 2014) e Costa et al. (2009) sugerem a abordagem da temática das relações de gênero e da diversidade sexual no ambiente escolar, assim como na formação de professorias. Uma argumentação contrária à inserção dessa temática, por exemplo, na formação de professorias que ensinam Matemática, pode se configurar como negligência e desrespeito à diversidade, indo contra, inclusive, às três últimas competências gerais docentes descritas na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), que tratam da promoção do autoconhecimento, da saúde emocional, do reconhecimento e valorização de diferenças, do diálogo e dos direitos humanos.

Em relação ao trecho em que o professor relata a existência de outras pessoas com as mesmas dificuldades de autoconhecimento em relação à sua sexualidade, podemos identificar uma demanda de discussões por parte de discentes do curso de Licenciatura em



Matemática. No entanto, ainda assim, não havia um debate ou um olhar docente sensível a essas situações, pelo contrário, muitas vezes, discursos preconceituosos podem ser reiterados por docentes ou acontecerem em suas aulas sem que haja qualquer intervenção, como pode ser observado nos seguintes trechos:

— *No curso de Matemática, nós éramos 40 alunos e destes tínhamos 4 meninas. Fazíamos piadas discriminatórias com as meninas. Inclusive, os professores do curso também faziam. Então, durante as aulas, a gente dizia assim, quando tinha alguma atividade sobre limite ou conjunto: “as meninas se quiserem ir embora agora, já podem ir, porque a gente sabe que elas não vão dar conta mesmo, então a gente fica aqui e elas podem sair”. Não sei se por ser mulher e já estar percorrendo uma trajetória escolar de discriminação, elas também introjetavam isso no Ensino Superior e se calavam, nós fazíamos muitas piadas discriminatórias, piadas que rebaixavam a capacidade intelectual delas. E quando tínhamos disciplinas chamadas didática, psicologia, sociologia da educação, aí a gente acabava jogando para elas as responsabilidades, porque, no nosso ponto de vista, elas tinham mais habilidades com essas disciplinas que não tinham cálculo, que não tinha dificuldade para raciocinar.*

— *Um professor de Álgebra Linear costumava pedir aos alunos para irem ao quadro enunciar e demonstrar teoremas. Nós, meninos, fizemos muita gracinha quando uma menina foi, pois ela ficou um pouco embaralhada na hora de fazer tanto a descrição quanto demonstrar o teorema. Isso ficou na turma como algo geral para todas as mulheres. Quando existia alguma piadinha ou alguma história, já lembrava o nome dela e da situação de vexame. E até... Isso parecia normal... eram normais essas atitudes. Parecia que os professores do curso não olhavam para as meninas... ou elas se padronizavam como os homens, ou elas iam sofrer esses preconceitos e desrespeitos. Eu não sentia, nunca percebia, uma desculpa por parte dos professores... “Olha, não foi bem isso que eu queria dizer”. Não, dizia aquilo*



*e continuava a aula normalmente, porque a turma também acatava as situações e dava pano para manga. Isso era uma normalidade no curso de Matemática.*

Ambos os trechos tratam de episódios vivenciados ao longo da Licenciatura em Matemática, os quais evidenciam violências de gênero por parte dos docentes e discentes homens com as meninas nas aulas de Matemática, a naturalização do desrespeito e a demarcação de um espaço de poder a partir da violência simbólica associada ao machismo. Na nossa sociedade, a ideologia da masculinidade hegemônica (CONNEL, 1995) estabelece os padrões de comportamentos que devem ser seguidos pelos homens, padrões esses que tanto subordinam e inferiorizam a mulher como também outros homens, que devem provar que possuem todos os símbolos culturais que denotam uma masculinidade. Isso deve ser problematizado e combatido.

Outro fato interessante é a reprodução de uma ideia de que a formação para o fazer docente é menos importante do que a formação matemática, assumindo-as, inclusive, como totalmente separadas, o que vai na contramão dos estudos no campo da formação de professorias que ensinam Matemática (OLIVEIRA; FIORENTINI, 2013). Além disso, há uma clara generificação da docência e da Matemática, legislando sobre quem pode aprender e ensinar o quê, bem como associando disciplinas pedagógicas a mulheres e disciplinas matemáticas a homens. Isso também deve ser problematizado e questionado.

