

**IV EMGES - ENCONTRO MARANHENSE SOBRE
GÊNERO, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE**

**II SICODE - SIMPÓSIO NACIONAL CORPOS E
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO**

**CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS: DESAFIOS DA ATUALIDADE**



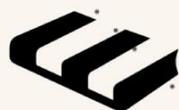
ANAIIS

Organização

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Jónata Ferreira de Moura

Zeila Sousa de Albuquerque



EDUFMA

nte da imagem: <https://ideafm.com.br/diversidade-e-comunicacao-inclusiva/>

**IV EMGES - ENCONTRO MARANHENSE SOBRE
GÊNERO, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE**

**II SICODE - SIMPÓSIO NACIONAL CORPOS E
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO**

**CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS: DESAFIOS DA ATUALIDADE**

13 a 16 de junho de 2023

ANAIS

Organização

Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Jónata Ferreira de Moura
Zeila Sousa de Albuquerque

São Luís



EDLIFMA

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO



Reitor Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

Vice Reitor Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos

EDITORA DA UFMA



Diretor Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira

Conselho Editorial Prof. Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni

Prof. Dr. André da Silva Freires

Prof. Dr. Márcio José Celeri

Prof^a. Dra. Diana Rocha da Silva

Prof^a. Dra. Gisélia Brito dos Santos

Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues

Prof^a. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro

Prof^a. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Bibliotecária Dra. Suênia Oliveira Mendes

Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior



Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Copyright © 2023 by EDUFMA

Revisão

Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Jónata Ferreira de Moura

Projeto Gráfico

João Victor Lima da Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Anais do IV EMGES–Encontro Maranhense sobre Gênero, Educação e Sexualidade & II SICODE–Simpósio Nacional Corpos e Diversidade na Educação–Corpos, Gêneros e Sexualidades nas Ciências Humanas e Sociais: desafios da atualidade (4.:2023:São Luís, MA).

Anais / Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Jónata Ferreira de Moura, Zeila Sousa de Albuquerque (orgs.).—São Luís: EDUFMA, 2023.

552p.:il.color.

ISBN: 978-65-5363-280-6

1. Educação Inclusiva – Práticas pedagógicas – Universidade. 2. Educação – Relações de gênero. 3. Sexualidades. 4. Políticas Públicas. I.Silva, Sirlene Mota Pinheiro da. II.Moura, Jónata Ferreira de. III.Título.

CDD 370

CDU 376-051:378(812.1)

Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário Wilton Cerveira Marques
CRB13/567 Mat.Siape 1675653
DIB/DAU/UFMA

PUBLICADO NO BRASIL [2023]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma.sce@ufma.br

COMISSÃO ORGANIZADORA E CIENTÍFICA

IV EMGES - ENCONTRO MARANHENSE SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE

&

II SICODE - SIMPÓSIO NACIONAL CORPOS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO

13 a 16 de junho de 2023

Coordenação Geral

PROF.^a DR.^a. SIRLENE MOTA PINHEIRO DA
SILVA
PROF.^a DR.^a. TATIANE DA SILVA SALES
PROF.^a MA. ZEILA SOUSA DE ALBUQUERQUE

Comitê Científico

PROF. DR. JÔNATA FERREIRA DE MOURA -
UFMA
PROFA. DRA. SIRLENE MOTA PINHEIRO DA
SILVA - UFMA
PROF. DR. DANILO ARAÚJO DE OLIVEIRA -
UFMA
PROF. MS. GERSON CARLOS PEREIRA
LINDOSO – IFMA
PROFA. MA. JOELMA RAMOS SEREJO SILVA –
IFMA
PROF. MS. JOSÉ CARLOS LIMA COSTA -
UFMA
PROFA. DRA. MARIA DAS DORES CARDOSO
FRAZAO – UFMA
PROF. DR. RAIMUNDO NONATO DE PÁDUA
CÂNCIO – UFNT
PROFA. MA. ROSYENE CONCEIÇÃO SOARES
CUTRIM – IEMA
PROFA. MA. ZEILA SOUSA DE ALBUQUERQUE
- IFMA

Site, Inscrição e Certificado

ERIVETH SILVA TEIXEIRA
ROMILDO DE ARAÚJO SOUSA
SIRLENE MOTA PINHEIRO DA SILVA

Monitoria

MARIANA FERNANDES BRITO
TATIANE DA SILVA SALES
VITÓRIA RAYSSA HOLANDA DA SILVA
ADRIANA DA SILVA DIAS
HANNAH ALLETHIA SILVEIRA SILVA
HISTARLEY DOS SANTOS CONCEIÇÃO
EUZAMAR PINTO REIS
ANA CLARA AMORIM DE OLIVEIRA
MIRELA FERNANDA NASCIMENTO

Comunicação e Redes Sociais

ZEILA SOUSA DE ALBUQUERQUE
LÍGIA MARIA SILVA SOUSA
MIRELLA FERNANDA NASCIMENTO
ROSYENE CONCEIÇÃO SOARES CUTRIM
HISTARLEY DOS SANTOS CONCEIÇÃO

Cultura

JOSÉ CARLOS COSTA
SOLARIS ASTRAL LIMA GARCES

Infraestrutura

TATIANE DA SILVA SALES
IAN MOURA MARTINS

SUMÁRIO

Apresentação	07
Comunicação Oral	
Eixo Temático 1 - Corpos e Diversidade nas Ciências Humanas e Sociais.....	09
Eixo Temático 2 - Relações de Gênero e Sexualidade na Educação.....	90
Eixo Temático 3 - Gêneros e Sexualidades na Formação Docente e nas Práticas Curriculares	283
Relatos de Experiência	359
Pôster	496
Oficina e Minicursos	531

APRESENTAÇÃO

O Encontro Maranhense sobre Gênero, Educação e Sexualidades – EMGES, em sua quarta edição, configura-se a partir da iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares - GESEPE, com o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - PPGE/UFMA, da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão - FAPEMA, dentre outras.

O evento se justifica pela necessidade de promover discussões acerca da produção acadêmica e científica produzida no Maranhão sobre gênero e sexualidade como objeto de estudo e reflexão. De diferentes lugares políticos e epistemológicos, este evento busca combater as diferentes formas de sexismos e violências que são produzidas em nossos cotidianos, além de congregar e oportunizar espaços de socialização de experiências entre docentes, estudantes e pesquisadores/as sobre as Diversidades, Gêneros e Sexualidades nas Ciências Humanas e Sociais.

No mesmo período tivemos ainda o II SICODE – Simpósio Nacional Corpos e Diversidade na Educação, pensado especialmente para a apresentação de Relatos de Experiências do Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidades na Educação – CDE, desenvolvido por membros do GESEPE. Trata-se de um curso de formação continuada e ação formativa do Projeto de Pesquisa Intervenção “Corpos e Diversidade na Formação Docente Continuada e nas Práticas Pedagógicas”, visando fortalecer a prática pedagógica de docentes na promoção da cultura de respeito aos direitos humanos e a valorização das diversidades, com ênfase nos corpos, nos gêneros e nas sexualidades

Os trabalhos apresentados no evento foram organizados em três Eixos Temáticos:

1-Corpos e Diversidade nas Ciências Humanas e Sociais

A proposta deste Eixo Temático visa propiciar uma reflexão sobre a forma como o corpo e a diversidade vem sendo visto e tratado no campo das ciências humanas e sociais, destacando-se os estudos voltados aos diferentes corpos: pessoas afrodescendentes, pessoas com deficiências, pessoas transsexuais dentre outros. 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.

2-Relações de Gênero e Sexualidade na Educação

Este Eixo Temático toma como embasamento principal a perspectiva de estudos sobre as sexualidades e relações de gênero na educação, problematizando a heteronormatividade e o embate com a crença de que a cisheterossexualidade é a única possibilidade legítima de exercício da sexualidade. Objetiva apresentar produções acadêmicas que discutem a inclusão das temáticas nos espaços educativos.

3-Gêneros e Sexualidades na Formação Docente e nas Práticas Curriculares

Por entender que a formação docente pensada como parte dos processos de subjetivação, este eixo temático visa constituir em experiências de dessubjetivação afetando as práticas educativas, questionando a relação dos sujeitos com as sexualidades e as relações de gênero no espaço escolar, buscando-se alternativas para a desconstrução de preconceitos e estereótipos sobre as diversidades de gênero e das sexualidades nas práticas curriculares.

COMUNICAÇÃO

EIXO TEMÁTICO 1

Reflexões para pensar o lugar da população LGBTQIA+ na cidade de São Luís – MA

Ian Moura Martins¹

Marcos Nicolau Santos da Silva²

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar por intermédio de um processo reflexivo de caráter geográfico, o lugar da população LGBTQIA+ na cidade de São Luís – MA. Para construção desse processo fez-se necessário seguir um caminho metodológico que incluiu uma revisão sistemática de literatura em monografias de graduação, artigos publicados em periódicos e demais documentos técnico-científicos de organizações e instituições sociais. Em relação ao método de análise, utilizou-se o materialismo histórico-dialético. Ressalta-se que, em razão dos pesquisadores serem integrantes do grupo analisado, estes mobilizaram as suas vivências e percepções como ponto de partida para a construção deste trabalho. Mas, para identificação dos “lugares amigáveis” a população LGBTQIA+ em São Luís foi utilizado o mapa LGBTI+ da startup Nohs Somos. As discussões tensionadas nesta pesquisa demonstram que, através das lutas e resistências a população LGBTQIA+, ao longo do tempo algumas garantias sociais e civis no Brasil e no Maranhão foram conquistando. Entretanto, quando se verifica a cidade capitalista, nota-se as expressivas barreiras e desigualdades socioespaciais vivenciadas por essa população que além de enfrentar inúmeros problemas sociais, como a violência, a discriminação, a marginalização e a vulnerabilidade social sobretudo entre os mais pobres, estes precisam pertencer a um nicho econômico rentável para o capitalismo, para que assim tenham as suas corporeidades dissidentes “respeitadas”. Essas contradições também tem sido (re)produzidas e reforçadas em São Luís. Em contrapartida a essas problemáticas, as organizações sociais tem sido cruciais para a formação de uma cidade que seja mais plural, equitativa e que respeite as diferenças.

Palavras-chave: População LGBTQIA+; Lugar; São Luís - MA.

INTRODUÇÃO

De acordo com Carlos (2007), a cidade pode ser compreendida enquanto trabalho objetivado, no qual a sua materialidade se expressa por intermédio da relação entre aquilo que é construído, a exemplo de ruas, edificações, entre

¹Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Maranhão (PPGGEO/UFMA), São Luís, ian.moura@discente.ufma.br.

²Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas-Geografia (UFMA/Campus de Grajaú) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFMA), Grajaú, marcos.nicolau@ufma.br.

outros e o não construído ou também chamado de natural. Na intersecção entre eles encontra-se o movimento que se materializa nas dinâmicas e nas estratégias de uso e apropriação em sentido lato pelos mais diversos atores sociais. Todavia, esses processos de uso e apropriação não ocorrem de forma homogênea, pois na cidade capitalista do século XXI, o desequilíbrio de forças entre os poucos indivíduos que possuem os meios econômicos, políticos, culturais e ambientais frente a grande massa que não o possui é uma das contradições mais visíveis do sistema capitalista global desigual.

Além destes elementos, os recortes de raça, etnia e gênero mostram que a cidade capitalista e seus espaços ainda são projetados e produzidos para e por um tipo específico de indivíduo: homem cisgênero, branco, heterossexual, de média idade, de classe média a alta e sem deficiência física (BORTOLETTO, 2019). Essa realidade desigual no contexto brasileiro é decorrente de um legado sociocultural que estruturalmente, historicamente e espacialmente vêm excluindo e invisibilizando certos segmentos sociais, a exemplo da população/comunidade LGBTQIA+³.

Frente a esse cenário de exclusão e marginalização, a referida população por meio dos seus enfrentamentos (principalmente os travados pelas gerações anteriores) tem conseguido timidamente ocupar de forma fragmentada ou parcial os espaços que outrora lhes eram negados. No entanto, é oportuno evidenciar que apesar das conquistas e de seus rebatimentos, ainda existem estruturas sociais que precisam ser tensionadas para que de fato ocorra um uso mais equitativo da cidade.

Sob a ótica desses questionamentos, este artigo teve por objetivo analisar por intermédio de um processo reflexivo de caráter geográfico, o lugar da

3As letras LGBA se referem à orientação sexual (atração afetiva e/ou sexual), sendo L (lésbica), G (gays), B (bissexuais) e A (assexual). A segunda parte, TQI+, diz respeito à identidade de gênero (corresponde à forma como a pessoa se reconhece ou/e se autoapresenta socialmente), sendo T (transexuais, travestis e transgêneros), Q (queer), I (intersexuais) e o + (inclui outras orientações sexuais e identidades de gênero) (JESUS, 2012).

população LGBTQIA+ na cidade de São Luís – MA. A escolha por este recorte espacial justifica-se pela sua influência urbana, pois ela é a única cidade maranhense com mais de um milhão de habitantes (IBGE, 2020). Sendo assim, para compreender o lugar e os processos nele inerentes é imprescindível mobilizar a interpretação geográfica, pois segundo Ferreira (2000, p. 57) ela representa “um bom caminho a se percorrer no sentido de compreender o fato urbano inerente a São Luís”.

Ademais, a primeira seção deste artigo compreende esta introdução; a segunda trata do caminho metodológico do estudo; a terceira parte traz um recorte histórico do movimento LGBTQIA+ e suas articulações no Maranhão e em sua capital (São Luís); a quarta convida os leitores a refletirem sobre qual é o lugar da população LGBTQIA+ em São Luís e, por fim, seguem-se as considerações finais.

CAMINHO METODOLÓGICO DO ESTUDO

No entendimento de Gil (2008), existem dois tipos principais de pesquisa científica: uma ligada aos procedimentos técnicos e outra aos objetivos. Sobre o primeiro tipo destacado, esta pesquisa está alicerçada em uma revisão sistemática de literatura. De acordo com Galvão e Ricarte (2019, p. 58), “a revisão de literatura é um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos”. Esse tipo de revisão que é um processo contínuo e analítico almeja dar uma logicidade a um vultoso corpus documental, verificando o que é possível de ser aplicado ou não em face do contexto analisado (GALVÃO; RICARTE, 2019).

Como a temática deste trabalho é complexa e pluridimensional, fez-se necessário definir um recorte teórico e metodológico. O caminho escolhido por meio deste recorte ancorou-se na revisão de literatura que por sua vez, teceu-se sobretudo em capítulos de livros, monografias de graduação, artigos publicados em periódicos e outras produções ligados a proposta empreendida.

Em relação ao segundo tipo de pesquisa, o materialismo histórico-dialético foi o método de abordagem que melhor se aproximou e contemplou esta proposta de pesquisa. Nas palavras de Martins e Lavoura (2018, p. 225), esse método permite ver “o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta”. Sendo assim, o materialismo histórico-dialético e suas bases epistemológicas e ontológicas permitem ao pesquisador ter uma concepção dialética e holística da realidade natural e social e do pensamento, assim como compreender a materialidade dos fenômenos que se busca conhecer (TRIVINÓS, 1987).

Além desses fatores, o materialismo histórico-dialético leva os pesquisadores a terem uma concepção sistemática do seu objeto empírico. No caso deste trabalho, a busca pela essência do objeto de pesquisa também se assentou nas vivências e percepções de seus pesquisadores, haja vista que, ambos fazem parte do grupo analisado. Adicionalmente a esses elementos metodológicos foi utilizado o mapa LGBTI+ da startup Nohs Somos para identificação dos lugares classificados como amigáveis pela população LGBTQIA+ em São Luís. As informações coletadas na revisão e no mapa foram organizadas em quadros e tabelas e estes subsidiaram as reflexões tensionadas neste artigo.

UM RECORTE HISTÓRICO DO MOVIMENTO LGBTQIA+ NO ESTADO DO MARANHÃO E EM SÃO LUÍS

A história do movimento LGBTQIA+ no Maranhão e em sua capital (São Luís) está relacionada direta e indiretamente com a influência internacional e nacional de movimentos sociais ligados à mesma pauta. De acordo com Marques (2016, p. 30), “desde a década de 70 do século XX no Brasil, teve-se um aumento significativo dos movimentos sociais, dentre eles, o movimento homossexual, que abarca nos dias atuais vários segmentos, no qual conhecemos como movimento LGBT”. É necessário pontuar que esses movimentos sociais apesar de terem pautas específicas, eles tinham como denominador comum a busca pelo respeito

e pela igualdade de direitos e deveres. No campo das Políticas Públicas, o Grupo de Afirmação Homossexual (SOMOS), fundado em 1978 na cidade de São Paulo foi o primeiro a trazer à tona a importância dessa discussão (MARQUES, 2016).

A partir dessa iniciativa, outros grupos e movimentos foram organizados, expandindo-se gradativamente para as outras macrorregiões geográficas. No Nordeste, a criação do Grupo Gay da Bahia (GGB) na década de 80 foi primordial para fortalecer o ativismo nessa região. No Maranhão, o primeiro movimento LGBTQIA+ que se tem registro foi o Grupo Tibira⁴ que foi fundado em 23 de novembro de 1993 em São Luís (ou seja, 15 anos depois da criação do SOMOS), na sede do Partido dos Trabalhadores (PT) sob a liderança de José Adailton Silva, mas sem vinculação institucional com o respectivo partido político (OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS LGBTI+ DO MARANHÃO, 2023).

Paralelamente a essa articulação estadual, outras organizações foram surgindo e até a presente data contabilizam mais de 30. No Quadro 1 estão listadas em ordem alfabética as principais organizações e instituições LGBTQIA+ do Maranhão.

⁴Esse nome faz referência ao assassinato do indígena Tupinambá Tibira, conhecido na literatura vigente como o primeiro caso de LGBTfobia registrado no Brasil (OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS LGBTI+ DO MARANHÃO, 2023).

Quadro 1 – Instituições e Organizações LGBTQIA+ do Estado do Maranhão

NOME DA INSTITUIÇÃO/ORGANIZAÇÃO	SEDE
Associação de Gays, Lésbicas e Profissionais do Sexo (AGLEPS)	Caxias
Associação Maranhense de Travestis e Transexuais (AMATRA)	São Luís
Associação de Povos Negros, Quilombolas, de Axé e LGBT+ de Cururupu	Cururupu
Aliança Nacional LGBTI+/Coordenação Maranhão	São Luís
Coletivo Área T	São Luís
Centro Drag	São Luís
Conselho Estadual de Direitos LGBT+ do Maranhão	São Luís
Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero da OAB	São Luís
Coordenação Estadual de Políticas Públicas LGBT da SEDIHPOP	São Luís
Comitê da Diversidade do Tribunal de Justiça do Maranhão	São Luís
Fórum Estadual de ONGs LGBTI+ do Maranhão	São Luís
Grupo Estrela dos Lençóis de Humberto de Campos	Humberto de Campos
Grupo Identidade LGBT	Bacabal
Grupo Gayvota	São Luís
Grupo Gay de São Domingos do Maranhão (GGSD)	São Domingos do Maranhão
Grupo Lésbico do Estado do Maranhão (LEMA)	São Luís
Grupo Passo Livre	Paço do Lumiar
Grupo Pérola LGBT	Santa Helena e Turilândia
Grupo Thebas - Grupo de Bissexuais de Raposa	Raposa
Grupo Solidário Lilás	São José de Ribamar
Instituto Raissa Mendonça	São Luís
Movimento de Mulheres Lésbicas e Bissexuais do Maranhão (MLÉSBIMA)	São Luís
Núcleo de Defesa da Mulher e População LGBT+ da DPE	São Luís
ONG Ladies	Grajaú
ONG Unidos Pelo Vale LGBT (UPV LGBT)	Santa Inês
União de Pessoas Trans e Travestis de Caxias (UPTT)	Caxias
União Nacional LGBT /Coordenação Maranhão (UNALGBT)	São Luís

Fonte: Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, 2021.

Além destas organizações e instituições, é importante destacar a atuação do Observatório de Políticas Públicas LGBTI+ do Maranhão, que foi criado em 15

de junho de 2020 e cujo o seu objetivo é levantar, produzir, sistematizar e publicizar dados que gerem indicadores sobre a situação das políticas públicas existentes no estado e que são direcionadas à população LGBTI+ no âmbito dos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário.

QUAL O LUGAR DA POPULAÇÃO LGBTQIA+ EM SÃO LUÍS – MA?

Para refletir sobre a pergunta deste tópico, faz-se necessário ter em mente que o lugar aqui analisado é tanto aquele em que a população LGBTQIA+ cria laços subjetivos de pertencimento e segurança quanto o de posição de ocupação e apropriação não hegemônica no espaço geográfico. Seguindo-se essa premissa, Santos (2004, p. 152) relata que “o lugar é, antes de tudo, uma porção da face da terra identificada por um nome. Aquilo que torna o “lugar” específico é um objeto material ou um corpo”. Logo, pode-se deduzir que as materialidades que identificam o lugar também podem ser mobilizadas para revelar as desigualdades nele existentes. Essa dedução está de encontro com a afirmação Carlos (2007) que diz que o lugar,

É construído como condição para a produção e para a vida, e ao serem construídas, essas condições produzem um espaço hierarquizado, diferenciado, dividido, contraditório, que se consubstancia como um dado modo de vida, como formas de relacionamento, como ritmos do cotidiano, como ideologia, religião e como um modo de luta.

A partir da citação de Carlos (2007) é possível depreender que o lugar ao ser analisado pela ótica da multidimensionalidade fica clarividente que às intencionalidades de uso e apropriação também são marcadas de contradições. Nesse contexto, infere-se que a depender dos marcadores sociais (orientação sexual, identidade de gênero e renda) ou das clivagens identitárias as quais os indivíduos LGBTQIA+ são pertencentes, as suas estratégias e dinâmicas de utilização do lugar serão diferenciadas.

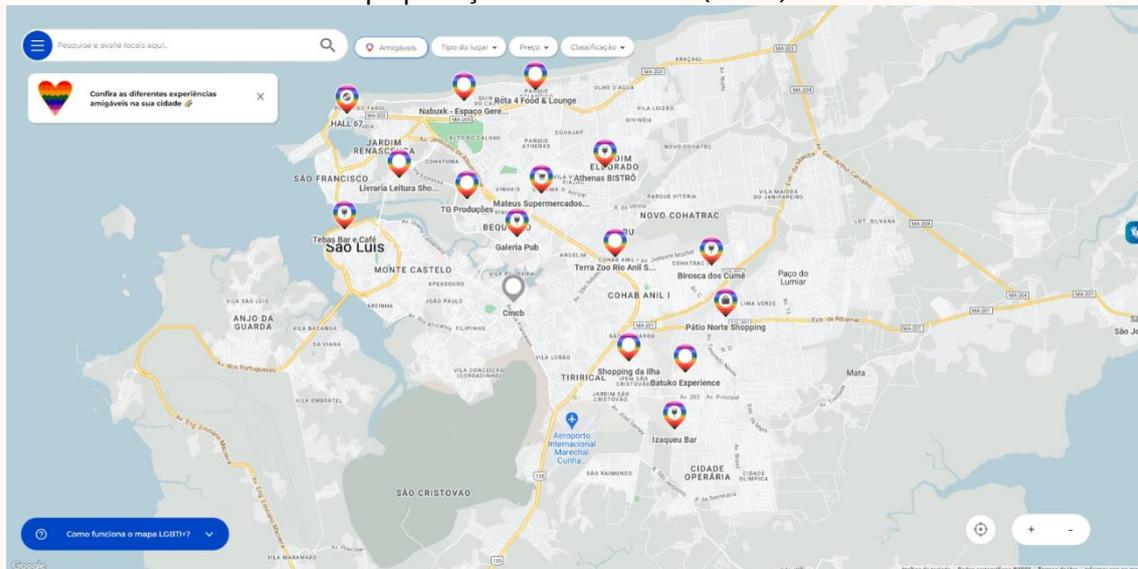
Pontua-se que apesar da comunidade LGBTQIA+ na presente década conseguir habitar, transitar e vivenciar com mais liberdade os espaços da cidade

quando comparado com as gerações anteriores, mas ainda existem lugares que uma parcela considerável desta comunidade evita de ir ou de estar por terem medo de serem discriminados ou sofrer algum tipo de violência. Por conseguinte, a existência de locais seguros para essa população é um fator importante, pois geralmente são nesses ambientes que elas se sentirão acolhidas e pertencentes.

Pensando-se na necessidade de espacialização desses lugares, a startup de Florianópolis chamada Nohs Somos, lançou em 2021 um mapa LGBTI+ de abrangência nacional para avaliar e identificar estabelecimentos privados amigáveis à respectiva população e pessoas não brancas. O mapa pode ser acessado através do seguinte link: <<https://mapalgbti.nohssomos.com.br/onboarding>>. Após cadastro e acesso, o consumidor/usuário por meio do Google Maps poderá avaliar o local que acabou de frequentar levando em consideração a receptividade desses ambientes. Para facilitar a busca dos locais com melhores classificações, o site dispõe de quatro ferramentas de filtro que estão dispostos na parte superior da tela, são elas: locais amigáveis; tipo de lugar; preço e classificação dos usuários (NOHS SOMOS, 2022).

Para ganhar o selo amigável/colorido, o local precisará ter de quatro até cinco pontos na avaliação (representa um lugar com 10 ou mais avaliações positivas), os demais que não tiverem essa nota serão classificados como avaliação imparcial (de 3 até 3.9 pontos); avaliação não amigável (abaixo de 3 pontos) e sem pontuação (NOHS SOMOS, 2022). Ao pesquisar por São Luís os seguintes lugares apareceram no mapa conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Recorte do Mapa LGBTI+ indicando “lugares amigáveis” a referida população em São Luís (2023)



Fonte: Nohs Somos, 2023.

Antes de enumerar e identificar os lugares amigáveis ou também chamados de *gay friendly/LGBT friendly*⁵ retornados na busca, é importante sublinhar que para compreender essa espacialização é necessário ter em mente que toda cidade capitalista é produzida de forma diferenciada, desigual e fragmentada. Nesse sentido, infere-se que há, pluralmente, espaços em São Luís que foram produzidos a partir de várias compartimentações ocorridas ao longo do tempo. Assim sendo, a materialidade desse processo de compartimentação expressa-se na localização geográfica dos ambientes mobilizados pela população LGBTQIA+. Tal fato pode ser observado diretamente no mapa da Figura 1, no qual 33 locais foram classificados pelos usuários como sendo amigáveis na cidade de São Luís. Estes estabelecimentos encontram-se dispostos na Tabela 1.

⁵ *Gay Friendly* ou *LGBT friendly* é um termo utilizado para determinar quais espaços públicos e privados são receptivos à comunidade LGBT+. Por isso, empresas também aderiram ao conceito, identificando-se dessa forma para atrair esse público (LAÇOS CORPORATIVOS, 2022).

Tabela 1 – Estabelecimentos com melhor qualificação no Mapa LGBTI+ em 2023

NOME DO ESTABELECIMENTO	NOTA	LOCALIZAÇÃO
Izaqueu Bar	5,0	Av. Oeste Externa (São Cristovão)
Birosca dos Cumê	4,9	Av. Contorno Leste, 11 (Cohatrac III)
Black Cat Pub	4,9	R. Nazareth, 68 (Centro)
Entre Nós: Brechó, Guarda Roupas Compartilhado, Café, Happy Hour, Espaço Cultural	4,9	R. do Giz, 34 (Centro)
Livraria Leitura Shopping São Luís	4,9	São Luís Shopping (Jaracaty)
Nabuxk- Espaço Gerencial	4,9	Av. Borborema, Qd B, 02 (Calhau)
Relva Fresh Food	4,9	Edifício Holandeses Center, Av. dos Holandeses, 08 (Calhau)
Sinuca Bar	4,9	R. da Estrela, 170-144 (Centro)
Solar Cultural da Terra Maria Firmina dos Reis	4,9	R. Rio Branco, 420 (Centro)
Batuko Experience	4,8	R. Duzentos e Um A, 53-103-Cidade Operária
Ça-Vá Gastrobar	4,8	Av. dos Sambaquis, 18 – 7 qd (Calhau)
Escola de Dança Expressar	4,8	Av. dos Holandeses, 8 (Calhau)
Queer Tabacaria e Bar	4,8	R. Portugal, 176, Centro
São Luís Shopping	4,8	Av. Prof. Carlos Cunha, 1000 (Jaracaty)
Terra Zoo Rio Anil Shopping	4,8	Rio Anil Shopping - Av. São Luís Rei de França, 08 (Turu)
Hall 67	4,7	Av. Mário Meireles, Lagoa da Jansen (Jardim Renascença)
Ludorama- Luderia e Geek Store	4,7	R. dos Bicudos, 8 (Jardim Renascença)
Mateus Supermercado Cohab	4,7	Av. Um, s/n (Cohab Anil I)
Pátio Norte Shopping	4,7	Estrada de São José de Ribamar, MA-201, Km-05 nº 1000 – Saramanta/ São José de Ribamar
Galeria Pub	4,7	R. Alcântara Machado, nº5 – 3º andar (Bequimão)

Rota 4 Food & Loung	4,7	Av. Copacabana, s/n (Parque Atlântico)
Terra Zoo Rio Anil Shopping	4,7	Av. São Luís Rei de França, 08 (Turu)
La Casa Di Pizza	4,6	Av. da Paz, 01 (Parque Shalon)
Shopping da Ilha	4,6	Av. Daniel de La Touche, 987 (Cohama)
TG Produções	4,6	R. Jerusalém, 238 (Recanto Vinhais)
Athenas BISTRÔ	4,6	Av. São Luís Rei de França, 115-229 (Turu)
Matheus Supermercado Cohama	4,5	Av. Daniel de La Touche, 73 A (Cohama)
Golden Shopping (Calhau)	4,4	Av. dos Holandeses, 200 (Calhau)
Burger King	4,4	Av. Daniel de La Touche, 987 - Luc 309 D Piso L3, 987 (Cohama)
Ludo Bar	4,4	R. Jansen Muller, 12 (Centro)
Big Joe Tabacaria Bar – Lagoa da Jansen	4,4	R. Anturius, 1 (Jardim Renascença)
Ferreiro Praia	4,1	Av. Ivan Loureiro, 4 (Ponta D'areia)
Universidade Ceuma	4,0	R. Anapurus, 1 (Renascença II)

Fonte: Nohs Somos, 2023.

De maneira geral, observar-se na Tabela 1 que o Centro Histórico, o Renascença e o Calhau foram os locais mais apontados (estes dois últimos são considerados como bairros nobres pela especulação imobiliária). Em relação ao Centro Histórico (incluem-se também os espaços públicos, a exemplo do Reviver) percebe-se que além de ser o mais citado é o que possui as melhores pontuações. A concentração dessa população (que possuem características sociais e econômicas diversas) nessa área dar-se-á em parte por ser um ponto turístico e também pela presença de alguns empreendimentos específicos, como boates, sinucas, saunas, bistrô, bares e restaurantes, além de atividades político-culturais como tambor de crioula, reggae e as Paradas do orgulho LGBTQIA+ que acontecem desde o início dos anos 2000 neste local ou na avenida Litorânea.

Sobre os estabelecimentos privados, constata-se que nos últimos anos houve um aumento de empreendimentos intitulados *LGBT friendly* e acredita-se

que esse crescimento se justifique pelo maior poder aquisitivo (compra e consumo) dessa população conforme indicam algumas pesquisas. Adicionalmente a esses fatores, Silva (2021, p. 38) elenca que “a existência de espaços de tolerância e de promoção da diversidade sexual relaciona-se diretamente com a necessidade mercadológica de atrair visitantes para as localidades turísticas”. Esse cenário de mercado também foi apreendido no estudo feito por Oliveira (2021, p. 3538), no qual é ressaltado que:

De acordo com a consultoria Cognatis, os casais homoafetivos possuem renda 2 vezes maior que casais heterossexuais e, quando se fala de casais homoafetivos do sexo masculino, esta renda passa a ser 3 vezes superior. Além disso, o público LGBT gasta, em média, 30% mais do que os heterossexuais. Segundo o Portal Globo News, o potencial do mercado gay brasileiro é de 450 bilhões de reais e não para de crescer.

O referido autor é enfático ao afirmar que esses dados não devem glamourizar o consumo, uma vez que além de não ser a realidade de toda a população LGBTQIA+ brasileira, existem inúmeras nuances sociais que devem ser consideradas. Logo, existem pessoas dentro da comunidade LGBTQIA+ que por pertencerem a recortes sociais que são desejados pelo mercado capitalista acabam tendo “certos privilégios”, como a facilidade de usar certos espaços para lazer e sociabilidade, por exemplo, enquanto que outros são repelidos ou impedidos de usá-los por não possuírem as características valorizadas pelo capital.

Na concepção de Cortés (2008), os indivíduos “valorizados” pelo capital são notadamente homens cisgênero, gays, brancos, jovens e de classe média e alta. Para Naves Mota e Laurentiz (2021, p. 57) o interesse desses sujeitos pelo mercado capitalista global é porque estes possuem e mantêm na estrutura social um “histórico de poder aquisitivo maior que outros subgrupos, por terem se estabelecido primeiro no mercado de trabalho e por estarem dentro da lógica hegemônica de reproduzir misoginia e fortalecer o patriarcado”.

Essas provocações permitem clarificar a existência de contradições no âmbito da comunidade LGBTQIA+ e que se expressam entre o consumo

exorbitante desta população num contexto de capitalismo periférico que produz uma cidade para uma sociedade marcadamente misógina, patriarcal e cisheteronormativa, a partir dos produtos e espaços de consumo. Paralelamente, a cidade se reproduz também para os grupos sociais excluídos, como os LGBTQIA+, porque a lógica capitalista seleciona potenciais consumidores, com um mercado cada vez mais crescente e identificado com o perfil de diversos públicos e consumidores de produtos, serviços e espaços. Essas contradições fazem com que:

O imaginário popular costumava desenhar os LGBTs como seres estranhos, vistos à distância e pertencentes à noite, separados da vitalidade da cidade e às margens dos direitos civis, corpos extraterrestres para uma sociedade conservadora. Devido a isso, a vida pública dos LGBTs é negada ou limitada. Assim, quando observamos locais 'LGBT-friendly' - tais quais bares, casas noturnas e ruas por nós povoadas - temos a impressão de que estes ambientes são segregados, fechados, disjuntos da cidade. Muitas vezes, o que nos pertence é a noite e o silêncio.

Sob esse prisma, pode-se dizer que o mesmo movimento que produz desigualdades espaciais torna-se contraditório quando busca "acolher" os segmentos LGBTQIA+ socialmente excluídos, incluindo-os economicamente no mercado capitalista que os vê como um nicho econômico rentável. Para Silva (2021, p. 38), esse processo de segmentação "garante um público cada vez mais fiel, no qual ele pode se sentir completamente abraçado e à vontade com os serviços/produtos que lhes serão oferecidos". Além destes fatores, a contradição reside no enfrentamento destes às situações de preconceito, discriminação e violência que podem ser acentuados quando esses indivíduos pertencem a outros recortes sociais. Sobre esse ponto, Lima Júnior e Sampaio (2021, p. 5) alertam que:

A organização da cidade é estabelecida por esse setor conforme desejos e uso do mesmo, negando toda diversidade local em quaisquer âmbitos urbanos e da arquitetura. Desse modo não há identificação desses corpos ditos "desviantes" nesse contexto espacial, pois não há um local para essa minoria. Esses corpos marginalizados, sem pertencimento e identidade urbana acabam sendo agredidos de inúmeras formas quando pensamos em ambiente urbano, a população LGBTQIA+ e seus segmentos que estão mais a margem como travestis

são as que mais sofrem com a repressão causada por se desviarem do comportamento padrão pré-estabelecido nas cidades.

A análise de Lima Júnior e Sampaio (2021) apontam que dentro da própria comunidade existem pessoas que estão socialmente mais vulneráveis, como as pessoas transgênero e travestis. De acordo com Araújo e Monteiro (2020, p. 153), “a estimativa de vida de Travestis e Transexuais no Brasil é aproximadamente 35 anos, ou seja, menos que a metade da média nacional de 74,9 anos”. Esses contrassensos que constroem e fortalecem segregações socioespaciais demonstram que a comunidade LGBTQIA+ só tem suas existências “lembradas” quando se tornam consumidores e geram lucros para o mercado capitalista.

Acerca desta problemática, Naves Mota e Laurentiz (2021, p. 56) reforçam que, no contexto de “uma sociedade subjugada pelo sistema capitalista e heterocentrado, as próprias estratégias transgressoras do sistema podem ser assimiladas pelo capital e transformadas em um nicho de mercado domesticado”. Desse modo, essa população ao ser vista apenas como nicho lucrativo é alocada na tessitura dessas contradições. Segundo Silva e Santos (2015, p. 509), a cidade que “convive” com a “diversidade sexual dos indivíduos que podem pagar por espaços para ter respeitada sua orientação sexual e identidade de gênero é a mesma cidade que mantém os índices crescentes de crimes homolesbotransfóbicos”.

O crescimento anual das violências e dos crimes LGBTfóbicos no Brasil vem sendo denunciados diariamente por várias instituições LGBTQIA+ a nível internacional, nacional e local. Dados como o do Grupo Gay da Bahia – GGB (2021) mostram que entre os anos de 2020 a 2021, 537 pessoas LGBTQIA+ foram assassinadas brutalmente e violentamente no Brasil (a maioria dos casos aconteceram em espaços públicos urbanos). Ao analisar o estado do Maranhão e sua capital, percebe-se que os números de mortes com motivação LGBTfóbica também estão recrudescendo, tanto que das 537 mortes, 25 ocorreram no Maranhão com 5 registros em sua capital, totalizando respectivamente cerca de

5% e 1% do total de assassinatos de 2020 a 2021 (OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS LGBTI+ DO MARANHÃO, 2021).

Além do aumento do número de mortes, às subnotificações associados a ausência de órgãos oficiais e a ineficiência do próprio Estado brasileiro contribuem para a violação de prerrogativas constitucionais, como a proteção dos direitos humanos. Por outro lado, além de denunciarem e enfrentarem as múltiplas formas de LGBTfobia, ativistas e organizações dos direitos LGBTQIA+ há muitos anos vem reivindicando a elaboração de normas jurídicas que garantam de fato os direitos básicos da população LGBTQIA+.

A criminalização da homofobia e da transfobia em 2019 pelo Supremo Tribunal Federal (STF) que por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) enquadrou a LGBTfobia como tipo penal definido na Lei do Racismo (Lei nº7716/1989) que é imprescritível e inafiançável (STF, 2019) e a Lei nº 11.827/2022 de 28 de setembro de 2022 que estabelece a obrigatoriedade de fixação de placas informativas que proíbam a discriminação em razão de orientação sexual ou identidade de gênero em ambientes públicos e privados no Maranhão (ABGLT, 2021) são frutos das lutas dessa população e mostram que apesar da longa trajetória, a articulação política e o empoderamento da comunidade LGBTQIA+ são caminhos possíveis de serem seguidos para que todos possam de fato performar suas existências sem o temor de que terão suas vidas desrespeitadas e ceifadas pelo preconceito e pela discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo percebeu-se que dentre os espaços urbanos da cidade de São Luís, o Centro Histórico configura-se como um dos mais frequentados pela população LGBTQIA+ e que, de modo geral, a concentração dessa população nessa área dar-se-á pela presença de atividades político-culturais e de alguns estabelecimentos chamados comumente LGBT *friendly*. Todavia, esses espaços apresentam contradições socioespaciais e desigualdades, pois além da cidade capitalista ainda ser idealizada e produzida para e por um

padrão cisheteronormativo, os indivíduos que possuam identidades de gênero, orientações sexuais e corporeidades dissidentes ao esse “padrão” e almejem ser acolhidos e respeitados precisam pagar por isso.

Deste modo, essas contradições explicitam as suas múltiplas roupagens que se materializam entre fazer parte de um grupo seletivo que para o capitalismo é um nicho econômico rentável e ao mesmo tempo dependendo dos marcadores sociais a qual o indivíduo esteja atravessado poderá sofrer em menor ou maior incidência de alguns problemas sociais, como a violência, a discriminação e marginalização. Por fim, a análise e reflexão aqui empreendida recomenda a ampliação da publicização das orientações para a prevenção e combate à discriminação e preconceito por orientação sexual e de gênero nos espaços públicos e privados de São Luís, bem como dos direitos e legislações nacionais e estaduais e o fortalecimento dos movimentos sociais e das redes de proteção e de orientações a essa população.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. F. Produção do espaço urbano e processos espaciais em Natal: o conjunto Ponta Negra em foco. **Cadernos Metrópole** (São Paulo), v. 15, n. 30, 2013. DOI: 10.1590/2236-9996.2013-3012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS, TRANSEXUAIS E INTERSEXOS (ABGLT). **Mapa da Cidadania – Maranhão**. 2021. Disponível em: <<https://www.abglt.org/maranhao>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BORTOLETTO, G. E. **LGBTQIA+**: identidade e alteridade na comunidade. 2019. 32 f. Monografia (Especialização em Gestão de Produção Cultural) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação, São Paulo, 2019.