Apesar do nosso colaborador estar em um processo de autoconhecimento como um ser desviante nesse período, em muitos momentos, ele se via conivente com essas estratégias de inferiorização da mulher no campo da Matemática, possivelmente provocada por uma estratégia de sobrevivência, articulada ao medo de se tornar o próximo



alvo dessa inferiorização, por uma falta de empatia com outros grupos que são socialmente oprimidos em nossa sociedade ou pela necessidade de performar uma masculinidade que é esperada pelo contexto no qual ele se encontrava inserido. Essa convivência fica evidenciada na seguinte fala:

— *E eu não sei dizer se eu me incomodava com isso ou não, se eu tinha um pouco de distância disso ou não, porque eu também entrava no mesmo grupo, eu também participava, fazendo as mesmas piadinhas. E não lembrava que elas poderiam ter sido eu lá no Ensino Fundamental... a gente vai lembrar aí do Paulo Freire, o oprimido sai do seu lugar e vai para o lugar do opressor, esquecendo de tudo o que viveu na opressão e faz o mesmo procedimento. E aí, não sei se isso é algo voluntário ou involuntário, sem pensar... Isso já foi mais na Matemática.*

Assim como afirma Freire (1987), aqueles que são considerados es oprimidos em determinada época de sua experiência existencial podem passar a ter “uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida [...] Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo” (FREIRE, 1987, p. 28), como lembrou o professor em sua narrativa. As questões que podemos lançar são: Sua atitude conivente era sua estratégia para não ser o alvo? Era sua maneira para não ser visto como um rapaz desviante das cis-heteronormas socialmente impostas e, com isso, também virar chacota na turma? E, mesmo vivendo tudo que viveu em sua Educação Básica, tendo sido considerado desviante por muitos, não parou para pensar no preconceito que estava realizando e legalizando em relação a suas colegas de sala de aula?

Apesar de toda sua existência como um ser desviante que vivenciou processos de exclusão na sua vida e na de outres no convívio



escolar e universitário, o contato com discussões sobre gêneros e sexualidades só foi ocorrer em momentos posteriores ao das formações iniciais, em um curso promovido pelo Governo Federal.

— *No curso de Pedagogia, assim como no de Matemática, não teve discussão sobre gênero e sexualidade. Isso só apareceu quando eu terminei... A própria universidade propôs o curso Gênero e Sexualidade na Escola (GDE), que foi financiado pelo MEC, no Governo Lula, que lançou a Secretaria da Educação Especial, depois veio a Secretaria da Diversidade e com isso os cursos de formação. Então, o primeiro curso, que foi o GDE, participei já como ex-aluno da Universidade, como professor da Educação Básica. O GDE foi importante para mim. Eu não entendia, desde novo, por que eu gostava, às vezes, mais dos meninos e, outras vezes, mais de meninas, eu não conseguia entender isso. E ainda tinha a relação da religião, que por ser religioso, por ter estado na igreja durante 10 anos como coroinha, alguns momentos eu percebia que cometia um pecado carnal, que poderia ir para o inferno. Eu só fui entender que isso era construído numa narrativa discriminatória, heteronormativa, quando eu passo a fazer parte do GDE, que, então, vou entender todos os entraves e as discussões. Depois que fui fazer o curso, fui entendendo o que é gênero, o que é sexualidade, como que isso se manifesta em sala de aula, que práticas pode-se abordar para combater a homofobia, a discriminação. Mas nada relacionado à Matemática. Eu percebia que tinha que deixar de lado as discussões das Ciências Exatas para poder discutir Gênero e Sexualidade. Isso aconteceu comigo durante um bom tempo...*

Durante o Governo Lula, tivemos a inserção de algumas pautas LGBTI+ na agenda pública. Dentre essas inserções, podemos destacar o curso de Formação de Professores em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), uma proposta de formação de professorias que objetivou oferecer uma formação continuada sobre as temáticas gênero,



diversidade na escola, relações étnico-raciais, sexualidade e orientação sexual.