CARLOS, A. F. A. **A cidade**. 8. ed.; 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2007.

CORTÉS, J. M. G. **Políticas do espaço**: Arquitetura, Gênero e Controle Social. São Paulo: Editora Senac, 2008.

FERREIRA, A. J. A. Uma interpretação geográfica para São Luís. **GEOUSP - Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, v. 4, n. 1, 2000.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Revista Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRUPO GAY DA BAHIA. A violência contra a população LGBTQ+ no Brasil. In: OLIVEIRA, J. M. D.; MOTT, L. (Org.). **Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil: relatório 2021**. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2022.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Regiões de Influência das Cidades**: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 192 p.
- JESUS, J. G. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2. ed. rev. e ampl. Brasília: Autor, 2012.
- MARQUES, C. F. **Travestis e Transexuais**: gênero e educação sexual em São Luís. 2016. 68 f. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2016.
- MARTINS, L.G.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.59428.
- MÜLLER, C. B. **Cidade para quem?** O Centro de Florianópolis e a População LGBTQ. 2019. 119 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- NAVES MOTA, C. H.; LAURENTIZ, L. C. Micropolíticas LGBTQ no Espaço Urbano de Uberlândia-MG. **Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo**, v. 19, n. 1, 2019. DOI: 10.5935/cadernos-arquitetura.v19n1p51-61.
- NOHS SOMOS. **Quem Nohs Somos**: uma Startup de Impacto Social, 2022. Disponível em: <<https://nohsomos.com.br/>>. Acesso em: 08 jan. 2022.
- OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS LGBTQ+ DO MARANHÃO. **Boletim nº 002/2022**. Boletim da violência letal da população LGBTQ+ no Maranhão em 2021. São Luís: Observatório de Políticas Públicas LGBTQ+ do Maranhão, 2021. Disponível em: <<https://observatoriolgbtma.com.br/docs/boletim-da-violencia-letal-lgbti-do-maranhao/>>. Acesso em: 09 dez. 2022.
- OBSERVATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS LGBTQ+ DO MARANHÃO. **História do Movimento LGBTQ+ no Maranhão**. 2023. Disponível em: <<https://observatoriolgbtma.com.br/memorial/historia-do-movimento-lgbti-no-maranhao/>>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- OLIVEIRA, T. L. O mercado de consumo LGBTQ+ no Brasil: um estudo de caso sobre o pink money partir de São Paulo/SP. In: IRINEU, B. A.; LOPES, M. A.; ROCON, P. C.; SILVA, M. A.; NASCIMENTO, M. A. N.; DUARTE, M. J.; JESUS, D. M.; JESUS, J. G.; RODRIGUES, G.O., PASSAMAN, G. R. (Org.). **Diversidade sexual, étnico-racial e de gênero**: saberes plurais e resistências. Campina Grande: Realize editora, 2021.
- SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SILVA, A. L.; SANTOS, S. M. M. O sol não nasce para todos: uma análise do direito à cidade para os segmentos LGBT. **SER Social**, Brasília, v. 17, n. 37, 2015.

SILVA, B. J. C. **Movimentos sociais, turismo LGBTQIA+ e hospitalidade**: um olhar crítico acerca dos espaços gay friendly. 2021. 103 f. Monografia (Graduação em Turismo) – Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2021.

SILVA, C. M. T. **Sentidos de lugar**: análise das percepções espaciais da comunidade LGBT no centro de Florianópolis – SC. 2017. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa. **Portal STF**, 2019. Disponível em:

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

Acesso em: 05 jan. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

POBREZA MENSTRUAL: um despertar necessário, solidário, social e político no maranhão.

Cristiane Rego Pinheiro¹
Ailsa Cristiane Arcanjo Soares²

Resumo: O Brasil apresenta os maiores valores sobre absorventes no mundo, com isso, famílias que ganham em média até um salário mínimo, não irão abrir mão de comprar um alimento, por exemplo, para adquirir produtos que normalmente são usados para aparar o fluxo no período da menstruação. Nisso, o surgimento do fenômeno chamado de “pobreza menstrual” traz a realidade de pessoas menstruantes no que diz respeito a aquisição de produtos básicos de higiene pessoal, dificultando tarefas diárias como a ida as escolas no período menstrual, prejudicando o desenvolvimento pessoal dessas jovens e aumentando a desigualdades como a de gênero. O presente artigo traz à luz da literatura a importância de aprovação do projeto de lei da deputada Ana do Gás no estado do Maranhão, onde é proposto o fornecimento de absorventes higiênicos biodegradáveis nas escolas públicas entre outras providências. Para construção dessa pesquisa foram utilizadas fontes primárias entre artigos baseados em pesquisas atuais e documentos encontrados em sites oficiais de relevância significativa para tal. Concluímos que a pobreza menstrual nos estampa uma realidade de insuficiência real no apoio da garantia de milhares de adolescentes e adultos viverem em condições mínimas de higiene pessoal, isso é, um fator básico na diária de qualquer ser humano. O projeto de lei da deputada estadual Ana do Gás do Estado do Maranhão vem, como tantos outros nos demais estados brasileiros, demonstrar que são as políticas públicas responsáveis pelas mudanças nas situações de pobreza e extrema pobreza locais e pelas transformações dessas realidades.

Palavras-chave: Pobreza menstrual, Desigualdade de gênero, Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Os últimos anos nos trouxeram fatos nunca tão intencionalmente vividos. Uma pandemia acometeu o mundo a mudanças diárias de curtos e longos prazos, transformando diversas situações laboriosas como as financeiras e amplificando certas adversidades já existentes como, por exemplo, certos tipos de violências,

¹Pedagoga da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, crysrego28@gmail.com;

²Agroecóloga da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; Mestra em Agroecologia e Desenvolvimento Rural da Universidade Federal de São Carlos - UFscar, ailsarcanjo@hotmail.com.

principalmente sobre as mulheres tal como a desigualdade de gênero, entre outras.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) estima que no ano 2021 a população do Maranhão encontrava-se com cerca de 7.153.262 habitantes, sendo mais da metade composta por mulheres. No Maranhão atualmente apresenta um percentual de famílias em situação de extrema pobreza (até R\$ 89 per capita) é de 63,3%, onde porcentagem de pessoas com renda mensal de até 1 salário mínimo é maior, cerca de 93,3%. (IMESC, 2020).

Segundo o boletim social do Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC) a pobreza em geral é um “fenômeno multifacetado e complexo” trazendo como algumas características a “insuficiência de renda, fome, o não atendimento das necessidades básicas, incapacidades de realizar o que se valoriza, não acesso à cultura, ausência de participação em espaços políticos, dentre outros.” (IMESC, 2021, 11 p.)

Diante deste contexto, Silva (2002, 6 p.), entende que estar pobre é “ter privações, enquanto a desigualdade se refere, a princípio, a uma posição de desvantagem em relação à riqueza média de um país, podendo ou não implicar em privação, como é associada à noção de pobreza.”. Essa noção é bem ligada a ideia de cidadania, quando a pobreza é enxergada como falta de direitos e, mesmo sem desligar o lado econômico, a pobreza é colocada basicamente no setor político (TELLES, 1992).

Cientificamente falando, a menstruação é um fator biológico e faz parte do ciclo reprodutivo da mulher, onde nada mais é do que o resultado da escamação das paredes de um útero que não apresentou uma fecundação e que está basicamente presente todos os meses, em alguns dias, na vida de várias jovens meninas, mulheres, homens transexuais e pessoas não binárias.

Falar sobre menstruação ainda traz, nos dias atuais, certa censura, posta que esse fato reluz para alguns, como sinal de vergonha e nojo. Milhares de pessoas menstruam diariamente e mesmo assim, certos lugares e culturas trazem

aos menstruantes um acúmulo de vergonha, constrangimento, medo, desconforto e até preconceito, privando-as de atividades rotineiras tanto em seus lares como na comunidade em geral.

Trazendo a luz da literatura a problemática em que vamos abordar nesse artigo, diversas meninas, em uma faixa etária em média dos 10 aos 14 anos, no período mais conhecido como menarca, se encontram em famílias com as condições mínimas financeiras e muitas vezes não apresentam circunstância alguma para a compra de absorventes, passando por um fenômeno “multidimensional e transdisciplinar” conhecido como pobreza menstrual. Também podemos enquadrar nesse problema, além de mulheres e meninas, os homens transexuais e pessoas não binárias.

O Brasil apresenta os maiores valores sobre absorventes no mundo, aonde o custo chega a 150 reais ao ano e 11 5.550 reais durante a vida do ser que menstrua (ASSAD, 2021). Com isso, famílias que ganham em média até um salário mínimo, não irão abrir mão de comprar um alimento, por exemplo, para adquirir produtos que normalmente são usados para aparar o fluxo no período da menstruação.

Recentemente a Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) apresentaram um relatório onde 4 milhões de meninas não conseguem adquirir produtos básicos de higiene pessoal nas escolas para o período menstrual, ocasionando até a perda de 45 dias letivos por ano por não frequentar a aulas nesse intervalo.

Na perspectiva de acabar com essa dura realidade, diversos estados criaram leis que tornam obrigatórias as distribuições de absorventes em cestas básicas e nas escolas públicas para as adolescentes em estado de pobreza e de vulnerabilidade em contextos urbanos e rurais. O surgimento de políticas públicas que venham diminuir essa consternação na vida dessas jovens impacta diretamente na construção pessoal e social delas, como também, serve de instrumento efetivo no combate a desigualdade de gênero, raça e renda.

No estado do Maranhão, no ano de 2021, foi aprovado em primeiro turno o Projeto de Lei 370/21 de autoria do Poder Executivo, onde teve a indicação da deputada estadual Ana do Gás do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) que inclui o dispositivo à Lei 10.467/16, que declara em seu art. 1º que a cesta básica no estado é composta por produtos que são designados a trazer satisfação alimentar e higiênica durante um mês aos trabalhadores, os quais também, a partir da data de publicação da lei, possuirá o absorvente higiênico em sua composição.

Após a criação de tal lei, a da deputada estadual Ana do Gás do PCdoB, criou um projeto de lei, o qual ainda está em tramitação, que torna obrigatório também o fornecimento de absorventes higiênicos nas escolas públicas estaduais para alunas em situação de hipossuficiência social e econômica. Tal projeto vem com o viés de diminuir os constrangimentos passados por muitas mulheres, jovens e adultas, que não apresentam condições alguma de comprá-los, fazendo assim, uso de outros métodos não convencionais de higiene pessoal onde muitas vezes lhes causam grandes males à saúde.

Com isso, o objetivo desse artigo é analisar construtivamente a ideação e aplicação do projeto de lei da deputada Ana do Gás que concede o fornecimento de absorventes higiênicos biodegradáveis nas escolas públicas do Estado do Maranhão entre outras providências como atentar para a importância de aprovação. Essa pesquisa mergulha na trajetória da concepção dessa lei e quais suas aspirações com relação ao combate as desigualdades de gênero em geral. É de suma importância memorar que algumas discussões e conclusões aqui descritas são visões pessoais das autoras responsáveis por tal.

Para construção dessa pesquisa foram utilizadas fontes primárias entre artigos baseados em pesquisas atuais e documentos encontrados em sites oficiais de relevância significativa para tal. O procedimento utilizado para conclusão final das autoras foi uma pesquisa básica, qualitativa, descritiva e dedutiva.

DESENVOLVIMENTO

Essa pesquisa foi realizada por meio de uma revisão sistemática qualitativa e dedutiva especificamente no estado do Maranhão, localizado no Brasil (Figura 01), o qual apresentou no ano precedente segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) cerca de 7.153.262 pessoas onde 50,89% são mulheres. (IBGE, 2022). O tema central da pesquisa foi pobreza menstrual, os demais foram sobre políticas públicas voltadas para o gênero feminino e suas desigualdades. O que entendemos por revisão sistemática é que ela se faz necessária quando a pesquisa vem com olhar científico para um determinado momento, e como qualitativa e dedutiva por trazer também a análise de outros ensaios não estatísticos relacionados especificamente a um determinado local, segundo Gomes e Caminha (2014).

Figura 1 Localização do estado do Maranhão – MA



Fonte: adaptado por Ailsa Arcanjo.

A princípio, foi feita um levantamento bibliográfico onde foram pesquisados artigos científicos em diversas plataformas virtuais, relacionados aos temas propostos. Inicialmente delimitamos a nossa busca por artigos publicados nos últimos 10 anos, os quais foram consultados por meio de algumas bases de dados do Portal de Periódico Capes/MEC, como por exemplo, a *Web of Science* e a *Scielo*, como também o Google Acadêmico. Essa pesquisa também utilizou dados de caráter documentais analisados em sítios virtuais de Órgãos não

governamentais (ONG's) e instituições públicas que como exemplo temos, respectivamente, os sites do Livre para menstruar e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

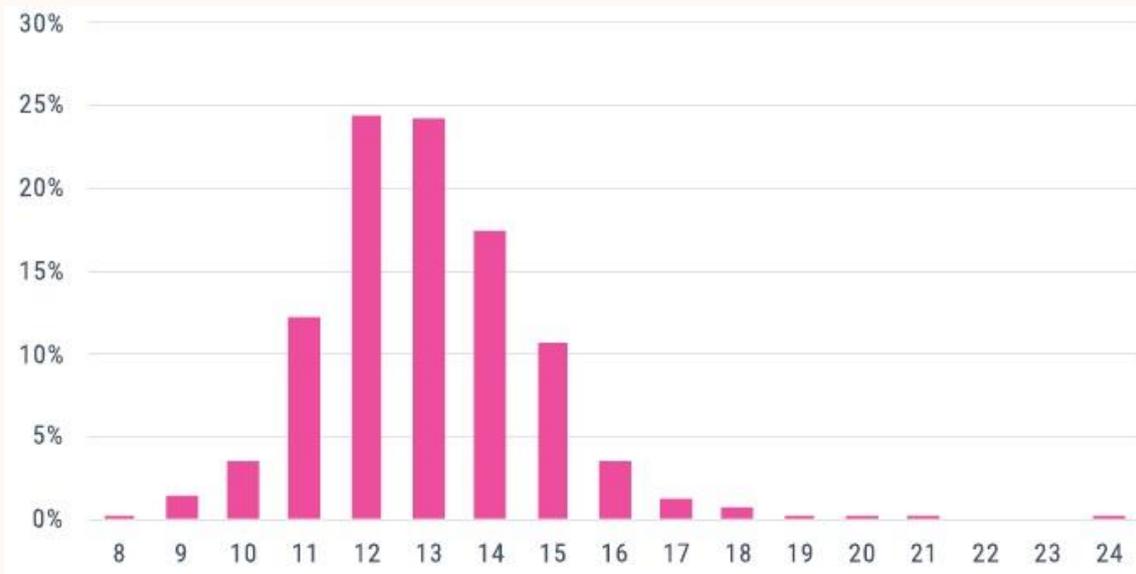
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo o site *Livres para menstruar* cerca de 30% das pessoas presentes do Brasil menstruam, isto é, mais de 60 milhões de mulheres e meninas todos os meses passam por esse período de forma branda ou apreensiva. (LIVRES PARA MENSTRUAR, 2021).

A falta de condições essenciais para aquisição de absorventes, resultado de preços exorbitantes desses produtos, faz com que menstruantes criem métodos perigosos de substituição, os quais podem trazer malefícios graves a saúde ou até mesmo levar a morte. Quando esses altos valores são comparados aos preços dos itens de higiene masculinos, essa situação revela também outra situação também preocupante, a desigualdade de gênero. A pobreza menstrual se apresenta como a privação da aquisição de produtos de higiene básicos e necessários no período menstrual e que traz sequelas na saúde física e mental do ser humano, ainda podendo ser um dos principais motivos justificados nas faltas escolares nesse período (UNICEF, 2021).

Nesse mesmo relatório, destaca-se (Figura 01) que a porcentagem da idade da primeira menstruação de uma adolescente, mais conhecida como menarca, vem em maior porcentagem, no entorno dos 11 aos 15 anos, e que se elas estiverem de forma correlacionadas com sua idade e série cursada, serão em 90% no total que passarão em torno de 3 a 7 anos menstruando no período escolar, e conseqüentemente, passarão aproximadamente 25 anos em suas vidas.

Figura 01. Gráfico da porcentagem da idade da menarca das meninas adolescentes.



Fonte: UNICEF, 2021.

Esse fenômeno traz danos não só a saúde física, como bem trata Assad (2021, 143 p.) quando afirma que:

“Quando não se pode atravessar este período com dignidade, menstruar se torna um fardo que deve ser carregado mensalmente. As incertezas ligadas à precariedade menstrual – quais sejam, a falta de absorventes e de banheiros, o medo de revelar estar menstruada, assim como a necessidade de investir dinheiro nesses produtos gera uma carga mental pesada e recorrente para as pessoas menstruantes.”

No ano de 2019, no Brasil, foi dado um passo inicial ao combate a pobreza menstrual, onde foi criado pela deputada federal Marília Arraes (PT-PE) um projeto de lei 4.968/2019 que cria o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual o qual foi sancionado pelo atual presidente Jair Bolsonaro, mas que vetou algumas partes importantes que contavam com a distribuição gratuita de absorventes íntimos. Segundo o programa, era previsto a inclusão desse item nas cestas básicas como a distribuição dos mesmos em espaços como escolas, comunidades carentes, à população de rua e em penitenciárias. O argumento usado pelo presidente foi que não haveria orçamento disposto para assegurar tal distribuição.

Segundo Assad (2021, 141 p.) a instituição de políticas públicas “concernentes à precarização menstrual pode impactar positivamente a vida de milhões de pessoas menstruantes e pode ainda servir como ferramenta de enfrentamento à desigualdade de gênero.”. Brito (2021, 47 p.) destaca que as “discriminações de gênero e as negligências quanto às necessidades específicas das mulheres ocasiona o seu afastamento do exercício da cidadania em condições de equidade com seus pares.”

Com isso, inúmeros estados, mas necessariamente onze mais o distrito federal, apresentaram leis no âmbito federal, estadual e municipal, que se assemelhavam ao programa da deputada Marília Arraes. Nesse artigo iremos elucidar a importância de aprovação do projeto de lei da deputada estadual pelo PC do B no estado do Maranhão, Ana do Gás.

As políticas públicas são consequências de dados e diagnósticos confiáveis (SECCHI, 2020) com a intenção de trazer resultados relevantes para o desenvolver satisfatório de uma população. Quando empregadas de forma correta, diminuem significativamente alguns fatores contraproducentes como desigualdades sociais, violências, entre outros. Segundo Brito (2021) essas políticas não são suficientes para o fim das desigualdades numa sociedade, mas acabam se tornando peças fundamentais nessas transformações.

No estado do Maranhão algumas reformulações já foram feitas com relação ao combate da pobreza menstrual. No ano de 2021, a plenária da assembleia legislativa maranhense votou em primeiro turno a inclusão do dispositivo ao artigo 2º da Lei nº 10.467 de 07 de junho de 2016, de inserção de absorventes higiênicos nas cestas básicas do estado, como também a redução de 33% no imposto estadual sobre o item, fazendo assim, uma forte contribuição na promoção da saúde e atenção a dignidade feminina. Tal ação foi protocolada pela então deputada estadual Ana do Gás do PCdoB, que sempre ressaltou a importância do combate as desigualdades de gênero e na inclusão do tema “menstruação” como necessária dentro das comunidades e periferias do

Maranhão. Também foram inclusos os pedidos de acréscimos de outros produtos como fraldas descartáveis infantis e geriátricas.

O principal objetivo de inclusão desse tipo de dispositivo reflete sobretudo na garantia de uma maior e melhor assistência as mulheres e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômicas, tema esse, muito presente atualmente nas pautas dos legislativos.

Diante deste cenário algumas ações foram realizadas diante o governo do Estado do Maranhão, como a ação que foi realizada pela Unidade regional de Educação do município de São Luís (URE SAO LUÍS) no dia 15 de outubro de 2021 com a distribuição de absorventes higiênicos para as estudantes da rede estadual de ensino. A distribuição inicial foi de 600 pacotes de absorventes por escola. Nesta etapa, os gestores avaliaram a necessidade de ajuste no quantitativo, mas que tal programa já beneficiou 163 alunas da Rede Educação Estadual do Maranhão.