Esse curso possibilitou que muitos docentes tivessem a oportunidade de (re)conhecer como se manifestam as questões de gêneros e sexualidades em aula, assim como traz o professor em sua fala, como também a possibilidade de discutir e perceber suas próprias experiências a partir de um referencial crítico (ROSSI et al., 2012), explicitando a importância de debatermos a temática ao longo da formação docente. Porém, como podemos perceber na narrativa anterior, tais discussões eram desarticuladas do ensino de Matemática, uma vez que esse curso era voltado para docentes de quaisquer disciplinas. Sendo assim, uma vez que essa articulação parece tão necessária, mas, ao mesmo tempo, tão distante da realidade de professorias que ensinam Matemática, não caberia à própria Licenciatura em Matemática promover essas discussões? Uma vez ilustradas possibilidades de articulações da Matemática com essas questões, como podemos ver nas pesquisas retratadas em Guse, Waise e Esquincalha (2020), Waise (2021) e Esquincalha (2022), entre outras, por que não temos a inserção desses debates ao longo da formação docente em Matemática?

Passando para as experiências relativas à sua prática docente, Jónata trata de sua dificuldade em trazer questões de gêneros e sexualidades em suas aulas, principalmente por não ter tido contato com essas questões ainda, considerando que o curso GDE, no qual ele teve seu primeiro contato com a temática, só foi iniciado posteriormente. Além disso, são apresentados questionamentos que foram feitos ao professor durante seus primeiros anos de docência, evidenciando a existência de (pré)concepções sobre onde cada corpo deve estar profissionalmente.



— *Durante meus primeiros anos na docência, nem conseguia pensar na discussão, primeiro de gênero e sexualidade, muito menos associar ela com a Matemática. Eu era professor da sala de aula da Educação Infantil, eu sentia na pele a discriminação. “Por que que tu vai dar aula para pré-escola? O que tem de errado que ele vai dar aula para a pré-escola? Será que ele não sabe...” Descobriram que eu fazia Matemática e a surpresa era maior, “Como assim ele faz Matemática e vai dar aula para os menores?” Isso foi durante os quatro anos que passei na Educação Infantil. E por mais que houvesse uma competência técnica para eu ensinar na pré-escola, a dúvida era: “Ele é gay? O que há de errado com ele para dar aula na Educação Infantil, se ele ainda faz Matemática e pode conseguir algo melhor?” Porque o professor de Matemática sempre dá aula para turmas com mais idade, consegue um melhor salário... Então, isso eu ouvia muito, inclusive das mães e, também, de alguns pais dos meus alunos.*

Em trechos como “[...] Como assim ele faz Matemática e vai dar aula para os menores” ou “E por mais que houvesse uma competência técnica [...] Ele é gay? O que há de errado com ele para dar aula na Educação Infantil, se ele ainda faz Matemática e pode conseguir algo melhor”, existem diversas (pré)concepções associadas, por exemplo, à feminização do magistério (LOURO, 2014), à desvalorização profissional (SOUZA, 2017) e à associação do homem que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como pessoa cuja sexualidade desvia da heteronormatividade.

Com relação à última (pré)concepção, podemos nos questionar: Um homem heterossexual não poderia ter interesse por lecionar na Educação Infantil? Ademais, por que a sexualidade do homem deve ser questionada? A possibilidade de ser *gay* o desqualificaria profissionalmente?

Essa rotulação do corpo masculino como *gay* quando atua como professor da Educação Infantil ou dos anos iniciais do Ensino





Fundamental também gera diversas falas que marcam estereótipos sobre como um corpo *gay* (não) deve se portar, além de perturbar o processo de autoconhecimento da pessoa cujas rotulações estão sendo impostas.

— *Na época em que dava aulas na Educação Básica, eu vou deixar bem claro o que eu ouvia: “Você não aparenta ser gay, porque você não rebola quando caminha, você tem um jeito masculino”. E na minha mente eu ficava assim: “E tem algum jeito para não ser gay ou para ser gay?”. Então ali, também isso me deixava intrigado quem eu era de verdade, porque, se eu não aparentava uma coisa, será que eu não era realmente isso e eu estava um pouco confuso com as minhas ideias?*

Frases como as descritas na narrativa, “Você não aparenta ser *gay*, porque você não rebola quando caminha”, dentre outras que tentam delinear quais performances de gênero (BUTLER, 2021) qualificam alguém como fora ou dentro do padrão cis-heteronormativo, podem provocar uma confusão em relação ao auto(re)conhecimento da pessoa como esse ser de direito, de identidade.

Assim, como afirma Bento (2015), para que homens sejam considerados masculinos, eles aprendem aquilo que não podem ser antes de aprenderem o que podem ser. O ato de andar sem rebolar é um traço daquilo que ele não fazia e que, por consequência, afirmaria sua masculinidade, afinal “o único lugar habitável para o feminino é em corpos de mulheres, e para o masculino, em corpos de homens” (BENTO, 2008, p. 25). Todavia, por que performar nosso gênero de uma forma divergente da qual a sociedade nos impõe implica ser uma pessoa de sexualidade desviante? Por que expressar traços daquilo que é instaurado como feminilidade, além de perturbar a masculinidade de um homem, questiona sua sexualidade?



As respostas para esses questionamentos, apesar de ensaiadas por alguns pesquisadores, ainda podem ser nebulosas em nosso convívio social, fazendo com que tanto o gênero quanto a sexualidade de uma pessoa sejam questionados a todo momento por outros quando diferem do padrão cis-heteronormativo. Diante do exposto, o indivíduo que ainda está em processo de autoconhecimento e autoaceitação e não deseja ser uma pessoa cuja sexualidade é reprimida e questionada pela sociedade passa a buscar os padrões a fim de ser aceite e internaliza essa norma social, reprimindo os seus sentimentos, como relata Jónata:

— *Já no Ensino Superior, eu não me importava com nada disso. Mas, na Educação Básica, eu tinha um pouco de incomodo se alguém me dissesse que eu parecia... Então, quando alguém vinha me dizer que eu parecia, eu perguntava: “Mas o que que eu faço para não parecer?”. Não sei, se isso facilitava a minha relação com os alunos ou se facilitava porque eu era o professor de Matemática. Então, existia uma certa hierarquia maior, porque eu decidia muito a vida dos alunos. Por exemplo, todo final de ano tinha o conselho escolar, com quem tinha que ser aprovado ou reprovado? Todo mundo dizia que eu sempre era o último a falar para dizer: “O aluno é bom em Matemática, então ele tem que ser aprovado”. E a direção da escola legalizava a minha fala. E aí, a diretora falou: “Não, então ele tem que ser aprovado, se só em inglês ele está ruim, ele tem que ser aprovado sim. Se em Matemática ele está bom, em inglês ele consegue melhorar no futuro”. Então, talvez também por ser professor de Matemática e por ter esse poder de reprovar ou aprovar, existia um certo respeito dos alunos da Educação Básica em relação a mim. Então, eu nunca ouvi um aluno com piadinha comigo, ou com alguma história entre eles falando ... Se falavam entre eles, não vazava para mim.*

Em trechos como “[...] existia uma certa hierarquia maior, porque eu decidia muito a vida dos alunos” ou “[...] por ser professor de



Matemática e por ter esse poder de reprovar ou aprovar”, é possível verificar o poder instituído pelo saber matemático como forma de proteção social. Esse saber, que antes havia possibilitado um *status* de proteção e respeito no período escolar enquanto discente da Educação Básica, retorna sendo um instrumento de manutenção de poder quando nosso colaborador assume a posição de professor de Matemática.

Para finalizar a conversa, perguntamos ao Jónata como se estabelece, em suas aulas, discussões envolvendo gêneros e sexualidades, principalmente articuladas à Matemática.