Com isso a então deputada estadual Ana do Gás traz um projeto de lei que dispõe sobre o fornecimento de absorventes higiênicos biodegradáveis nas escolas públicas do Estado do Maranhão e de outras providências, totalmente voltado para alunas em situação de hipossuficiência social e econômica, não possuindo condições financeiras para compra de itens de higiene pessoal. Tal projeto apresenta os artigos:

Art. 1º. Fica instituído o Programa de Fornecimento de Absorventes Higiênicos Biodegradáveis nas escolas públicas estaduais no âmbito do Estado do Maranhão.

Art. 2º – O Fornecimento de Absorventes Higiênicos Biodegradáveis constitui estratégia para promoção da saúde e atenção à higiene, com os seguintes objetivos:

I – Combater a precariedade menstrual, identificada como a falta de acesso ou a falta de recursos que possibilitem a aquisição de produtos de higiene e outros recursos necessários ao período da menstruação feminina.

II – Reduzir faltas em dias letivos de educandas em período menstrual e, por decorrência, evitar prejuízos à aprendizagem e ao rendimento escolar.

Art. 3º O Poder Executivo dialogará e estabelecerá convênios com as Instituições Públicas de Ensino no âmbito estadual, para que seus dirigentes incluam na relação do material de higiene a ser adquirido

para as escolas absorventes higiênicos biodegradáveis para serem distribuídos às alunas que não possuam condição de adquiri-los.

Parágrafo único. O modo de disponibilização dos absorventes fica a critério da Instituição de Ensino, desde que fique assegurado que todas as alunas devidamente matriculadas que necessitem tenham acesso.

Art. 4º As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 5º A Esta Lei será regulamentada pelo Poder Executivo no prazo de cento e vinte dias, contados da sua publicação.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Enfim, o objetivo desse projeto é tornar lei uma necessidade notória de muitas mulheres e jovens em um estado que, segundo a UNICEF (2021) se encontra entre os 13 com mais índices de pobreza menstrual. Por isso, o projeto se faz mais do que necessário na aprovação da legislação maranhense e de todos, como bem destaca em seu texto, colocando em sua finalização a seguinte atenuação:

“Esse projeto não trata apenas da distribuição de absorventes higiênicos para estudantes e mulheres de baixa renda, mas sim de levar dignidade e esperança por um futuro mais justo e igualitário, portanto, não podemos cruzar os braços para essa triste realidade e permitir que problemas como a falta de material escolar, merenda ou absorventes íntimos sejam fatores que desencorajam essas jovens de frequentarem as escolas, reduzindo as chances de um futuro melhor. Por essas razões, ante o exposto e tendo em vista a imensa relevância desta medida peça o sufrágio dos Nobres Pares para a aceitação, apreciação e aprovação deste projeto de lei.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar uma determinada comunidade num grau de desenvolvimento positivo quando a mesma apresenta competência econômica, estabilidade ambiental e isonomia social, e para tal, devem dar um passo a cada dia, em conjunto ou contra pondo com o poder público. A pobreza menstrual nos estampa uma realidade de insuficiência real no apoio da garantia de milhares de adolescentes viverem em condições mínimas de higiene pessoal, isso é, um fator básico na diária de qualquer ser humano. A partir dessa incoerência, é notório a ocorrência de novos problemas, que vão formando uma “linha de adversidades” futuras e fomentando novos obstáculos no evoluir dessas meninas,

o que nos faz correlacionar na interferência direta da redução do desenvolvimento delas e na desigualdade de gênero em geral.

O projeto de Lei da deputada estadual Ana do Gás que traz a disponibilidade de fornecimento de absorventes higiênicos biodegradáveis nas escolas públicas do Estado do Maranhão vem, como tantos outros nos demais estados brasileiros, demonstrar que são as políticas públicas responsáveis sobretudo pelas mudanças nas situações de pobreza e extrema pobreza locais e pelas transformações das realidades, que nesse caso, são da dignidade humana de diversos menstruantes, trazendo assim, um mínimo de alívio nessa fase, onde às vezes se torna um período tão constrangedor, que prejudica bastante a interação social dessas pessoas e aumenta a desigualdade de gênero, raça, entre outros.

É válido citar certas ações que também podem fortalecer essa luta e trazer sugestões para os demais líderes políticos e sociais como para sociedade civil em si, por exemplo: aumentar a quantidade de pacotes distribuídos nas escolas para as jovens presentes, pois assim elas poderiam repassar a colegas que não estão presentes na escolas; cartilhas e oficinas poderiam ser proferidas nas escolas e abertas a comunidade em geral falando mais sobre o tema menstruação, fazendo com que cada vez mais se diminua o tabu sobre; trazer alternativas mais duráveis e com custo benefício melhor do que os absorventes como por exemplo dos copos coletores, que são de fácil manuseio e que trazem certa economia e segurança a suas usuárias; elaborar mais políticas públicas voltadas para uma maior autonomia financeira dessas famílias, colaborando com o bem estar familiar em geral.

Com isso, esperamos o entusiasmo dos demais em aprofundar tal discussão para que novas ideias aflorem sobre inovações direcionadas a diminuição de obstáculos na vida dessas inúmeras jovens, pelo menos no âmbito escolar. O crescimento de pesquisas nesse campo mostra a necessidade de aprofundamento sobre tal assunto e sobre o quanto ainda temos que dialogar

em cima da realidade das meninas mulheres nesse período menstrual, como também de fomentar novas políticas públicas e leis que garantam o fornecimento de condições básicas para uma boa higiene diária, seja em casa ou nas escolas.

REFERÊNCIAS

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados: Maranhão. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/>>. Acesso em: 05 de janeiro 2022.

GOMES, I.S.; CAMINHA, I.O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. 2014. Porto Alegre. Movimento. Nº 01, Vol. 20. P. 395-411.

IMESC. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. Boletim Social do Maranhão – Caracterização da população e dos domicílios maranhenses no CadÚnico. 2021. São Luís. Vol. 3, Nº 4. 82 p.

ASSAD, B.F. Políticas Públicas acerca da pobreza menstrual e sua contribuição para o combate à desigualdade de gênero. 2021. Revista Antinomias. Vol. 2, nº 1. 21 p.

TELLES, V. S. Pobreza e cidadania: dilemas do Brasil contemporâneo. 1992. Cadernos CHR. Salvador. nº 19. 8-21 p.

SILVA, M. O. S. O debate sobre a pobreza: questões teórico-conceituais. 2002. Revista de Políticas Públicas. Vol. 6, n. 2.

BRITO, M.A.P.R. Pobreza menstrual e Políticas Públicas para mulheres e meninas. 2021. Trabalho de conclusão de curso (graduação) apresentada a Universidade Federal de Goiás – Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas. 99 p.

LIVRES PARA MENSTRUAR. O problema. GirlUp Brasil. 2021. Disponível em: <<https://livreparamenstruar.org/>>. Acesso em 21 de jan. de 2022.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Pobreza Menstrual no Brasil: desigualdades e violações de direitos. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-menstrual-no-brasil-desigualdade-e-violacoes-de-direitos>>. Acesso em 25 jan. 2022.

SECCHI, L. Análises de políticas públicas: Diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. 2020. São Paulo. epub. 252 p. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=CgMHEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>> . Acesso em: 26 jan. 2022.

MARANHÃO. Projeto de Lei/2021 do gabinete da deputada Ana do Gás. 2021. Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão. Disponível em: <<https://www.al.ma.leg.br/diarios/>>. Acessado em 24 de jan. 2022.

CORPOS FEMININOS, VIOLÊNCIA E CASTIDADE: uma análise das diversas formas de violência contra a mulher desde a pandemia até o caso de Benigna Cardoso

Ana Karina Fialho de Oliveira¹

Tatiane Da Silva Sales²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a violência contra a mulher dentro de uma sociedade patriarcal partindo de um contexto pandêmico, para entender como se deu o aumento dos números de vítimas de violência doméstica nesse período, buscando analisar o quanto os corpos femininos foram historicamente, e ainda são, alvo de controle, vigilância e violências em nossa sociedade. O estudo pontua brevemente as lutas feministas ao longo dos séculos que foram o estopim para grandes mudanças sociais e a implementação do termo “patriarcado”, trazido pelo trabalho de teóricas como Saffioti (2015), Sales (2017), Aguiar; Pelá (2020), finalizando em um estudo de caso acerca da beatificação de uma jovem do interior do Ceará, que preferiu a morte à perda de sua castidade, e como a visão das várias esferas sociais sobre as mulheres contribuíram para projeções idealizadas de seus comportamentos e corpos. A metodologia é baseada na revisão bibliográfica acerca da temática a partir da literatura e de dados oficiais, leis historicamente situadas e em entrevistas que contém a história da jovem considerada santa. Como resultado, apresentamos a importância do debate acerca da temática da violência contra a mulher como saída para descontinuidade de aprisionamento de corpos e mentes femininas nas gerações futuras.

Palavras-chave: Relações de Gênero; violência contra as mulheres; Benigna.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como intuito analisar cenários de violência contra a mulher no Brasil, fazendo um caminho reverso que vai do presente ao passado, tentando entender os motivos que levaram ao aumento dessa forma de violência no período da pandemia do vírus SARS-CoV-2. Esse trabalho também traz uma breve análise das lutas feministas pelos direitos das mulheres, que proporcionaram grandes avanços, como no direito ao voto, a criação da Lei Maria da Penha e a criação da Lei do Femicídio. Ao final, o artigo apresenta um estudo de caso

¹Graduanda do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, UFMA, São Luís - MA, ana.fialho@discente.ufma.br.

²Doutora em História Social pela Universidade Federal do Pará, Docente Adjunto da Universidade Federal do Maranhão – Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, São Luís, tatiane.sales@ufma.br.

acerca da beatificação da menina Benigna que foi assassinada em 24 de outubro de 1941, aos 13 anos de idade, por um rapaz que não aceitava a recusa da moça à sua proposta de namoro. Aqui, veremos os motivos que levaram à beatificação e como a estrutura social calcada pelo machismo contribuiu para tal.

De um lado, o trabalho se fundamenta metodologicamente em pesquisa de revisão bibliográfica destacando-se aportes teóricos que versam sobre a temática de violência contra a mulher no período de isolamento social, também sobre as diversas formas de violência de gênero e estudos acerca das lutas feministas que foram o estopim para abrir mais espaço para a mulher na sociedade. De outro lado, realiza-se metodologia de revisão da literatura sobre o tema e pesquisa documental, sendo analisados uma variedade de documentos, tais como jornais virtuais, arquivos eclesiásticos difundidos em ocasião da beatificação de Benigna, bem como entrevistas e escritos acerca da história da jovem beatificada. Como resultado, o trabalho relacionará este processo histórico de violência contra as mulheres nas sociedades patriarcais em que os corpos femininos são entendidos enquanto propriedades dos homens, esta análise histórica de longa duração será relacionada com o caso específico de Benigna que coadunou em sua beatificação.

A MULHER NA PANDEMIA: UMA ANÁLISE DO AUMENTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Em 26 de fevereiro de 2020 a população brasileira foi alarmada com a chegada de um inimigo invisível. O vírus SARS-CoV-2, que havia saído da cidade de Wuhan, província de Hubei, na China, tendo casos identificados que se assemelhavam a uma pneumonia, agora passava a ser um risco mundial após um alerta recebido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019. Assim surgia a pandemia da Covid-19³.

³ De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. No decorrer desse trabalho utilizaremos apenas o termo COVID-19 para nos referirmos à pandemia.

Tanto medo e incerteza se alastraram entre a população a cada novo caso e a cada nova notícia de óbito que ninguém podia imaginar que os problemas acarretados pela pandemia da Covid-19 ultrapassariam os hospitais lotados e a ansiedade já instalada. Frente a uma pandemia provocada por um vírus letal, a humanidade foi obrigada a ocupar um lugar que, de sossego e descanso, passava a ser prisão: suas próprias casas.

A nova situação mundial agora coloca as pessoas frente a frente com seus familiares, ou com quem compartilham seu lar, e consigo mesmas, em um contexto em que o apoio mútuo se tornava resistência da mesma forma que os conflitos provocavam mais medo e insegurança. Em um cenário sem pandemia e considerando a carga horária de trabalho dos brasileiros, a realidade familiar compreende membros adultos que desenvolvem atividades externas à casa chegando a uma média de 12 horas distantes do lar, o que reduz o convívio entre eles a cerca de 4 ou 5 horas, se acordarmos que esses indivíduos têm 7 a 8 horas de sono. Se pensarmos em casais com filhos, devemos também levar em conta a frequência escolar que os põe distantes da socialização parental. (DILL, FURTADO, MADEIRA, 2021, p.21).

Em situação pandêmica esses números sofrem uma drástica mudança. Supondo que os membros da família aderiram ao isolamento mais intensamente, ainda que exerçam alguma atividade em casa (*Home Office*), e os filhos, caso tenham, com a suspensão geral das aulas e outras atividades, então também isolados, passaram a estar 24 horas dentro de casa. Ainda segundo Dill *et al.* (2021, p.22) essa nova realidade altera os números e leva tais pessoas ao convívio de 17 a 18 horas por dia, tirando as horas de sono. Em um lar onde um dos membros (homem) é um agressor, esse tempo a mais passa a ter um significado negativo.

Na realidade pré-pandemia, as mulheres vítimas de violência doméstica tinham certa "facilidade" de acesso a medidas de proteção como: a denúncia feita por elas mesmas, o afastamento do agressor, podem também contar com a

denúncia feita por parentes ou amigos, tais medidas não significavam auxílio pleno às mulheres, mas eram alternativas possíveis. Esses fatores visam acarretar medidas protetivas que podem levar a uma condenação ou até mesmo a prisão imediata do indivíduo. Associando-se ao contexto de isolamento social tais fatores foram comprometidos, pois o afastamento da vítima agora é inviável ou, ao menos, dificultado. As denúncias feitas por pessoas externas à casa também se tornam mais raras e a dificuldade do acesso a polícia e diminuição de respostas por parte do sistema de justiça devido a diminuição nos números de trabalhadores nessas instituições, seja por contaminação ou por estarem no grupo de risco (REIS, Juris PM, 2020), faz com que a própria mulher agredida não chegue a conseguir registrar um boletim de ocorrência.

Ao passo que os casos de infecção causados pela Covid-19 cresciam, o aumento da ocorrência de violência doméstica também crescia exponencialmente. Milhares de mulheres que já experimentavam a tão terrível situação em períodos anteriores, viram essa realidade agravar-se em razão do novo contexto gerado pelo regime de isolamento social, que [...] impôs a elas um tipo de convívio mais intenso e duradouro junto ao seu agressor, em geral seu parceiro (PIMENTEL; MARTINS 2020). Mesmo diante das informações discutidas acima, os números dos registros de tais violências domésticas começam a cair no primeiro semestre de 2020 devido a necessidade da presença da vítima para a instauração de um inquérito. A presença do agressor em casa também é um ponto de relevância para entender essa queda, tendo em vista que essas mulheres agora não têm mais segurança para registrar queixa estando no mesmo ambiente em que está quem as agrediu. Como exemplo, temos alguns números:

[...] nós tivemos uma redução de 9,6% nos registros de lesão corporal dolosa, 16,7% nos de ameaças, 22,4% nos estupros de mulheres e 22,1% nos estupros de vulneráveis (meninas de até 14 anos ou vítima com enfermidade ou deficiência mental, sem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência). No mesmo período, em comparação com o primeiro semestre de 2019, observamos ainda um aumento de 2% nos homicídios dolosos de mulheres e 2% nos casos registrados como feminicídios. Ademais, as ligações para o 190 registradas por violência

doméstica cresceram 3,8%. Portanto, observamos queda nos registros dos crimes que dependiam principalmente da presença física da vítima nas delegacias, em especial os de estupro, que demandam também exame pericial. (PIMENTEL; MARTINS, 2020, p. 39)

Essa queda nos números das denúncias também evidenciam o despreparo do Brasil, por parte dos governos federal e estaduais, mediante o risco crescente vivido por essas mulheres dentro das suas próprias casas. A exemplo disso, temos as recomendações para enfrentamento à violência de gênero desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) durante a pandemia, que sugeria aos países algumas medidas que pudessem dar um suporte maior às mulheres vítimas de qualquer tipo de violência de gênero. Assim, é possível identificar algumas medidas sugeridas pela ONU para combate à violência contra as mulheres, dentre elas estão: Criação de abrigos temporários para vítimas de violência de gênero, estabelecimento de serviços de alerta de emergências em farmácias e supermercados, maiores investimentos em serviços de atendimento online, maiores investimentos em organizações da sociedade civil e declaração de abrigos e serviços de atendimento à mulher como essenciais.

Das recomendações supracitadas a única adotada pelo Brasil foi a de investimentos em serviços de atendimento online, o que também é importante, mas se não estiver associado a uma rede de acolhimento a essas vítimas ou a um maior preparo de estabelecimentos que estejam prontos para recebê-las, não terá um grande impacto no combate à violência de gênero.

OS TIPOS DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E O FEMINICÍDIO

Desta forma, pode-se observar no Mapa da Violência Contra a Mulher de 2018, sob organização de Ana Perugini et al. (2018), que aborda as tipificações de violência sofridas pelas mulheres, dentre elas o estupro, que é dividido em três tipos: estupro comum, estupro coletivo e estupro virtual.

O tipo **comum** de estupro é aquele cometido por um único autor presencialmente contra uma ou mais vítimas. [...] Por outro lado, o **estupro coletivo** é aquele cometido por dois ou mais indivíduos contra uma ou mais vítimas de forma presencial. [...] Já o **estupro virtual** é uma categoria recente na classificação dos crimes sexuais, mas em nada difere da noção de relação sexual abusiva. Neste cenário, a mulher sofre a ameaça de ter seu corpo exposto nas redes sociais, caso não atenda às exigências libidinosas do abusador. (PERUGINI, Ana *et al.*, Mapa da Violência Contra a Mulher 2018, p. 09, grifos da autora)

Os gráficos desse ponto específico da pesquisa apontam que a violência parte majoritariamente de alguém íntimo, podendo ser o próprio companheiro ou parente da vítima, sendo esses 49,8% dos casos. Vale enfatizar que o estupro pode sim partir do cônjuge, pois o relacionamento, seja ele namoro ou mesmo casamento, não é aval para a relação sexual sem consentimento.

Através desse entendimento, seguimos para mais uma forma de violência: a violência doméstica. Essa pode ocorrer entre pessoas do mesmo núcleo familiar ou que não tenham laços sanguíneos, mas coabitem. Nesse caso, esse tipo de violência não se restringe ao relacionamento conjugal, embora essa ainda seja a principal imagem que temos quando se trata desse tipo de agressão. Assim como o estupro, a violência doméstica pode ser categorizada como física, psicológica, sexual, patrimonial, moral e também abuso sexual infantil e maus tratos contra idosos (PEGURINI et al., 2018, p. 24).

Com o avanço constante da tecnologia, começamos a ver notícias sobre um novo tipo de crime que acomete as mulheres, a violência virtual. Dentre eles destacam-se: a “pornografia de vingança” que é quando fotos e vídeos de cunho sexual são espalhadas, geralmente pelo ex-parceiro sem o consentimento da vítima; a “*sextorsão*” que são as ameaças que envolvem a exposição de conteúdo pessoal, geralmente íntimo, nas redes sociais por vingança ou extorsão financeira, nesse caso o agressor pode ter tido apenas um contato virtual com a vítima por meio de conversas com exposição mútua, pode ter invadido contas e dispositivos para roubar conteúdo pessoal ou pode fingir a existência desses conteúdos para forçar a vítima a fazer o que ele deseja. O estupro virtual que acontece quando o

autor do crime, tendo posse de materiais íntimos da vítima, faz chantagens na intenção de obter favores sexuais por meio virtual. E por fim o “*stalking*” que é uma perseguição que ocorre no mundo virtual, onde o agressor usa de violência psicológica para provocar pavor na vítima por meio de mensagens em redes sociais, exposição indesejada e boatos espalhados sobre ela na internet (MANSUIDO, 2020). Em suma, a violência virtual vem ganhando força com o avanço rápido e contínuo da tecnologia e com a fácil disseminação de conteúdos nas redes sociais, aumentando as formas de dominação dos homens sobre os corpos das mulheres.

A importunação e o assédio sexual são por vezes confundidos, porém o assédio é compreendido como um crime de relação hierárquica estando ligado ao emprego, como quando a vítima é constrangida pelo seu superior na intenção de obter favorecimento sexual (PINTO et al., 2018), enquanto a importunação sexual se dá no dia a dia e é praticada por homens desconhecidos pela vítima.