— *Quando eu vou dar aula como professor substituto no curso de Pedagogia, percebo o quanto eu poderia ter feito na Educação Básica e não fiz. Lá eles tinham uma disciplina chamada Educação, Gênero e Sexualidade. Depois, mudaram o nome para Gênero e Educação. Nessa disciplina, eu trabalhei por três semestres, fui mergulhando nas leituras... Então, eu começo a me entender, que é a parte principal. Eu acho que, quando o docente começa a se entender e ver suas fragilidades e particularidades com a discussão de gênero e sexualidade, ele começa a conseguir criar situações para os outros também começarem a se entender. Nós estamos no movimento de viver, então, se estamos nesse movimento, eu não tenho que estar me rotulando ou colocando em mim algumas plaquinhas que “Eu sou isso, eu sou aquilo outro”. Não! Eu sou, eu estou no movimento, assim como outros também estão no movimento e não é porque hoje a pessoa ficou com um menino e na outra noite ela ficou com uma menina que ela é alguém fora da norma, que ela é alguém que não tenha vergonha na cara.*

Por meio dessa narrativa, verificamos como a consciência de si por meio da (auto)formação<sup>31</sup>, mesmo que depois de muitas

---

<sup>31</sup> Utilizamos o termo (auto)formação, porque entendemos que tanto uma como outra carecem da presença de outre, de pessoa que, pela mediação, cria condições para caminhar com le aprendente ajudando-le a reconhecer sua humanidade singular.



experiências (re)vividas, é importante para que es discentes possam criar e perceber a importância de espaços para diálogos sobre questões sociais em suas aulas. E, no caso do professor Jónata, essa consciência fora possível, para além do fato de ele ser um homem desviante das cis-heteronormas, por meio das contribuições advindas de seu contato com a temática ao longo de sua formação continuada, considerando o curso GDE, e pela necessidade de se debruçar sobre o tema devido à disciplina ministrada. Nesse sentido, esse fato reitera a necessidade de se pensar uma formação docente que contemple essas questões e levem les professories à reflexão, como sugerem Moura e Silva (2022). Reforçamos que docentes não precisam se desviar das cis-heteronormas para refletir sobre elas e combatê-las em suas aulas de Matemática. É dever de todes, pois precisamos formar alunes [no sentido freiriano], com a Matemática, para reconhecer e celebrar as marcas de diferenças relativas a gêneros e sexualidades.

Apesar dessas experiências serem em um curso de Pedagogia, em sua prática, o professor também articula essas discussões com a Matemática, como podemos observar no trecho abaixo, o qual finalizará esta seção a fim de demarcar possibilidade(s) de articulações e discussões sobre/com pessoas LGBTI+ em aulas de Matemática.

— *Nas minhas aulas do Ensino Superior, eu também consigo visualizar e estabelecer o diálogo com os alunos constantemente. Em Estatística, por exemplo, eu trago muitas discussões em dados oficiais, da morte de grupos LGBT, assassinatos... Então, para além do dado estatístico, para além dos exemplos gráficos, a gente discute também o tema que está ali. E isso afeta alguns deles.*



## Indagações para não concluir

As narrativas de Jónata, que ao longo de seu processo formativo e profissional se reconhece como um menino/rapaz/homem desviante dos padrões cis-heteronormativos, ilustram como pessoas LGBTI+ podem ter experiências com sua educação matemática diretamente associadas com os papéis endereçados a partir dessas cis-heteronormas estabelecidas a partir do sexo biológico.

Vimos que a Matemática pode ser usada com um dispositivo para estabelecimento/manutenção de poder e de proteção tanto quanto para segregar e excluir, como foi feito com a licenciada, sua colega de curso de Matemática, que teve dificuldades para provar um teorema.

Diante desses e de outros exemplos apresentados nas narrativas, resta-nos deixar alguns convites à reflexão: Qual é o papel de professorias de Matemática na educação sexual de seus estudantes? Que matemáticas podem ser exploradas em sala de aula para promoção de reconhecimento e valorização de mulheres e pessoas LGBTI+? Como lutar contra o machismo, o sexismo, a misoginia e a LGBTI+fobia com as matemáticas?

### REFERÊNCIAS

BARROS, D. Da comunidade LGBT+ para as aulas de matemática: que interlocuções são possíveis? **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 2, p. 91-104, 31 mar. 2021.

Disponível em:

<https://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/riperm/article/view/2475>. Acessado em: 12 out. 2021.