Conforme o art. 215-A do Código Penal, a importunação sexual se tipifica quando o agente pratica contra alguém e sem a sua anuência, isto é, de forma não consensual, ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lasciva ou a de terceiro. [...] Com o advento da Lei 13.718 de 2018, a importunação sexual passou a ser descrita no art. 215-A do Código Penal, sendo, portanto, considerada crime com pena de 1 a 5 anos de reclusão. (PINTO, CARDOZO, JARDIM, 2018, p. 05)

Por último, temos o resultado infeliz de muitas dessas formas de violência citadas anteriormente, que é o feminicídio. Este termo foi cunhado⁴ pela feminista Diana Russell, em 1976, para designar o assassinato violento de mulheres motivado apenas por sua condição de ser mulher. A Lei 13.104/15 surge com o intuito de classificar o feminicídio como crime contra a mulher em razão da condição de sexo feminino. Ela entra em vigor em 10 de março de 2015 e é

⁴ “Em 1976, Diana Elizabeth Hamilton Russell cunhou o termo *femicide*, em inglês, como “*the intentional killing of females (women or girls) because they are females*”, em português: feminicídio é o assassinato intencional de fêmeas (mulheres e meninas) porque elas são fêmeas. A autora defendeu, pela primeira vez, adoção do conceito publicamente no Tribunal de Crimes Contra a Mulher, em Bruxelas, na Bélgica.” (DIAS; SOARES, 2021, p. 01, grifos das autoras).

classificada como crime hediondo, ou seja, crime que pode ter penalidade máxima (BITTENCOURT et al., 2018, p. 10). Mas essa lei não surge à toa, ela é resultado de anos de lutas feministas pelo direito da mulher, desde o movimento sufragista nas três primeiras décadas do século XX, a luta pelo direito ao voto que só foi conquistado em 1932, a resistência contra o regime militar em 1964, ganhando mais força em 1970, a conquista da Lei 11.340/06, ou Lei Maria Da Penha, que surge como um importante marco no combate à violência contra a mulher e entre tantas outras vitórias conquistadas através de muita luta. Esse é um avanço importante, mas ainda consideravelmente ínfimo em relação ao quanto esse debate precisa avançar, pois é uma lei muito nova para um tipo de crime tão antigo, que nos faz refletir sobre quantas mulheres morreram ao longo desses anos para chegarmos onde chegamos.

Ancorada nas estruturas mentais e sociais europeizadas, a sociedade brasileira vivencia a lógica patriarcal sob aspectos da organização política, domínio de bens materiais e sobretudo, controle de corpos da prole e das mulheres, que são entendidas enquanto extensão da lógica de propriedade privada. Assim, o patriarcado é um regime que consiste na dominação e/ou exploração das mulheres pelos homens, de qualquer esfera social, e isso implica dizer que os casos de feminicídio ocorrem pelo fato de que a sociedade não se desvinculou dessa perspectiva patriarcal, pelo contrário, ela é cultural e estrutural, pois, antes da lei 13.104/15 entrar em vigor, o assassinato de mulheres pelos seus cônjuges ou ex-parceiros era considerado crime passionai, levando a crer que o crime foi motivado por amor. Saffioti (2015) faz uso do mesmo conceito, associando a ele questões de raça/etnia e classe social, assim, quanto mais os sujeitos estão à margem da sociedade, sem um nível adequado de escolaridade e ainda com o agravante da cor da pele, mais estão predispostos a sofrerem violência, em especial as mulheres. Isso não descarta a opressão vivida por mulheres brancas, e pertencentes a uma classe social de maior poder aquisitivo.

Independentemente de classe, o sentimento de posse ainda é perpetuado na sociedade. Para Sales (2017) o patriarcado é:

[...] caracterizado por uma autoridade imposta institucionalmente, do homem sobre mulheres e filhos no ambiente familiar, permeando toda organização da sociedade. O patriarcado funda a estrutura da sociedade e recebe reforço institucional, marcados pela dominação e violência." (SALES, 2017, p. 179)

Não por coincidência cada vez mais casos de machismo, misoginia e feminicídio vêm acontecendo, pois esses foram legalmente amparados por lei até recentemente. Como aconteceu no Código Civil de 1916, por exemplo, no capítulo III dos Direitos e Deveres da mulher, o Art. 242 que trata das proibições à mulher casada, onde dentre tantas outras coisas não podia: "IV. Aceitar ou repudiar herança ou legado; VII. Exercer profissão" (BRASIL, República Federativa do Brasil, 1916). Fica evidente o quanto a sociedade é bem estruturada para permitir que o homem possa assumir o poder sobre os corpos femininos, pois o código civil já sofreu alterações, mas essa cultura vai ficando entranhada nas gerações futuras, como observa Saffioti (2015):

Se, na Roma antiga, o patriarca detinha poder de vida e morte sobre sua esposa e seus filhos, hoje tal poder não mais existe, no plano *de jure*. Entretanto, homens continuam matando suas parceiras, às vezes com requintes de crueldade, esquartejando-as, ateando-lhes fogo, nelas atirando e as deixando tetraplégicas etc. (SAFFIOTI, Heleith, 2015, p. 48)

É comum pensarmos no feminicídio somente em sua forma direta, que é o assassinato de mulheres pelas mãos de homens, mas a negligência por parte do Estado também é uma forma de feminicídio quando a ausência nas práticas de enfrentamento que levem a erradicação da forma direta acarreta a morte de tantas mulheres, ou como no caso da proibição do aborto seguro, que as leva ao método clandestino, fazendo com que muitas delas não resistam às infecções ou hemorragias (ROMIO, 2019). O debate acerca da violência contra a mulher ainda precisa avançar consideravelmente. É inegável a importância da aprovação da Lei 13.104/15 para o contexto que vivemos, mesmo que só tenha se dado após tantas

lutas feministas, mas também nos faz pensar que não seria necessário criar uma outra denominação para os assassinatos contra mulheres se eles ainda não fossem tão frequentes na sociedade brasileira. O poder público precisa avançar nas formas de acolhimento às mulheres vítimas de violência, prestando uma melhor assistência e trabalhando na conscientização dos novos sujeitos, principalmente do sexo masculino, para que o combate ao feminicídio não seja só mais uma nomenclatura usada para registrar o número crescente de casos de mortes de mulheres.

A BEATIFICAÇÃO DE BENIGNA CARDOSO: A CASTIDADE COMO PROVA DE VALOR

Com o entendimento de tudo o que foi abordado até aqui, sabendo que a violência contra a mulher ultrapassa gerações, esse artigo segue para um estudo de caso que traz a história de uma jovem do Cariri cearense que, com apenas 13 anos de idade - em 24 de outubro de 1941, foi brutalmente assassinada a golpes de facão por um colega de escola que não aceitava a recusa da moça às suas tentativas de ter com ela um relacionamento amoroso⁵. O ocorrido tomou grandes proporções e provocou revolta em toda a cidade que, nos anos seguintes, fizeram procissões na data da sua morte e lhes confiavam o pedido de graças que muitos deles afirmaram alcançar através da sua intercessão. O caso transformou essa jovem em uma mártir para a igreja católica acarretando sua recente beatificação cujo motivo entenderemos no decorrer desse estudo.

Nascida na cidade de Santana do Cariri, interior do Ceará, em 15 de outubro de 1928, Benigna Cardoso da Silva era filha de pais camponeses, sendo a quarta de uma prole de cinco. O pai faleceu quando a mãe estava grávida do quinto filho que, por complicações deste parto, também faleceu. Órfãos de mãe e pai, Benigna e os irmãos foram adotados pela família para qual os seus pais

5 Para saber mais, consultar: PRIORE, Mary Del. História do amor no Brasil. 2ª ed – São Paulo: Contexto, 2006) e (PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). Nova História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012.

trabalhavam, no sítio Oitis, zona rural, cerca de três quilômetros de distância da cidade (DIOCESE DE CRATO, 2022).

A ainda com base nas informações trazidas pela Diocese de Crato (2022), o catolicismo sempre esteve presente na vida da menina. Foi batizada, crismada e percorria a pé o caminho até a igreja matriz da cidade para assistir à missa aos domingos. Recebeu de presente do pároco da cidade, Cristiano Coelho Rodrigues, um livro com histórias bíblicas que adorava partilhar com outras crianças através da leitura. Segundo uma vizinha da Benigna, dona Nair Sobreira da Silva, a mártir passava o dia dando ensinamentos religiosos e foi ela quem ensinou as orações, como o Pai Nosso, Ave Maria, a dona Nair. Desta forma, na elaboração de um imaginário coletivo da jovem Benigna, ela teve uma trajetória de vida curta, marcada por várias catástrofes (como a perda precoce dos pais) e, ainda assim, era extremamente devotada a Deus, mantinha a figura idealizada de mulher casta, devota e fiel a Deus colaborando para o fomento de uma imagem associada à redenção, ao papel mariano⁶ que as mulheres (em especial as brancas) deveriam ter na sociedade brasileira.

Na história da menina trazida pela Diocese de Crato há a informação de que ela adorava plantas e animais, tinha uma pequena horta que regava todos os dias com a água que coletava de um poço próximo a casa onde morava. Desejosa de viver somente para servir a Deus, aos 13 anos recusou o pedido de namoro feito por Raul Alves Ribeiro, um rapaz de 17 anos que estudava na mesma escola⁷ que Benigna. Tendo alertado a todos as investidas do rapaz e deixando clara sua recusa, o pároco aconselhou que a família mudasse a menina de escola afim de afastá-la do perseguidor.

6 O termo "mariano" remonta-se à concepção bíblica cristã de modelo baseado em Maria mãe de Jesus.

7 Observamos a existência de escolas mistas na década de 40 no interior do Ceará. A nível nacional, estas "escolas passaram a ser instaladas no Brasil a partir de 1870. Mais ou menos a partir desta data, apareceram nas províncias as escolas públicas mistas" (STAMATTO, 2002, p. 03). Ainda segundo a autora, somente em 1910 houve uma "igualdade" nos números de meninos e meninas nas escolas. De acordo com Coelho (2020) no Ceará, essas escolas começam a funcionar em 1884.

Assim, a versão dos fatos (que a Diocese divulga enquanto oficial e que foi fundamental para a beatificação de Benigna) era de que o rapaz não se deu por satisfeito com a negativa da jovem. No dia 24 de outubro de 1941, Benigna chega em casa por volta das 17h, sua mãe de criação está fazendo o jantar, mas se queixa de não ter água no pote de barro para terminar de cozinhar. A menina se disponibiliza a pegar água no poço, onde já pegava de costume para regar suas plantas, mas a essa altura o Raul já estava escondido atrás de uma moita pronto para atentar contra a vida dela.

Com base nos registros da época, como esse trazido pela Diocese, o rapaz aparece e inicia uma tentativa de abusar sexualmente da moça, que resiste, mas Raul não aceita a recusa e puxa um facão afim de amedrontá-la e fazê-la ceder. Mesmo assim, as tentativas são em vão e ele começa a golpeá-la, primeiro nas mãos, arrancando os dedos, depois nas costas, abdômen e, por fim, o golpe fatal no pescoço, que ceifa a vida da menina.

A partir dessa breve apresentação da menina Benigna, faremos algumas observações acerca da sua beatificação, iniciando pela análise do motivo que a levou a ser beatificada. A dedicação de Benigna à vida religiosa era muito admirada por todos que a rodeavam e nesse ponto pesa o fato de que ela abdicou dos prazeres carnavais para viver a santidade. Essa é uma escolha muito admirável, com ainda mais louvor em um tempo onde as mulheres eram muito mais intensamente vítimas de uma sociedade discriminatória. Essa escolha de Benigna é muito bem retratada por Altoé (2018) quando ele diz que:

A mulher pode ser a fonte de todo o mal, o “portão do diabo”, e ao mesmo tempo pode ser a “esposa de cristo”. A mulher pode ser vista pelas duas formas extremas, não existindo posição intermediária. Assim, a mensagem as mulheres não é “você é a esposa de Cristo” ou “você é o portão do diabo”, ou mesmo “você pode ser uma ou outra”, “você escolhe”. Em vez disso, se diz: você é ao mesmo tempo “esposa de cristo” e o “portão do diabo”, sedutora e redentora, mas nunca o meio termo. (ALTOÉ, 2018, p. 136-137)

Benigna escolheu a castidade, segundo o que foi entendido anteriormente, mas ela ainda era mulher e, seguindo essa análise de Altoé, a

culpabilização da vítima está tão entranhada na sociedade que só o fato de ser mulher era motivo suficiente para provocar desejos no seu algoz. Essa é uma forma de responsabilizar a vítima pelo crime sofrido, que vem se repetindo até a atualidade. A jovem não foi julgada por sua postura, tendo em vista que para a igreja, a sua morte, da forma como se deu, foi uma virtude, mas se por ventura ela tivesse cedido, ainda que não desejasse o seu assassino, ainda que fosse a única forma de permanecer viva, a história da jovem mártir tomaria um rumo completamente diferente. Uma heroína nasceu quando Benigna preferiu a morte, mas uma pecadora teria permanecido viva, ainda que não fosse mais aceita na vida cristã, ainda que possivelmente tivesse que lidar com o julgamento social que, historicamente, insiste em culpabilizar a mulher.

Ainda sob a perspectiva de Altoé (2018), o autor cita o caso de Maria, mãe de Jesus para os cristãos, que se tornou um exemplo de mulher para a igreja católica por ter sido concebida sem pecado, continuou pura, sendo a única mãe “preservada”. Mas esse exemplo prende cada vez mais as mulheres na visão misógina da igreja, já que não existe mais nenhum caso comprovado de concepção sem relação sexual. Esse modelo de santidade expresso através de Maria era, e de certo modo ainda é, cobrado das mulheres e não só das que desejam seguir a vida religiosa, mas as mulheres no geral, com ênfase às tidas de “boa família”, que geralmente são brancas, de uma classe social média e alta, com acesso a uma educação escolarizada que as transformaria em exemplares donas de casa, esposas e mães. Era cultural que a honra de uma família estivesse ligada ao *bom comportamento* das filhas. Por outro lado, ainda que essas moças seguissem todas as exigências socialmente impostas, ainda que casassem conforme manda a igreja, elas não seriam capazes de se igualar a Maria, pois do casamento nasce o ato sexual e morre a *pureza*⁸. Pela ótica da régua social que mede a virtude feminina, ser uma boa mulher é humanamente impossível.

⁸ A pureza de uma mulher, historicamente, costuma estar relacionada a sua virgindade.

Hoje, mesmo as mulheres que se dedicam a igreja, como freiras, por exemplo, que renunciam ao namoro e, por consequência, ao casamento, só serão vistas como “exemplo de Maria” após a morte, pois enquanto estiverem vivas, são sujeitas a ceder ao pecado. Esse é o caso de Benigna, que imediatamente após a sua morte, já foi tida como mártir⁹. Nos anos seguintes ao seu assassinato, na mesma data do ocorrido, a população da cidade de Santana do Cariri deu início a um processo de beatificação não-oficial, para eles a menina já era considerada santa e merecedora de adoração.

Em entrevista ao *Jornal O Povo*, em 2011, o padre Neri Feitosa, vigário de Santana do Cariri entre os anos 1978 e 1980, e que concedeu depoimento no processo de beatificação da menina Benigna, teria dito que por meio de carta questionou o assassino Raul: “O que aconteceu? Ela cedeu ou morreu inocente?” Ao que o criminoso teria respondido: “Não padre. Ela foi muito virtuosa. Não cedeu coisa nenhuma” (CIDRÃO, 2014, p.24, apud NUUVENS; SANTOS, 2021, p. 83).

A partir do questionamento do padre Neri Feitosa é posto em evidência um ponto válido de reflexão. Para ele, bem como acontece com muitos sujeitos nessa sociedade misógina, a morte de Benigna é irrelevante, sendo muito mais importante saber se a violação sexual chegou a se concretizar. Mas, e se ela tivesse sido violada sexualmente, será que o processo oficial de beatificação teria sido levado adiante? Ou será que, a partir daquele momento, de vítima Benigna passaria a ser culpada, tornando-se descartável? Para além desses questionamentos, existe um outro ponto que ganha destaque, como bem observam os autores Nuvens e Santos (2021), que é o papel que o algoz exerce no processo de beatificação, só sendo possível sua continuidade mediante a confirmação da pureza de Benigna por Raul. Aqui, a luta acerca da violência contra a mulher se confunde com o valor da sua inocência e essas atitudes só reforçam a mensagem de que não são os homens que devem parar de ser violentos, são as mulheres que devem fazer com que não mereçam a violência.

⁹ “A morte trágica, logo, é associada ao sacrifício, um elemento importante do universo cristão. Os mártires se purificavam pelo sofrimento” (ALVES; PAIVA; SOUSA, 2022, p. 16)

Para que uma beatificação¹⁰ ocorra, é necessária a comprovação de um milagre, o que costuma tomar bastante tempo até a aprovação, mas como Benigna morreu como mártir, essa etapa do processo foi desconsiderada, fazendo com que ocorresse consideravelmente mais rápido, como explica o Rodrigues (2020):

Apesar de ter sido morta em 1941, seu processo foi iniciado apenas em 2011, porém, em pouco mais de oito anos, já obteve sucesso e conquistou o último passo antes de uma possível canonização [...]. No caso de Benigna, a análise foi mais rápida porque sua morte foi considerada um martírio, que dispensa o reconhecimento de um milagre. [...] Os devotos acreditam que ela "deu a vida para não cometer pecado". Foi com esta tese que a Diocese de Crato abriu o processo em 2011 e, dois anos depois, já recebeu o 'Nihil obstat' (nada obsta), documento emitido pelo Vaticano permitindo a abertura da causa de beatificação. (RODRIGUES, 2020)

A canonização é o terceiro e último passo para a veneração universal, mas para que ocorra, é necessária a comprovação de um milagre. Estudos e entrevistas já estão sendo feitos com pessoas que afirmam terem alcançado graças por intercessão da jovem santa. Mas, segundo o atual pároco da cidade de Santana do Cariri, em entrevista ao G1 (2022), o primeiro milagre de Benigna foi levar o seu algoz ao arrependimento, já que, segundo relatos na entrevista, anos mais tarde ele visitou o túmulo da menina e chorou com emoção motivado pela culpa. Percebemos que, mesmo tendo sido assassinada tão cruelmente, beatificada pelo seu martírio e pela preservação da sua *pureza*, o maior milagre de Benigna ainda foi ter "permitido" a redenção da alma do seu assassino, já que para a igreja católica, o arrependimento é uma garantia da *salvação*. Sendo assim, a igreja ao mesmo tempo que concede um título de santidade a uma jovem que teve a vida ceifada, também é capaz de remodelar a imagem do assassino para a sociedade, fazendo com que ele passe a ser visto com mais compaixão.

¹⁰ A beatificação aconteceu no dia 24 de outubro de 2022 na cidade de Crato, interior do Ceará, cerca de 51 quilômetros da cidade natal de Benigna, e contou com a presença do cardeal Dom Leonardo Steiner, representante do Papa Francisco, que presidiu a missa.

Os debates acerca da beatificação da menina Benigna são extensos e complexos, merecendo análises mais aprofundadas, pois muitos pontos dessa história evidenciam o quanto a mulher padece nessa estrutura social machista e patriarcal e o quanto as sociedades estão ancoradas na lógica europeizante e capitalista onde as mulheres são entendidas a partir do prisma da propriedade privada dos homens, sejam pais, irmãos, tios, namorados, maridos ou mesmo homens que não mantinham relação alguma com determinada mulher mas sentiam-se no “direito” de reivindicá-la para si. Mas, em se tratando de representatividade, o caso da beata trouxe para a atualidade um grande avanço no combate ao feminicídio, pois em 24 de maio de 2019 foi sancionada a lei de nº 16.892 que institui o dia 24 de outubro, que faz alusão à data da morte de Benigna, como dia de combate ao feminicídio no Estado do Ceará. A lei, surge como um reforço a Lei 13.104/15 de combate ao feminicídio em âmbito nacional, diz que:

Art. 1.º Fica instituído o Dia Estadual de Combate ao Feminicídio, a ser realizado anualmente no dia 24 de outubro.
 Art. 2.º No Dia Estadual de Combate ao Feminicídio, serão realizadas campanhas, debates, seminários, palestras, entre outras atividades para conscientizar a população sobre a importância do combate ao feminicídio e a outras formas de violência contra a mulher. (CEARÁ, 2019)

Benigna é mais uma das muitas mulheres que morreram para que outras possam viver, e a sua história ganha destaque em uma das instituições que por anos foi uma das maiores incentivadoras da cultura e de saberes que docilizam os corpos femininos. Hoje ainda não é tão diferente, apenas acontece de uma forma mais velada, por esse motivo a história da jovem santa pode dar força e voz às mulheres que, de acordo com o Datafolha (2020) representam 51% do público da igreja católica. Como bem observam Nuvens e Santos (2021):

Entendemos que a barbárie vivida por Benigna denuncia a forma como meninas e mulheres foram, e são, tratadas na nossa sociedade, expostas a violências extremas e riscos constantes, dentro ou fora de casa. Seu martírio não é uma exceção, porém, dadas as circunstâncias em torno da sua história, é de conhecimento amplo e pode ser largamente

difundido como símbolo da luta das mulheres por justiça e respeito (NUVENS; SANTOS, 2021, p. 80).