BENTO, B. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008



\_\_\_\_\_. **Homem não tece a dor:** queixas e perplexidades masculinas. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2019.** 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), 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismos e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

COSTA, A. P.; SCALIA, A. C. M. A.; BENDIN, R. C.; SANTOS, S. R. Sexualidade, gênero e educação: novos olhares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-12. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2691>. Acessado em: 13 nov. 2021.

CONNEL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725>. Acessado em: 15 nov. 2021.

COUTO JUNIOR, D. R. C.; SILVA, J. P. L. Corpos transviados ao sul do equador: o que Linn da Quebrada tem a nos (des)ensinar? **Revista COCAR**, Belém, v. 12, n. 23, p. 318-341, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1730>. Acessado em: 20 out. 2021.

ESQUINCALHA, A. C. **Estudos de gênero e sexualidades em educação matemática:** tensionamento e possibilidades. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2022 (no prelo).



FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GODOY, E. V. **Matemática no Ensino Médio**: prescrições das propostas curriculares e concepções dos professores. 2002. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GUSE, H. B.; WAISE, T. S.; ESQUINCALHA, A. C. O que pensam licenciando(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula? **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 1, p. 01-25, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/9898>. Acessado em: 20 out. 2021.

LERNER, G. **A criação do patriarcado**: história e opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

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

\_\_\_\_\_. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. ano 9, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 25 jul. 2021.

MOURA, J. F.; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30. jan./abr. 2017. Disponível em:



<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17580>. Acessado em: 10 jul. 2021.

MOURA, J. F.; SILVA, S. M. P. Gêneros e sexualidades no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão: discussões preliminares. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros e sexualidades: desafios na educação**. Jundiaí: Editora Paco. 2022 (no prelo).

OLIVEIRA, A. T. C. C.; FIORENTINI, D. O lugar das matemáticas na licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**. v. 27, p. 917-938, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/99f8nsJSh8K9KMpbGrg8BrP/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 20 nov. 2021.

ROSSI, C. R.; VILARONGA, C. R; GARCIA, O. A.; LIMA, M. T. O. Gênero e diversidade na escola: reflexões acerca da formação continuada sobre assuntos da diversidade sexual. **Revista Contexto & Educação**, v. 27, n. 88, p. 6-34, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/365>. Acessado em: 15 nov. 2021.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SULLIVAN, A. **Praticamente normal: uma discussão sobre o homossexualismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

WAISE, T. S. **Cenários de reconhecimento em contextos de minorias sexuais e de identidades de gênero na aula e na formação inicial de docentes de matemática**. 2021. 145f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.





## SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

### Agnaldo da Conceição Esquinhalha



Professor do Instituto de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da UFRJ, com Doutorado em Educação Matemática pela PUC-SP. É líder do Grupo de Pesquisa "MatematiQueer: Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática". Tem experiência de pesquisa em Estudos de Gênero em Educação Matemática, Educação Matemática Inclusiva, Tecnologias Digitais e Formação de Professorias que Ensinam Matemática.

### Camila De Freitas Moraes



Doutoranda em Políticas Sociais e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Mestra em Políticas Sociais e Direitos Humanos pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) (2020) Pesquisadora e Participante do Grupo de Estudo: Questão Agrária, Urbana e Ambiental/ Observatório dos Conflitos da Cidade, sob a coordenação da Dra. Cristine Jaques Ribeiro. Pesquisadora e Psicóloga da Articulação Nacional de Psicólogas/os Negras/os e Pesquisadoras/es do núcleo Rio Grande do Sul (ANPSINEP/RS).

### Cibelle Cristina Lopes e Silva



Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2006) e mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2011). Professora assistente da Universidade Federal do Maranhão. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Diversidade e Educação/ GESED, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem pesquisado as relações de gêneros e sexualidades na Educação.



## **Cristine Jaques Ribeiro**



Graduação em Serviço Social pela Universidade Católica de Pelotas (1997) Mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2000). Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007). Professora Adjunta da Universidade Católica de Pelotas. Coordena o grupo de estudos e pesquisa Questão Agrária, Urbana e Ambiental e Observatório dos conflitos da Cidade vinculados ao Curso de Serviço Social e Pós-graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas.

## **Diomar das Graças Motta**



Possui graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração do ensino de primeiro e segundo graus, pela Universidade Federal do Maranhão (1971); Mestrado em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas - RJ (1978). Doutorado em Educação com a tese Mulheres Professoras na Política Educacional no Maranhão pela Universidade Federal Fluminense - RJ (2000). Professora aposentada com atividade no PPGE- Programa de Pós- Graduação (Mestrado em Educação), na coordenação do GEMGe- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero da Universidade Federal do Maranhão.

## **Érica da Silva Pinto**



Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) na Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Especialista em Gerontologia Social e Saúde do Idoso pela Universidade Federal do Maranhão. Possui graduação em Educação Física, Licenciatura Plena, pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física - GEPPEF - UFMA, linha de Corpo e Cultura. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, projetos sociais e atividades para a terceira idade.



## Flomar Ambrosina Oliveira Chagas



Possui doutorado (2010) e mestrado em Educação (2001) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC/GO, graduada em Letras Modernas Português/ Inglês pela Universidade de Rio Verde/GO (1981). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG) Câmpus Jataí. Sócia individual da SBPC, da ANFOPE, da ANPAE, da ANPED, filiada ao SINASEFE. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências e Matemática (Nepecim).

## Hygor Batista Guse



Licenciado em Matemática pela Universidade Federal Fluminense e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É membro do grupo de pesquisas MatematiQueer: Estudos de Gênero e Sexualidade em Educação Matemática, tendo experiência em pesquisas no campo de Estudos de Gênero, Sexualidades, e Educação Matemática.

## Joina Alves Bomfim



Doutora em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2020), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2001), Especialista em Língua Portuguesa pela PUC-MG e graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (1993). Consultora nas áreas de Letras e Educação, atua principalmente nos seguintes temas: Língua e Linguagem, Educação, Políticas Educacionais. Consultora em planejamento e avaliação educacional, orientação de projeto de pesquisa para mestrado e doutorado e preparação institucional para Enem e Enade.



## Jónata Ferreira de Moura



Licenciado em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (2006) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2009). Mestre e Doutor em Educação (Educação Matemática) pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (2015-2019). Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (CCSST/UFMA), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (Mestrado Profissional em Educação). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE - CNPQ/UFMA). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Histórias de Formação de

Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM - CNPQ/USF).

## José Carlos Lima Costa



Possui graduação em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão (2013) e mestrado em PERFORMANCES CULTURAIS pela Universidade Federal de Goiás (2017). Atualmente é ator - Cia Mira Mundo Produções Culturais, pesquisador do grupo de pesquisa cenacorpo da Universidade Federal do Maranhão, pesquisador do GESEPE e professor substituto da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Performances Culturais.

## Maria da Glória Costa Pacheco



Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (2007). Especialista em História do Maranhão pela Universidade Estadual do Maranhão (2012). Graduada em Direito pela Faculdade do Estado do Maranhão - FACEM (2021). Cursando Especialização em Direito Público (UEMA). Atualmente servidora pública do estado do Maranhão no órgão Tribunal de Justiça do Maranhão desde 2008. Experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil e Maranhão.

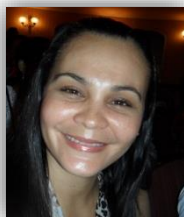


## **Maria Lucimar Alencar de Sousa Silveira**



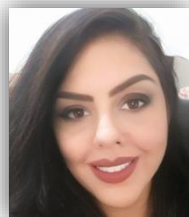
Mestra em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, Câmpus Jataí (2019). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Goiás/UFG-Regional Catalão (2015), e em Neuropedagogia e Distúrbios da Aprendizagem pelas Faculdades Integradas de Cassilândia/FIC (2011). Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás/UEG-Câmpus Quirinópolis (2008), e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - Uniube (2019). Professora de História, Sociologia e Filosofia no Colégio Estadual Dr. Pedro Ludovico Teixeira, Caçu-GO. Filiada à Associação Nacional de História - ANPUH.

## **Mariana Fernandes Brito**



Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA). Especialista em docência na Educação Infantil (CEDEI / UFMA) Especialista em Supervisão Escolar (UEMA) Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora da Rede Municipal de Educação de São Luís. Atualmente é membro do GESEPE/ UFMA (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas) GEMGE/UFMA (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero).