Para além disso, existe o contexto regional de relevância dessa beatificação, que se deu no Estado do Ceará onde, só durante o mês janeiro de 2023, a Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Estado (SSPDS) divulgou em relatório parcial o assassinato de 21 mulheres, sendo 6 registrados como feminicídio, desnudando uma realidade ainda muito violenta e cruel com as existências femininas.

CONCLUSÃO

De acordo com tudo que já foi debatido podemos perceber que as instituições sociais são majoritariamente ocupadas por pessoas do sexo masculino, dessa forma a violência contra mulher acontece pois ainda estamos ancorados em uma sociedade estruturada sobre a cultura patriarcal. Ao contrário do esperado as formas de dominação do homem sobre os corpos femininos não diminuem ao longo dos anos, apenas mudam de cenário. Com os avanços sociais, especialmente tecnológicos, os abusadores ganham mais ferramentas para propagar a misoginia e reinventar novas formas de violência. Dessa forma, uma sociedade igualitária chega a parecer utópica.

Vimos que durante o período de pandemia, a segurança das mulheres foi posta em segundo plano, com cada vez menos denúncias e cada vez mais agressões, revelando que mesmo com a Lei Maria da Penha em vigor, ainda faltam medidas complementares que possam assegurar a vida das mulheres, seja na ampliação dos debates dentro das escolas ou o aumento da participação feminina em instituições para decidir acerca da criação de políticas públicas que abranjam as necessidades femininas.

Além disso, ao final do trabalho podemos perceber como o valor da vida feminina é socialmente condicionado à sua *pureza*. Benigna foi beatificada por atender aos requisitos religiosos e sociais da “mulher de valor”, sendo esse um comparativo para todas as mulheres, não só as desejosas de ingressar na vida

religiosa. Mas, para além disso, seria errôneo criticar a jovem beata pela escolha da dedicação à igreja, aqui não pretendemos encaixá-la em mais um padrão. A problemática por trás da sua beatificação está mais uma vez ligada ao controle dos corpos femininos, qual seja, o fato de que a sua morte só tem valor pela preservação da castidade, caso contrário Benigna seria apenas mais um número nas estatísticas. Por fim, esperamos que a Lei nº 16.892 possa servir às mulheres como uma porta de saída de relações violentas com todo o suporte necessário para que possamos forjar nas próximas gerações um futuro sem violência contra a mulher.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R.; PELÁ, M. Misoginia e Violência de Gênero. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, Iporá, vol. 9, n. 3, p. 68-84, agosto, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/10842>. Acesso em: 10/04/2023.

BRASIL. **Código Civil de 1916**. Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Capítulo III - Direitos e Deveres da mulher. Artigo 242 - "Das proibições à mulher casada". Rio de Janeiro, 1916. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em: 13/04/2022;

Brasil ganha nova beata, Benigna; conheça a história dela e veja depoimentos de fiéis sobre possíveis milagres. **In: Portal do G1**, Fantástico. 08 mai. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/05/08/brasil-ganha-nova-beata-benigna-conheca-a-historia-dela-e-veja-depoimentos-de-fiéis-sobre-possiveis-milagres.ghtml>. Acesso em: 18/04/2023;

CEARÁ. **Assembleia Legislativa do Estado do Ceará**. Lei Estadual nº 16.892, de 24 de maio de 2019. Institui o dia 24 de outubro como dia de combate ao feminicídio no Estado do Ceará. Fortaleza, 23 de maio de 2019;

DIAS, M. C.; SOARES, S., Feminicídio. **In: Blog de Ciências da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia**, v.7, n. 2, p. 1 – 10, 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/feminicidio/>. Acesso em: 07/05/2023;

DILL, A. R.; FURTADO, B. A.; MADEIRA, L. M. (2021). Vida: Simulando Violência Doméstica Em Tempos de Quarentena. **In: Ipea**. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10509>. Acesso em: 11/04/2023;

LIMA, L. D. C. **Contexto Histórico e Social da Criação da Lei do Feminicídio**. 2019. Monografia (Bacharel em Direito) – curso de Direito – Universidade do Sul de Santa Catarina, Araranguá, 2019;

LOUREIRO, Y. F. (2017). Conceito e natureza jurídica do feminicídio. **Revista Acadêmica Escola Superior Do Ministério Público Do Ceará**, 9(1), 185–210. Disponível em: <https://doi.org/10.54275/raesmpce.v9i1.9>. Acesso em: 12/04/2023;

MANSUIDO, M; **Violência De gênero Na Internet: O Que É E Como Se Defender**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/mulheres/violencia-de-genero-na-internet-o-que-e-e-como-se-defender/>. Acesso em: 14/04/2023.

PERUGINI, A.; LINS, L.; CARNEIRO; L., MAIA, Z. **Mapa Da Violência Contra A Mulher 2018**, Brasília, 2018, p. 77.

PIMENTEL, A.; MARTINS, J. O Impacto Da Pandemia Na Violência De Gênero No Brasil. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020**, v. 14, p. 38 – 41. 2020.

PINTO, A.; CARDOZO, M.; JARDIM, S. **A Importunação Sexual E Outros Crimes Contra A Liberdade Sexual Em Estabelecimentos Comerciais, Pinheiros**, p. 11, 2018; Disponível em: <https://institutoressurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/1.pdf>. Acesso em: 15/04/2023.

RODRIGUES, A. Processo de Beatificação de Benigna Surpreende Pela Rapidez. **In: Diário do Nordeste**, 21 de jan. de 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/processo-de-beatificacao-de-benigna-surpreende-pela-rapidez-1.2201362>. Acesso em: 19/04/2023;

ROMIO, J. A. F. (2019). Sobre o feminicídio, o direito da mulher de nomear suas experiências. **In: Plural**, 26(1), 79-102. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2019.159745>. Acesso em: 13/05/2023.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SALES, Tatiane Da Silva. **Graduandas da Ilha: Um Estudo Sobre a Presença Feminina Nos Cursos de Farmácia, Odontologia e Direito em São Luís/MA (1940-1979)**. 2017. Tese (Doutorado em História) – Curso de História – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SANTOS, C. M; PASINATO, W. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **Estudios Interdisciplinários de America Latina y El Caribe**, v.16, nº 1, p.147-164. Israel: Universidade de Tel Aviv, 2005; Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1408/viol%C3%Aancia%20contra%20as%20mulheres.pdf>. Acesso em: 12/04/2023.

STAMATTO, M. I. S. **Um Olhar Na História: A Mulher Na Escola (Brasil: 1549 – 1910)**, 2002, p.11.

O QUE É ENVELHECER QUANDO SE É LÉSBICA?: por uma abordagem lésbica feminista da existência lésbica

Sarah Ryanne Sukerman Sanches¹

Resumo: Este artigo deriva de uma pesquisa de mestrado, em andamento, acerca do envelhecimento lésbico, que tem como objetivo identificar e compreender as maneiras pelas quais sexo/gênero, sexualidade, idade/geração e território constituem as experiências lésbicas entre aquelas acima dos 60 anos. Em seu percurso metodológico, a pesquisa contou com revisão bibliográfica acerca das produções já existentes sobre lésbicas velhas, dentre outros temas de relevância para pesquisa, identificando lacunas existentes no conjunto dessas produções, dentre elas a ausência de reflexões críticas sobre a heterossexualidade e a predominância de abordagens que se centram nas experiências afetivossexuais e de sociabilidade dessas sujeitas. Do ponto de vista teórico, há também a escassez quando não ausência de referências lésbicas feministas nessas produções. Assim, a pesquisa pretende, a partir de referenciais lésbicos feministas, assim como da sociologia e antropologia do envelhecimento, tendo a história oral como metodologia, identificar, nas histórias de vida de lésbicas velhas, dentre outros aspectos, como a heterossexualidade e o etarismo operam enquanto barreiras nas suas trajetórias e constroem, junto ao território, distintos modos de vida para as lésbicas. Neste artigo, apresento parte da perspectiva teórica utilizada na pesquisa, apontando a importância de uma abordagem lesbofeminista para uma análise crítica das existências lésbicas.

Palavras-chave: lésbicas, heterossexualidade, lesbofeminismo, envelhecimento, geração.

APRESENTANDO A PESQUISA

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sob Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM\UFBA), sob orientação da profa. Dra. Alda Britto da Motta e coorientação da profa. Dra. Zuleide Paiva da Silva, parcialmente financiada pela FAPESB. Para realização da pesquisa que pretende compreender os modos de vida de lésbicas no contexto do interior da Bahia, a partir de uma perspectiva crítica sobre a heterossexualidade e da análise da díade categorial idade/geração como marcador da diferença entre lésbicas, formulou-se a

¹Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo (UFRB). Mestranda em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM), Universidade Federal da Bahia, Salvador. E-mail para contato: sarahrssanches@hotmail.com

seguinte pergunta enquanto problema de pesquisa a ser investigado: o que é ser lésbica e velha, ou seja, de que forma a existência e sexualidade lésbica, reprimida ou insubordinada ao longo do curso da vida, impactou o modo de vida, autoimagem, relações familiares, de trabalho e sociais, assim como o próprio envelhecimento?

Em seu percurso metodológico, a pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, se desdobra em três etapas: revisão bibliográfica, entrevistas de história de vida com lésbicas velhas que residem na cidade de Feira de Santana, localizada no interior da Bahia, selecionadas através da técnica bola-de-neve, e a análise dessas narrativas. O embasamento teórico é constituído pelas teorias lésbicas feministas, feministas e a antropologia e sociologia do envelhecimento. Considerando a desvalorização social da velhice, a invisibilização² histórica das lésbicas, a baixa produção de estudos sobre o interior e a ausência de referenciais decorrentes desse cruzamento, pretende-se, através desta pesquisa, registrar e visibilizar a existência, vulnerabilidades e potencialidades das lésbicas velhas no interior da Bahia, considerando a heterossexualidade e a idade\geração como elementos constitutivos dessas experiências.

O QUE É ENVELHECER QUANDO SE É LÉSBICA? LACUNAS E TENSIONAMENTOS DAS PRODUÇÕES SOBRE LÉSBICAS E ENVELHECIMENTO

Como sugere Andrea Moraes Alves (2010, p. 214), estudos sobre lesbianidade nas Ciências Sociais passam a fazer parte das produções acadêmicas brasileiras de forma mais expressiva a partir de 1990, principalmente através do resgate da história dos movimentos sociais – feministas, homossexuais, de

² Luana Oliveira (2020), em sua dissertação sobre a heterossexualidade como ferramenta de interdição lésbica, opta pelo termo invisibilização em detrimento de invisibilidade, para acentuar o fato de que se trata de um engendramento da heterossexualidade, uma ação, portanto, e não apenas uma característica ou qualidade da condição lésbica, subentendida no uso do sufixo "dade". Em acordo com a autora, faço uso aqui do termo. Sobre isso, ver: OLIVEIRA, Luana. **Imposição hetero, interdição lésbica**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2020, 98f.

lésbicas e LGBTI+³ - e dos estudos sociológicos e antropológicos sobre as experiências, sociabilidades e significados da existência e sexualidade lésbica e seus respectivos impactos sobre as questões de gênero e das mulheres. Contudo, a maioria dos estudos debruça-se sobre as narrativas de lésbicas jovens adultas ou adultas, em uma faixa etária que vai dos 20 aos 40 anos, com exceção de algumas mulheres de meia-idade (FACCHINI, 2008; LACOMBE, 2006 *Apud* ALVES, 2010, p. 214). Se, por um lado, as investigações sobre a velhice são esparsas nos estudos lésbicos, por outro, as pesquisas sobre envelhecimento têm sido majoritariamente investigadas, pensadas e apresentadas a partir do paradigma da heterossexualidade⁴, o que, em conjunto, implica que as lésbicas velhas têm sido, portanto, invisibilizadas na maioria das pesquisas, quer sejam sobre lesbianidade ou envelhecimento.

Díspares e, em alguns pontos, similares às trajetórias de mulheres heterossexuais, as lésbicas experenciam, de forma geral, outros modos de vida e dilemas no curso da vida. No Brasil, essas especificidades têm sido não apenas ignoradas dentro dos estudos geracionais, especificamente naqueles sobre envelhecimento, a exemplo de Alves (2010) e Fernandes-Eloi *et. al.* (2017), como são eles próprios construídos com base no *pensamento heterossexual* (WITTIG, [1980] 2022), ignorando as especificidades das lésbicas, o que se demonstra

³ Embora o acrônimo que representa as diferentes orientações sexuais e identidades de gênero seja uma pauta em discussão, e não haja nenhuma entidade que determine o uso mais ou menos correto da sigla, faço uso da sigla LGBTI+ em acordo com o Manual de Comunicação LGBTI+, produzido em consonância com os movimentos sociais. Sobre isso, ver: REIS, Toni (org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGTI/GayLatino, 2018. 104p.

⁴ A heterossexualidade é compreendida de diversas formas no campo dos estudos feministas, ao longo desta produção faço uso do termo no sentido dado por algumas teóricas lésbicas (WITTIG, [1980] 2022; RICH, [1982] 2019) que têm propostas e conceitualizações díspares em diferentes aspectos, mas que compartilham a compreensão de que a heterossexualidade não é apenas uma expressão da sexualidade humana, de uma preferência afetivo-sexual-romântica, mas, sim, uma relação social de poder, imposta historicamente através de diferentes meios coercitivos, o que implica considerar a heterossexualidade enquanto ideologia, relação social e princípio organizativo. Por 'paradigma da heterossexualidade' refiro-me mais especificamente à apresentação e compreensão da heterossexualidade como um dado natural que fundamenta e significa as relações sociais, aquilo que, de maneira mais complexa, Monique Wittig (2022) denominou de *pensamento heterossexual*.

através das conclusões de que “nas idosas homossexuais, estudos mostraram que não existem especificidades no envelhecimento desse segmento populacional” (LIMA, 2013, p. 2297) ou ainda de que “a etapa mais avançada do curso da vida não adquire marcas únicas porque os velhos em questão são gays ou lésbicas” (ALVES, 2010, p. 231), afirmações que não possuem ainda subsídios teóricos consistentes. Prova do pensamento heterossexual projetado nos estudos dessa temática são as referências esparsas, quando não ausentes, de lésbicas feministas em suas produções.

Diante do exposto sobre o conjunto das produções sobre lésbicas e envelhecimento, assumo, na pesquisa de mestrado em andamento da qual se origina este artigo, a heterossexualidade enquanto categoria de análise e intento compreender de que forma ela e o etarismo atuam em conjunto para construir modos de vida e condições de existências (a)diversas para as lésbicas. Aqui, exponho parte dos referenciais teóricos que constroem a pesquisa, apontando a importância dos referenciais lésbico feministas para uma melhor compreensão das existências lésbicas e das mulheres como um todo.

HETEROSSEXUALIDADE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE: CONTRIBUIÇÃO DAS LÉSBICAS FEMINISTAS

Pensado em seu sentido puramente descritivo, o termo “lésbicas feministas” pode se referir a um número considerável de feministas que foram ou são lésbicas, incluindo-se aquelas que não assumem, politizam, produzem ou discutem abertamente sobre as relações sociais de sexo, a sexualidade ou a existência lésbica, em particular. Sob esse ponto de vista, é possível considerar que as lésbicas têm historicamente contribuído de inúmeras formas para os feminismos, em suas mais variadas propostas teóricas e metodológicas, assim como no interior dos movimentos feministas, dos movimentos negros, do movimento de liberação homossexual, hoje movimento LGBTI+, ou na luta por direitos civis, ao longo da história, onde as lésbicas estiveram presentes, quando não foram figuras centrais, além de formarem também grupos, coletivas e

movimentos próprios. Como afirma Adrienne Rich (2019, p. 116): “muitas das ativistas mais intransigentes e heroicas de todos os movimentos por mudança social eram lésbicas”.

Contudo, faço uso do termo lésbicas feministas para me referir àquelas que têm combatido a invisibilização lésbica dentro dos estudos e movimentos feministas, mas sobretudo aquelas que definiram a existência lésbica não apenas como uma sexualidade, mas como definidora da sua perspectiva teórica e analítica sobre as relações sociais⁵. Com pontos em comuns e outros díspares, as lésbicas feministas têm sido recorrentemente críticas da heterossexualidade, criando conceitos e sistemas de pensamento que rompem com a *ideia de Natureza*⁶ (GUILLAUMIN, [1978] 2014), da preferência sexual ou outras ideologias heterossexistas que têm minado a possibilidade de muitas feministas investigarem a sexualidade e as relações sociais por ela atravessada com a mesma seriedade e crítica com que avaliam outros aspectos da sua subordinação. Ademais, uma perspectiva crítica à heterossexualidade revela também as rasuras e contradições existentes dentro dos diferentes grupos de mulheres nas relações estabelecidas entre elas próprias e, em última instância, entre todas as mulheres.

⁵ Por esse motivo, algumas autoras e ativistas lésbicas optam pelo uso do termo *lesbianismo*, em detrimento de lesbianidade, reforçando o caráter político do mesmo, assim como a discordância teórica e política de pensar a existência lésbica desde o ponto de vista da sexualidade apenas. Nesse sentido, o sufixo “ismo” refere-se à ideologia política e não faz qualquer referência ao signo de patologia, como comumente criticado no uso de termos como homossexualismo. Outras, contudo, sustentam a perspectiva de que o termo lesbianismo ressoa de maneira clínica e limitante, como afirma Adrienne Rich (2019, p. 65), optando pelo termo existência lésbica. Embora não esteja de acordo com às críticas ao uso do termo *lesbianismo*, desde uma perspectiva política, faço uso, em diferentes pontos deste texto, do conceito *existência lésbica* como um contraponto ao termo lesbianidade, ao assumir que se trata de uma condição de existência que escapa à sexualidade.

⁶ *Ideia de Natureza*, conforme descrito pela feminista materialista francesa Collete Guillaumin (2014, p. 65-71), trata-se do enraizamento da apropriação de uma classe por outra no plano das ideias, a nível ideológico-discursivo. A ideologia naturalista legitima a coisificação e naturalização de determinados grupos, como as mulheres e os negros, que na perspectiva materialista constituem classes políticas, através da sexização e racialização, sob o pretexto de que sua apropriação/exploração é algo natural, determinado por um destino biológico.

Ochy Curiel (2013), lésbica feminista decolonial, ao adotar o lesbianismo feminista como perspectiva teórica-política fundamental, entende-o como uma teoria política e ética filosófica, além de movimento social e posição política. Justifica (p. 33-34):

- 1) *teoria política* porque tem formulado complexas e diversas teorias, sistemas de pensamento, hipóteses, epistemologias e metodologias para analisar os diversos sistemas de opressão que afetam fundamentalmente as mulheres e as lésbicas, mas que, além disso, permitem explicar distintas relações sociais como as relações de sexo e aquelas que são atravessadas pela raça e pela classe;
- 2) *ética filosófica* porque, a partir de diferentes posições teóricas, epistemológicas e metodológicas, propõem – não sem dificuldades para tal – que se acabem as opressões dadas por sexo, raça, classe e sexualidade, entre outras, questionando para isso o saber e a norma patriarcal e heterossexual;
- 3) *movimento social* porque tanto a teoria política quanto a ética filosófica que constitui o lesbianismo feminista se origina da construção coletiva de práticas políticas de um movimento social de caráter internacionalista e diverso; e, por fim,
- 4) *posição política* porque supõe evidenciar um lugar de enunciação e uma postura de visibilidade.

Em *Breve resenha de algumas teorias lésbicas*, Jules Falquet (2012a) faz uma síntese de algumas das principais correntes e análises teóricas lésbicas, destacando as produções de duas diferentes teóricas, paradigmáticas para o pensamento lésbico: Adrienne Rich, feminista lésbica estadunidense, e Monique Wittig, feminista lésbica francesa, que lograram, nas palavras de Falquet, a retirar a lesbianidade do campo estreito das práticas sexuais e desviar o olhar das minorias sexuais para a heterossexualidade, demonstrando como o que está em jogo, no que diz respeito quer a heterossexualidade quer a lesbianidade, não se

encontra no campo da sexualidade, mas sim do poder (FALQUET, 2012b, p. 19-20). As duas autoras são representativas de duas correntes do pensamento lésbico: de um lado, uma corrente anglófona; do outro, a francófona, que possuem divergências entre si.

HETEROSSEXUALIDADE: INSTITUIÇÃO POLÍTICA DE DOMINAÇÃO

A primeira, Adrienne Rich, denuncia a heterossexualidade como uma norma instituída através de diferentes formas de controle e dominação da sexualidade feminina, que só se torna possível graças à invisibilização da existência lésbica. Para Rich (2019), a heterossexualidade é uma instituição obrigatória que convence as mulheres de que o casamento e a orientação do desejo romântico e afetivo-sexual pelos homens é um elemento inescapável das suas vidas, ainda que signifiquem insatisfação e opressão.

A autora defende ainda a existência lésbica sob a perspectiva de um *continuum lésbico*, no qual as mulheres se distanciam da heterossexualidade obrigatória e estabelecem laços entre si, fortalecendo-se conjuntamente na luta contra as suas próprias opressões, a despeito de suas práticas sexuais. Nas palavras da autora, o feminismo lésbico, em seu sentido mais profundo e radical, significa o amor por si mesma e pelas mulheres e o engajamento a favor da libertação de todas, e não de algumas poucas eleitas, a fim de que a integridade de todas seja reconhecida e considerada nos domínios da cultura (RICH, 2019). Em última instância, isto implica dizer que toda prática feminista é politicamente lésbica porque objetiva a aliança entre as mulheres.

Adrienne Rich (2019) associa ainda a heterossexualidade compulsória às formas de produção capitalista que produzem a segregação por sexo/gênero na esfera do trabalho, dando às mulheres posições menos valorizadas e sexualizadas. Por esses motivos, as lésbicas são também, em sua análise, obrigadas, para se manterem empregadas, a negar sua sexualidade e a se parecerem com as mulheres heterossexuais, isto é a se apresentarem socialmente

vestidas como uma e a se comportarem como se estivessem sexualmente disponíveis para os homens.

Ao expor as diferentes maneiras pelas quais a heterossexualidade se impõe enquanto instituição política que assegura o poder e acesso físico, sexual, político, emocional e econômico dos homens sobre as mulheres, seja através do casamento infantil, da idealização do amor romântico heterossexual, do casamento, da prostituição, de formas de controle da sexualidade feminina como cintos de castidade e clitoridectomia, assim como da erradicação da existência lésbica, Rich (2019) adverte para a importância de considerar a importância da relação entre a heterossexualidade, o sistema capitalista e o sistema de castas do racismo, considerando-a como parte da variedade de forças de dominação desses sistemas.

HETEROSSEXUALIDADE: REGIME POLÍTICO E PENSAMENTO⁷

Monique Wittig (2022) propõe uma análise materialista da heterossexualidade, a partir de algumas proposições compartilhadas com o feminismo materialista francês, que, como explicitado por Jules Falquet e Ochy Curiel, na introdução de *O patriarcado desvendado* (FERREIRA *et al.*, 2014), caracteriza-se por um conjunto teórico e histórico-político específico, especialmente denso e internamente coerente, que analisa o sexo como um fenômeno de classe, e que estava em formação na França, quando da produção dos primeiros ensaios que compõem a obra *O pensamento hetero e outros ensaios* (2022), que foram escritos originalmente entre o fim da década de 1970 e início dos anos 1990.

⁷ Monique Wittig ([1980] 2022, p. 59) critica o uso do termo *ideologia*, afirmando-o generalizador por se referir a todos os discursos dos grupos dominantes e, nesse sentido, ser relegado ao campo das Ideias Irreais, descolados de uma dimensão material (física) de opressão. Nesse sentido, e também em diálogo com *O pensamento selvagem* de Claude Lévi-Strauss, Wittig propõe o *pensamento heterossexual* como um conceito que diz respeito à dimensão ideológica-discursiva da dominação material existente na relação obrigatória entre homens e mulheres, qual seja a própria diferença sexual e os desdobramentos desta.

Dentre as proposições compartilhadas entre Wittig e demais feministas materialistas francesas, está a de que homens e mulheres são classes, definidas por uma relação social, material, concreta e histórica; uma relação de classe profundamente conectada ao sistema de produção, trabalho e exploração, conceituada como *rappports sociaux de sexo*⁸. Assim, existindo em relação de oposição, homens e mulheres constituem-se enquanto categorias políticas que só existem uma em função da outra.

A nível ideológico, a heterossexualidade é sustentada, afirma a autora, como culturalmente e naturalmente inescapável, como um dado pré-existente, presente nas mais diversas ciências, das biológicas às sociais (incluindo boa parte dos feminismos), o que Wittig denomina de *pensamento heterossexual*⁹ (2022, p. 62-63). Para o pensamento heterossexual, não há qualquer cultura ou sociedade que não seja ordenada pela heterossexualidade.

As lésbicas, ao recusarem se tornar ou continuar heterossexuais, contradizem e negam a heterossexualidade, revelando seu caráter social. Não só da heterossexualidade, mas das mulheres e homens eles próprios. Disto se desdobra a sua célebre afirmação de que as lésbicas não são mulheres (WITTIG, 2022, p. 67), posto que o que define a classe de mulheres é uma relação social específica com a classe dos homens. Ademais, Wittig afirma a defesa do “ser mulher” como um mito, uma formação imaginária, uma armadilha patriarcal, que coloca o feminismo em busca da “igualdade na diferença” ao invés de considerar

⁸ Em francês, há dois termos/conceitos para explicar as relações sociais, quais sejam *rappports sociaux* e *relations sociales*, que, no português, são ambas traduzidas como relações sociais. Contudo, *rappports sociaux* diz respeito às relações estruturais da sociedade, em um nível macro, impessoal, invisível, que não são transformados por ações individuais; enquanto *relations sociales* referem-se às relações cotidianas, a nível micro e interpessoal, como a relação entre duas pessoas (FERREIRA *et al.*, 2014).

⁹ Algumas autoras, como a Ochy Curiel (2013), privilegiam o uso do conceito em inglês, i.e. pensamento *straight*, afim de garantir o significado pretendido pela autora, já que *straight* (hetero, reto, direto) tem um sentido outro em língua inglesa, referindo-se não apenas à orientação sexual, mas o respeito às normativas sociais e culturais (um comportamento reto, normativo), acentuando, com as possibilidades semânticas da palavra *straight*, o caráter político da heterossexualidade. A própria Wittig optou pela manutenção do termo em inglês, na tradução dos seus ensaios para o francês.

a diferença sexual ela própria como a ideologia da opressão das mulheres, afirmando “homens” e “mulheres” como categorias políticas e econômicas passíveis de destruição.

Em uma perspectiva lésbica feminista, a heterossexualidade é, portanto, um princípio organizativo da vida social, de caráter estrutural, demandando uma análise mais crítica e aprofundada, visto que existe enquanto uma instituição/regime político que domina sexual, econômica e ideologicamente as mulheres, o que Adrienne Rich (2019) conceitua como *heterossexualidade compulsória*¹⁰, Monique Wittig (2022), por outra perspectiva, denomina de *regime político da heterossexualidade*, e cujos desdobramentos, a nível jurídico, social e político, Ochy Curiel (2013) demonstra, a partir da sua análise sobre a Constituição Política de 1991 da Colômbia, demonstrando a conformação de uma Nação heterossexual ou *Heteronação*¹¹.

HETEROSSEXUALIDADE: BASE ONTOLÓGICA DA MODERNIDADE

Desde uma perspectiva lésbico feminista decolonial, Ochy Curiel (2013) demonstra, tendo como suporte teórico tanto as reflexões da Adrienne Rich quanto de lésbicas feministas e materialistas francófonas, como as já citadas Monique Wittig e Collete Guillaumin entre outras, como a heterossexualidade, enquanto apropriação individual e coletiva¹² das mulheres, atua em uma

¹⁰ Para algumas lésbicas feministas, alinhadas à perspectiva de Wittig, heterossexualidade compulsória seria uma terminologia redundante, cuja abordagem reforça a identificação com a mulher e a expansão dessa identificação ao passo que, na abordagem de Wittig, a mulher é um mito a ser destruído e a lésbica está em um lugar à parte do regime heterossexual (TURCOTTE *Apud* WITTIG, 2022, p. 21).

¹¹ Heteronação (do espanhol *Heteronación*) é um neologismo adotado pela autora, para fins de pesquisa, afim de explicitar o caráter heterossexual da Nação, a partir da análise da Constituição Política da Colômbia, na qual encontra-se implícito o pacto social masculino, i.é o contrato heterossexual que define as mulheres em termos das suas diferenças diante dos homens, esses representando o Uno, o ponto de partida, o referente dominante, enquanto elas constituem as Outras, reforçando a diferença sexual como base ontológica, i.é. o pensamento heterossexual.

¹² Apropriação coletiva e apropriação individual são conceitos-chave do pensamento feminista materialista francês (FMF), que revelam duas faces de uma mesma relação: a *sexagem* i.é. a relação na qual as mulheres, enquanto classe de sexo, são tomadas como unidade material produtora de força de trabalho, sendo apropriadas por inteiro e não apenas através da sua força de trabalho,

dimensão macropolítica, constituindo as bases mesmo da Nação, em termos ideológicos e materiais. A autora demonstra ainda as complexas interrelações entre o colonialismo, racismo e a heterossexualidade, compreendendo a Nação como produto do Sistema-Mundo Moderno, a partir das reflexões de outros pensadores decolonias, como Aníbal Quijano, Maria Lugónes e Edgardo Lander.

O Sistema-Mundo Moderno pode ser entendido como uma estrutura de dominação e exploração que se iniciou com o colonialismo, mas que se estende até os dias de hoje através, dentre outras sequelas, de um padrão mundial de poder-saber, que tem como uma de suas bases ontológicas a *outridade*, ou seja a produção do Outro, do diferente, em termos econômicos, políticos, linguísticos e simbólicos, para a sustentação do Uno, do Um, qual seja o UM-Centro-Europa, o UM-Homem, que, contudo, necessita da OUTRA-Mulher, do OUTRO-Sul Global, para reinvidicar-se o referente (CURIEL, 2013). Sendo essa também, afirma Curiel, a base ontológica da heterossexualidade, i.é o paradigma da diferença sexual que forja a ideia de uma complementariedade heterossexual.

Assim, para Ochy Curiel (2013), questionar a heterossexualidade enquanto instituição e regime político significar questionar as bases do que constrói os sistemas de dominação e opressão característicos da Modernidade, e combater à ideia de *inclusão* implícita no não questionamento dos referentes dominantes – a colonialidade, a branquitude, a heterossexualidade, o capitalismo, ao simplesmente tratarmos-nos como as Outras, sem buscar entender e combater aquilo que nos torna Outras/os. No que diz respeito ao Estado-Nação, ela afirma que questionar a heterossexualidade é questionar todo o projeto de Estado-Nação, na medida em que esse se ampara precisamente nas instituições do casamento, da maternidade e do casal heterossexual.

já que não existe, nesta relação, “nenhum tipo de mensuração do açambarcamento da força de trabalho (GUILLAUMIN, 2014, p. 33).

A EXISTÊNCIA LÉSBICA E A CRÍTICA À HETEROSSEXUALIDADE: UMA ABORDAGEM LÉSBICO FEMINISTA

Ao conceber a heterossexualidade como regime político, com faces materiais e ideológicas-discursivas, e base ontológica da sociedade moderna, assumindo-a como categoria de análise a ser investigada e problematizada, torna-se possível desvelar as maneiras pelas quais a heterossexualidade, com seus diferentes mecanismos de apropriação, exploração, subordinação e dominação, impacta a vida das mulheres e das lésbicas, forjando diferentes modos de vida e estratégias de resistência e sobrevivência a este regime. Implica ainda conceber as lésbicas desde um lugar político de oposição e resistência ao regime heterossexual, ainda que não estejam politicamente engajadas em algum movimento social ou luta política.

Ao retirar as lésbicas apenas do lugar de Outras, daquelas que têm uma sexualidade desviante, diversa, não-heterossexual, mantendo o *status quo* da heterossexualidade como norma, e inseri-las como parte da análise de como esta norma mesma opera, questionando, portanto, a sua naturalidade, a *ideia de Natureza* que a sustenta, o seu lugar como referente, interessa também pensar em outras dimensões das experiências e existências lésbicas, além das afetivossexuais, ainda que essas também possam ser de grande relevância.

Contudo, existir enquanto lésbica escapa ao exercício do afeto românticossexual, embora tantas vezes sejamos representadas apenas dessa maneira e reduzidas à prática sexual homossexual. Não por acaso, nas mais diversas disciplinas dentro das Ciências Humanas e Sociais, nós lésbicas quando não somos invisibilizadas, ainda aparecemos como extensão da homossexualidade masculina, análogas aos homens gays e sem especificidades. Homossexuais femininas, mulheres *gays* ou ainda a sigla guarda-chuva LGBTI+ são outras formas recorrentes para se referir às lésbicas, ignorando-se, como têm apontado as teorias feministas e lésbico feministas, que as lésbicas e mulheres

vivem em uma posição social estruturalmente diferente daquela ocupada pelos homens em praticamente todas as culturas existentes (FALQUET, 2012a).

Contudo, é preciso pontuar como as lésbicas enquanto aquelas que recusam o papel social de mulher (do casamento, maternidade e disponibilidade sexual aos homens, quando não da própria feminilidade), vivem de forma distinta das mulheres heterossexuais, bem como dos homossexuais masculinos, experienciando histórias particulares e distintas, dissimilares e até incompatíveis (FALQUET, 2012a; RICH, 2019). De tal modo que é, minimamente, suspeita a afirmação de que não há qualquer distinção entre as experiências, sejam de envelhecimento ou de qualquer outra dimensão social da vida, das lésbicas e a de outras e outros sujeitos sociais.

CONCLUSÃO

A existência lésbica compreende tanto a quebra de um tabu quanto a rejeição a um modo de vida compulsório. Também é um ataque direto ou indireto ao direito dos homens de acesso às mulheres. Mas é mais que isso [...] As lésbicas têm sido historicamente privadas de uma existência política por sua inclusão como “versão” feminina da homossexualidade masculina. (RICH, 2019, p. 66)

Lésbicas têm definido a si mesmas enquanto lésbicas, principalmente aquelas em culturas ocidentais, como algo que diz não somente sobre suas preferências românticas e sexuais e como esta é exercida à nível individual, mas também sua adesão a um grupo social que compartilha experiências e processos comuns e uma perspectiva particular e política sobre a sociedade e as relações sociais (CLARKE, 1988; CURIEL, 2013; FALQUET, 2012a, 2012b; SILVA, 2017; WITTIG, 2022). Portanto, lésbica refere-se não apenas a uma identidade caracterizada por preferências afetivossexuais, à uma orientação sexual, embora o termo possa ser utilizado nesse sentido. Lésbica é também o que define uma posicionalidade política¹³.

¹³ Zuleide Paiva da Silva (2017), em sua tese sobre as primeiras organizações lésbicas da Bahia, discute a constituição do corpo político lésbico e da lésbica enquanto ser político a partir das reflexões teóricas e discursos de diferentes lésbicas feministas, teóricas, pesquisadoras e ativistas. Nesse sentido, defende a existência de uma “dimensão política, pública, articulada com as lutas

Assim, optar por lésbica enquanto categoria da minha pesquisa, trata-se certamente de uma posicionalidade teórica e política, atravessadas por diferentes aspectos, como 1) a defesa de que as lésbicas constituem um grupo social e histórico específico, ainda que diverso; 2) a compreensão de que a sexualidade lésbica tem sido alvo de discriminações e violências particulares; 3) a defesa de que a existência lésbica é invariavelmente uma resistência à opressão de sexo/gênero, ao desafiar a heterossexualidade; 4) a crença de que a existência lésbica é capaz de apontar pistas para a emancipação das mulheres e, em última instância, de todos os sujeitos.

Nesse sentido, junto-me ao esforço de outras lésbicas feministas, como a Adrienne Rich (2019), que nos convoca a considerar a existência lésbica como de fundamental importância para entender as relações sociais de dominação e subjugação das mulheres, e as possíveis saídas para elas, assim como as demais supracitadas e tantas outras ainda que não mencionadas que intentaram e seguem no intento de desvelar o caráter social e político das nossas existências, retirando-nos do lugar obscuro, pouco revolucionário, ahistórico e apolítico de “desviantes sexuais”. Ou ainda com o objetivo de lesbianizar, como afirma Zuleide Paiva da Silva (2017), o campo de estudos feministas, a partir de uma perspectiva orientada pelo pensamento político das lésbicas, reconhecendo-nos enquanto sujeitas à margem do sistema econômico, político e social da heterossexualidade, ao qual desafiamos e transgredimos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Andrea Moraes. Envelhecimento, trajetórias e homossexualidade feminina. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, jul/dez. 2010. p. 213-223.

CLARKE, Cheryl. Lesbianism: an act of resistance. In: MORAGA, Cherríe; CASTILLO, Ana. **This Bridge Called my Back**. San Francisco: ISM PRESS, 1988. p. 141-151

feministas pela derrocada do patriarcado como sistema de dominação e da ordem heterossexual” (p. 99) como parte da identidade lésbica, que é também, em suas palavras, “um corpo coletivo em movimento” (SILVA, 2017, p. 100).

CURIEL, Ochy. **La Nación Heterosexual**: análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación. Bogotá, Brecha Lésbica y en la frontera, 2013.

FACCHINI, Regina. **Entre umas e outras**: mulheres, (homo)sexualidades e diferenças na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FALQUET, Jules. **Breve resenha de algumas teorias lésbicas**. México: Fem-e-Libros, 2012a. 40p.

FALQUET, Jules. Romper o tabu da heterossexualidade: contribuição da lesbianidade como movimento social e teoria política. **Cadernos de Crítica Feminista**, v. 6, n. 5, 2012b. p. 8-31.

FERREIRA, Verônica et. al. (orgs.). **O patriarcado desvendado**: teorias de três feministas materialistas. Recife: SOS Corpo, 2014. 188p.

FERNANDES, Juliana. BARROSO, Karoline. ASSIS, Amanda. POCAHY, Fernando. Gênero, sexualidade e envelhecimento: uma revisão sistemática da literatura. **Rev. Ciência e Cultura**, v. 4, n. 1, jan/jun 2015. p. 14-28.

FERNANDES-ELOI, Juliana. DANTAS, Anne Joyce Lima. SOUZA, Aline Maria Barbosa Domício. CERQUEIRA-SANTOS, Elder. MAIA, Luciana Maria. Intersecções entre envelhecimento e sexualidade de mulheres idosas. **Rev. Saúde e Transformação Social**, v. 8, n.1, 2017. p. 61-71.

GUILLAUMIN, Colette. Prática do poder e ideia de natureza. In: FALQUET, Jules (et. al.). **O patriarcado desvendado**: teoria de três feministas materialistas. Recife: SOS Corpo e Cidadania, 2014. p. 27-101

LIMA, Tânia Gonçalves. **Tornar-se velho**: o olhar da mulher homossexual. 2006. 152 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PINAFI, Tânia. **História do movimento de lésbicas no Brasil**: lésbicas contra a invisibilidade e o preconceito. Novas Edições Acadêmicas, 2015.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbicas e outros ensaios. Tradução: Angélica Freitas e Daniel Luhmann. Rio de Janeiro: A Bolha Editora, 2019. 163p.

SILVA, Zuleide Paiva da. **"Sapatão não é bagunça"**: estudo das organizações lésbicas da Bahia. Tese (Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) – UFBA, IFBA, UNEB, UEFS, SENAI-CIMATEC, LNCC, Salvador, 2017. 328 f.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero e outros ensaios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

A NÃO-BINARIDADE DE GÊNERO, CORPO-POLÍTICO E RESISTÊNCIA: “Família tradicional brasileira” e os desafios da psicologia social na atualidade.