## **Marise Vicente de Paula**



Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2000), Graduação em Pedagogia pela Faculdade Cruzeiro do Sul Virtual (2019) Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2003). Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2010) e Pós Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2014). Docente do Ensino Superior da Universidade Estadual de Goiás, Curso de Pedagogia.



## Maritânia Salete Salvi Rafagnin



Doutoranda em Política Social e Direitos Humanos e Mestra em Política Social pela Universidade Católica de Pelotas. Bacharela em Ciências Contábeis da Faculdade São Francisco de Barreiras, Especialista em Administração Estratégica em Recursos Humanos.

## Raimunda Nonata da Silva Machado



Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestre em Ciências Sociais e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). É Professora Adjunta do Departamento de Educação II, do curso de Pedagogia da UFMA e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA). É pesquisadora dos Grupos de Estudos e Pesquisa: Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe/PPGE/UFMA), Gênero, Sexualidade e Práticas Educativas (GESEPE/UFMA), São Luís/MA/Brasil e do Núcleo de Estudos e Pesquisa Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência (RODA GRIÔ/GEAfro), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/ PI/Brasil.

Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NEPERGE/UFMA) e o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (MAfroEduc/UFMA).

## Roney Polato de Castro



Professor Adjunto da Faculdade de Educação, onde atua nas Licenciaturas em Ciências Biológicas, Enfermagem e Pedagogia, e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado - da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutor e Mestre em Educação pela UFJF. Possui Licenciatura em Ciências Biológicas (UFJF). Pesquisador no Núcleo de Educação e Diversidade (NEPED - FACED - UFJF). Coordena, junto ao professor Anderson Ferrari, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED).



## Rosylene Conceição Soares Cutrim



Graduada em Pedagogia (2003) e em Serviço Social (1992) pela Universidade Federal do Maranhão. Especialização em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdades Integradas de Amparo. Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA. Experiência nas temáticas de Educação em Direitos Humanos, Educação de Jovens e Adultos, Relações Étnico raciais, Diversidades, Gêneros e Sexualidades. Atuou no Conselho Estadual de Direitos humanos do Maranhão, no Conselho Estadual da Política de Igualdade Étnico-Racial CEIRMA, Conselho Estadual da Mulher - CEM MA e no Conselho Estadual dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CEDLGBT).

## Sirlene Mota Pinheiro da Silva



Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP (2015). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA (2009). Especialista em Metodologia do Ensino Superior - GEMES (2005). Licenciada em Pedagogia (2003). Docente do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - PPGE/UFMA. Pesquisadora e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas - GESEPE/UFMA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Mulheres e Relação de Gênero - GEMGe/UFMA.

## Tatiane da Silva Sales



Professora da Universidade Federal do Maranhão, curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros. Doutora em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará. Mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia. Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE/UFMA). Pesquisa história da educação, relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade no âmbito escolar com ênfase para o ensino superior.



## Teodora Torres



Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (1987) ; mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional pela Universidade Estadual do Maranhão (2013); doutorado em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Lisboa /PT (2020). Atualmente é professora na Universidade Ceuma-Ma. Tem experiência como Assistente Social no serviço público, privado e ONG´s, especialmente voltada para políticas públicas na área das crianças e adolescentes, mulheres, famílias, ambiental.

## Thiago Ribeiro Rafagnin



Docente do Curso de Direito da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), na vaga de Direito Constitucional. Pós-Doutorando em Economia e Diritto, no Dipartimento di Economia e Diritto, Facoltà di Economia, della Sapienza Università di Roma. Pós-Doutor em Direito pelo PPGD da Universidade Federal de Pelotas. Co-líder do Grupo de Pesquisa Global Constitutionalism, Republic and Solidarity (UFPel/UFOB), responsável pela linha de pesquisa Constitutionalism, Social Rights and Neoliberalism. Coordenador do Núcleo de Direito Constitucional Avançado na UFOB. Tem experiência na área de Direito e Políticas Sociais, com ênfase em Direito Constitucional, Teoria do Direito e Teoria do Estado.