Ana Carolina Padilha da Silva¹

Resumo: Este ensaio aborda os atravessamentos da transfobia, da moralidade e do conservadorismo brasileiro nas relações afetivas familiares com pessoas trans não-binárias. Ao analisar entrevistas feitas com pessoas que se identificam como não-binárias e seus/suas familiares, busco avaliar a possibilidade de considerarmos a “confusão de gênero” como resistência à transfobia, entender quais as estratégias e agenciamentos que o corpo-político não-binário assume para existir nas relações afetivas, mas também para além desses espaços. Pensar no amor e no cuidado possível a partir dos laços familiares de pessoas trans não-binárias contribui para produzir reflexões e traçar caminhos que apostem na ampliação das possibilidades de existência de pessoas LGBTQIA+, na reinvenção e celebração da vida, além de reafirmar a importância (para a psicologia e para as ciências humanas como um todo) de um fazer ciência que seja comprometido na luta por uma sociedade mais justa e igualitária para as pessoas entendidas como minorias sexuais e de gênero.

Palavras-chave: Não-binaridade; relações afetivas no Brasil; transfobia; psicologia social.

INTRODUÇÃO

Este ensaio² aborda os atravessamentos da transfobia, da moralidade e do conservadorismo brasileiro nas relações afetivas familiares com pessoas trans não-binárias. O exercício de análise das entrevistas feitas com pessoas que se identificam com a identidade de gênero não-binária ou com familiares de pessoas que possuem essa identidade nos fornece pistas para pensar de que formas os laços afetivos das famílias são constituídos no contexto social brasileiro, além da atualização da concepção de família a partir das novas

¹ Psicóloga formada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestranda em Psicologia Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob orientação da Prof. Anna Paula Uziel e co-orientação de Mário Felipe de Lima Carvalho.

² Minha pesquisa de mestrado ainda está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ, tendo passado pelo exame de qualificação neste mês de maio de 2023. O presente texto trata destas primeiras questões e reflexões que vão sendo construídas ao longo da pesquisa, com um trabalho de campo em sua fase inicial e, por esse motivo, o caráter ensaístico.

tecnologias de sexo e gênero. Na primeira parte do trabalho, busco analisar de que forma a concepção colonial de sexo e gênero influencia na concepção da “família tradicional brasileira”, estabelecendo as normativas cisheterossexuais na criação e docilizando corpos desde o nascimento; na segunda parte viso delinear as tensões e complexidades das relações afetivas, a partir da abertura ou resistência das famílias a um processo de identificação de gênero não-binária; na terceira parte do trabalho, discuto sobre a “confusão de gênero” no corpo-político como ferramenta e estratégia na lida da transfobia, tanto nas relações afetivas quanto na cidade. Finalmente, na última parte do texto, analiso a importância de uma escrita transfeminista na construção deste trabalho, realçando os desafios de fazer uma pesquisa científica comprometida ética e politicamente com os corpos e sujeitos que compõem a pesquisa.

A FAMÍLIA “TRADICIONAL” BRASILEIRA E A IDENTIDADE NÃO-BINÁRIA

Para começar a entender as questões e problemáticas que permeiam o processo de construção da identidade de gênero não-binária e seu impacto nas relações afetivas familiares é preciso que façamos uma contextualização da importância das normativas de gênero para a sociedade brasileira. Só observando a dimensão das concepções da cisheterossexualidade na produção de subjetividades podemos nos aproximar das experiências e vivências não-binárias, entendendo a multiplicidade de significados e sentidos dessa identidade.

A partir dos estudos de autores/autoras pós-estruturalistas de gênero, como Judith Butler, Paul Preciado e Berenice Bento, é possível considerarmos que as amarras de gênero são feitas desde os primeiros momentos de vida da criança, de acordo com seu órgão genital. Nesse sentido, Preciado (2002) explica que há uma criança ideal, que é esperada, imaginada, fantasiada a partir do momento em que o médico anuncia se o bebê, ainda na barriga da mãe, possui um pênis ou uma vagina; após esse momento, a interpretação do sexo não constrói só significados de gênero, mas também expectativas. Segundo Berenice Bento (2015), as palavras mágicas “é um menino” ou “é uma menina” produzem um

corpo-sexual, e por si só já condicionam masculinidades ou feminilidades ao órgão genital. Automaticamente (mas não naturalmente) a criança é enquadrada num gênero normatizado e numa heterossexualidade premeditada, e espera-se que seja uma criança “normal” e que cresça para se relacionar com o sexo oposto.

Ao longo da vida, por meio de uma repetição diária mais ou menos sutil, mais ou menos violenta, se formam as performances de gênero (Butler, 1999, 2008). Sob o risco de sofrer represálias ou punições, ganha o jogo quem for menos dissidente - e o jogo não acaba, é mandatário e vitalício. Os ganhadores têm acesso a direitos humanos básicos, como moradia, emprego, saúde, família, afetos, e estão no centro de um território de poderes, privilégios sociais e políticos. Quanto mais afastados do centro, mais marginalizados, mais os corpos são abjetos, poluentes (Bento, 2015). Escapar desse processo de produção de gêneros inteligíveis e normativos, ou fugir do cárcere, como a autora caracteriza, é se colocar em risco, ao mesmo tempo que revela as possibilidades de transformação dessas mesmas normas.

Além dos direitos básicos, historicamente o Homem ou a Mulher que se alinham socialmente inteiramente com essas categorias garantem também o que é proporcionado pelas relações afetivas, a dizer: amor, cuidado, carinho, segurança emocional, estima. A congruência entre sexo biológico e gênero, desejo e prática sexual organiza um sistema social de garantia de direitos e possibilidades de existência - que chamamos de sistema cisheteronormativo. As pessoas cis (pessoas que nasceram e permaneceram no mesmo gênero que foi designado ao nascimento), portanto, têm também quase que por direito a possibilidade de ter relações de afeto, familiares e sociais, já que estar de acordo com esse sistema, essas normas e leis, é bonificado, valorizado socialmente, enquanto um corpo dissidente, que causa algum tipo de ruptura, é marginalizado, punido.

Dessa forma, pessoas trans (transexuais, transgênero, travestis, no espectro TRANS) frequentemente representam uma ameaça, uma diferença intolerável,

com características físicas que chamam atenção para o que é inesperado, o que é transgressor das normativas e expectativas de gênero. Neste lugar se encontra a pessoa não-binária: ao não se identificar com as categorias tradicionais cisgêneras de homem e mulher, ou seja, não ter uma performance de gênero coerente com o órgão genital (macho, se nasceu com pênis e fêmea se nasceu com vagina), a pessoa não-binária reafirma a possibilidade de apropriação do corpo para além das imposições de gênero, inaugurando brechas e reinventando as relações e os espaços a partir de sua existência.

A não-binaridade nos mostra que é possível fazer uma aposta na fluidez, na multiplicidade, no trânsito pelas fronteiras das expressões e performances de gênero. Ao assumir a postura do “nem um, nem outro”, ou ao mesclar os gêneros, ora mais feminino ora mais masculino, a pessoa não-binária se utiliza da ideia de que o gênero pode ser um artifício flutuante (BUTLER, 2003, p.24), transitório. No entanto, tendo em vista a dimensão do sistema binário homem-mulher/macho-fêmea na nossa construção social, é de se entender que apostar no não-lugar das identidades binárias não será óbvio ou previsível dentro das relações. No que diz respeito à família, por exemplo, seus componentes precisam de sensibilidade, paciência e cuidado para passar também pelo processo de transição ou travessia (PRECIADO, 2002), de disponibilidade para permitir que as amarras de gênero se desfaçam e refaçam de outro lugar.

A recusa de performances de gênero estereotipadas e a auto-identificação com outros desejos criam outros devires, inéditos, e reinvenções de formas de ser para além dos estereótipos - que são, muitas vezes, entendidos como imoralidades, transgressões, ataques à família e às pessoas de bem. Nesse sentido, pessoas desviantes dessas normas são frequentemente docilizadas, normatizadas e reguladas pelo cis-tema, colocando a família como principal reguladora das dissidências sexuais e de gênero. Ao ver o menino brincando de boneca, dançando afeminado, performando algo que é socialmente de menina, o pai, viril, másculo, o repreende, afirmando que “aquilo é coisa de viado”. Da

mesma forma que a mãe ou a avó, ao verem a menina fazendo x, y ou z, afirmam que aquilo é coisa de puta ou de sapatão, não cabe ali no seio da família mais tradicional.

Segundo Quinalha (2021), o período da ditadura militar também deixou marcas constitutivas no pensamento social brasileiro e um olhar mais “afiado” para identificar e reprimir os corpos com características dissidentes de gênero e sexualidade. Em seu livro “Contra a moral e os bons costumes: a ditadura e a repressão à comunidade LGBT” (Quinalha, 2021), o autor demonstra como a ditadura se valeu de uma organização sistemática para reprimir ostensivamente os corpos marcados por sexualidades ou identidades de gênero dissidentes. Segundo ele,

“A defesa das tradições, a proteção da família, o cultivo dos valores religiosos cristãos foram todos, a um só tempo, motes que animaram uma verdadeira cruzada repressiva contra setores classificados como indesejáveis e considerados ameaçadores à ordem moral então vigente.” (QUINALHA, 2021. p. 22)

O autor também explica que, ao associar a homossexualidade a uma forma de degeneração e de corrupção da juventude e das famílias, criou-se uma atmosfera de vigilância moral contra o “indecoroso comportamento moderno” (idem), incitada principalmente nas camadas de classe média que protegiam o pensamento doméstico. Por meio do autoritarismo, a vida privada, a esfera íntima, se tornaram passíveis de controle na ditadura; os corpos que tinham sinais de dissidência se tornaram suspeitos de serem “homossexuais” (QUINALHA, 2021). Os desejos e os afetos viraram alvo de “um regime que tinha como pretensão sanear moralmente a sociedade e criar uma nova subjetividade” (p. 27), e a “livre expressão da sexualidade era compreendida como um marco estritamente moral, como uma afronta, aos valores tradicionais cultivados pelas famílias católicas brasileiras” (p.29).

Vale pensar que no senso comum e dentro de determinados territórios, a fluidez entre o masculino e feminino sustentada através da ambiguidade corporificada pelas modificações corporais caracteriza uma travesti, “um termo socialmente estabelecido e historicamente associado à marginalidade, sujeira, agressividade, loucura e patologia” e à prostituição. (SENNA, 2021, p. 21). Por outro lado, a identidade não-binária aparece mais recentemente como uma “novidade”, um termo frequentemente associado a um recorte de escolaridade (como um discurso acadêmico) e de geração (como um discurso de internet). Inclusive, a possibilidade de um gênero não-binário foi incluída no sistema de identificação civil do Detran no Rio de Janeiro em 2022, por meio de intervenção da Defensoria Pública do Rio de Janeiro³.

Nesse sentido, a não-binaridade de gênero se aproxima de uma afirmação de querer-poder-viver de forma libertária, esgarçando as estruturas, criando novas ferramentas para construção de outros lugares. Dentro das famílias, assumir a identidade não-binária significa não só uma negação do ser Mulher ou Homem (nesse sentido universal e estereotipado), mas também uma negação de um sistema de poder e submissão, um cis-tema binário, endurecido, violento, opressor.

Arrisco pensar que, ao mesmo tempo em que a família brasileira pode ser um exemplo claro de conservadorismo, lentamente vem sendo redefinida e atualizada, composta por pessoas que perturbam a ordem e as narrativas cisgêneras hegemônicas acerca da família. As homo ou transparentalidades, a reprodução assistida, as novas tecnologias de sexo e gênero criam conflitos e enfrentamentos políticos entre forças progressistas e conservadoras. A presença trans nos espaços sociais e midiáticos, enfim, a possibilidade de autonomia das pessoas com o próprio corpo chacoalha as estruturas mais endurecidas na sociedade, os privilégios de gênero, resultando na angústia (ou na revolta) diante

³ Acesso disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/04/05/genero-nao-binario-e-incluido-na-carteira-de-identidade-no-rj.ghtml>

do desaparecimento das fronteiras e hierarquias que institucionalizam a cisgeneridade como norma.

ABERTURAS E RESISTÊNCIAS NAS RELAÇÕES AFETIVAS

Duas entrevistas de pessoas não-binárias sobre suas relações familiares (respectivamente, Lau e Pat⁴, 24 e 28 anos) nos ajudam a compreender e acessar formas que suas identidades de gênero são invisibilizadas, invalidadas e violentadas, mas também nos apontam para paradoxos e controvérsias que compõem a vida com a família, e nos leva a questionar quais aberturas possíveis (de entendimento, compreensão, cuidado, amor) existem na construção dos laços afetivos.

Para Lau (24 anos, é psicólogo e artista, branque), não adianta falar sobre o assunto nesse momento, com a família, que é ainda muito resistente. Ele explica que a importância de seu gênero em sua família é anterior ao seu nascimento, já que seu pai desejava muito uma menina. No entanto, Lau conta que nunca performou a menina que seu pai esperava e que hoje, apesar de seus pedidos pelo uso do nome social, o pai ignora e “passa ileso”, pedindo inclusive para que Lau, por favor, “não se masculinize mais”, pedido que é recebido com muita dor. A mãe de Lau, por outro lado, tem uma “percepção mais alargada das coisas”, inclusive ficando triste quando o chama pelo nome de registro, e tenta usar a linguagem neutra. Na família extensa por parte de mãe, Lau consegue ter mais abertura para conversar sobre sua identidade de gênero, com as tias, primos e primas que são, em sua maioria, feministas e de esquerda; na família extensa do pai, ele conta que não teve e nem quer ter essa conversa, que não faria sentido, seria uma impossibilidade.

Ao falar sobre a dificuldade de entendimento do assunto, Lau entende que a “galera mais jovem é mais tranquila”, ressaltando que os primos mais novos o

4 Os nomes utilizados foram alterados para preservar o sigilo e a ética da pesquisa. No entanto, entendendo que a escolha do nome social é um processo importante para representar particularidades e especificidades de cada sujeito, as pessoas entrevistadas foram consultadas sobre a mudança.

defendem na família, corrigindo os mais velhos, ou seja, são aliados nesse processo. Essa fala aponta para um debate geracional, que parece ser atravessado por uma questão de ideologia política. Nesse contexto fica visível que as relações familiares parecem se organizar como um espectro, que vai desde os espaços que permitem mais a expressão da identidade de gênero não-binária até os que não permitem ou não possuem abertura alguma.

A abertura aqui, nesse momento, diz respeito à possibilidade de deslocamento das amarras instituídas, a uma aposta no cuidado relacional, mas também nos remete ao que Passos e Kastrup (2009) definem como coeficiente de abertura para experiências singulares na construção de um plano comum de conhecimento. Podemos entender que há, dessa forma, uma relação entre o grau de abertura para expressões e dissidências de gênero com o grau de autoritarismo das normativas cisheteronormativas nas famílias.

A narrativa de Lau sobre suas relações familiares se aproxima em alguns pontos com a experiência de Pat, que dá outra perspectiva ao que vamos entender como abertura na família. Pat (ela/elu/ele) tem 28 anos e se descreve como branca, professora e mestra em ciências/biologia. Enquanto conversamos, ela parecia estar construindo uma diferenciação entre o que entende por uma rejeição clássica da família (“não te quero nem te aceito assim”), que chama de “porta fechada”, e o que ela entendia como rejeição, mas que durante a entrevista percebe que é mais um não entendimento, uma “porta entreaberta”.

A distinção que Pat faz se dá ao explicar que o pai, além de não entender, não quer e não reconhece a mudança que aconteceu com ela, enquanto a mãe e a tia demonstram querer conversar, perguntam para entender: “legal, não te entendo, tudo bem, vamos conversar, te amo, mas não te entendo...te amo, mas como assim?”. Ela também conta que há uma chateação de precisar se explicar e ser a pessoa que vai ensinar sobre identidade de gênero em suas relações, e que isso a fazia se sentir não-pertencente, isolada.

Grada Kilomba (2020) aponta para a inferiorização que se dá nas relações, a partir da construção das diferenças no projeto de supremacia branca sobre pessoas racializadas e negras. Numa dinâmica semelhante, a imposição cisgênera determina o pertencimento nos lugares: o lugar do “universal”, o lugar que está e que sempre esteve, é o que questiona o lugar do “outro”, do que não é daqui (KILOMBA, 2020, pág. 62). Pat conta que constantemente precisava pensar “aqui dá pra conversar?”, e as respostas eram às vezes sim, às vezes não. Apesar disso, elu conta que hoje consegue estar nos espaços familiares sem que se sinta tão mal, conseguindo lembrar da história e dos laços que possui com aquelas pessoas.

A necessidade de se explicar, a preocupação com ser entendido/respeitado ou recebido/aceito, cria um isolamento, uma solidão relacional, muito comum a pessoas trans, como bem explica Ariane Senna (2021). A autora argumenta que “o que está em reflexão nessa ligação da solidão de pessoas trans e a saúde mental é a sociedade cisheteropatriarcal que nega não apenas os nossos direitos civis, como não reconhece a nossa identidade de gênero e atua fortemente na negação de nossa existência, resultando em adoecimento mental”. (p. 79)

A “CONFUSÃO DE GÊNERO” ENQUANTO ESTRATÉGIA DO CORPO-POLÍTICO NÃO-BINÁRIO

Levando em consideração as complexidades das identidades e expressões de gênero não-binárias, podemos pensar: que estratégias são traçadas no cotidiano e nas relações para habitar o não-lugar do gênero de uma forma que seja potente? Que tipo de provocações, divertimentos e quebras de paradigmas são possíveis no corpo, assumindo-o como um lugar de afirmação política da identidade?

As vivências trans contemporâneas não dizem respeito necessariamente à transição de gênero, com a corporeificação do gênero oposto ao de nascimento, envolvendo o tratamento cirúrgico, terapias hormonais e a implantação de

silicone (SENNA, 2021, p.21). Como já visto, as identidades trans e, principalmente, não-binárias se referem à performance de gênero ser diferente da que era esperada e atribuída ao seu órgão genital, dando ênfase às modificações sociais e simbólicas, independentes da intervenção hormonal ou cirúrgica que pode ou não ser feita.

No lugar de performance, é ainda mais fácil da identidade não-binária ser invalidada, inclusive dentro do próprio movimento Trans. Militantes trans e travestis mais antigas e também militantes do movimento feminista radical frequentemente acusam a não-binaridade como uma “identidade oportunista”, por poder transitar e se modificar nos espaços. No entanto, é na possibilidade de trânsito, na fronteira (como um conceito de Anzaldúa, 1987), na travessia (como um conceito de Preciado, 2020), é justamente onde reside a identidade não-binária.

A fronteira, segundo Anzaldúa (1987), nos ensina sobre a retomada de um lugar marcado pela impossibilidade, pela violência, onde os limites geográficos e políticos dos Estados-nação não representam os povos e culturas que ali habitam, influenciados e subjetivados a partir de dois ou mais territórios. A autora explica que a multipluralidade das experiências fronteiriças são invisibilizadas sócio-historicamente, e assumir a pessoa mestiça como produtora de saberes marginalizados é uma forma de visibilizar outras perspectivas que rompam uma história única, marcada e contada a partir de um referencial masculinista, branco, e heterossexual.

Diferentemente da separação autoritária ditatorial, a fronteira em Anzaldúa não representa uma barreira intransponível que separa o Eu e o Outro. Pelo contrário, a fronteira é uma possibilidade de resistência, de ruptura, implosão e explosão destas normas; a mistura de pessoas e saberes diversos fazem da fronteira um lugar propício para que se criem novos arranjos, tanto de cultura e nação, quanto de sexo e gênero. Nas fronteiras habitam quem ousa atravessar os muros, simbólicos ou físicos das nações, da “normalidade” dos sujeitos.

Segundo Preciado (2020, p.38), “sujeito e nação não passam de ficções normativas que visam engessar os processos de subjetivação e criação social em constante transformação”. Para o autor, “a subjetividade e a sociedade são constituídas de uma multiplicidade de forças heterogêneas, irreduzíveis a uma única identidade, a uma única língua, a uma única cultura, a um único nome” (PRECIADO, 2020, p.38-39). Os deslocamentos geográficos, linguísticos e corporais como a mudança de sexo são transformações radicais não somente do viajante, mas dos territórios e comunidades que o acolhem ou rejeitam (PRECIADO, 2020, p.32). A transição de gênero é, dessa forma, uma viagem marcada por múltiplas fronteiras, e a travessia é o lugar da incerteza, do estranho, uma prática criminalizada pelo antigo regime (político, sexual, ecológico).

Um processo de redesignação de gênero numa sociedade dominada pelo axioma científico-mercantil do binarismo sexual, onde os espaços sociais, trabalhistas, afetivos, econômicos, gestacionais são segmentados em termos de masculinidade ou feminilidade, de heterossexualidade ou homossexualidade, significa cruzar aquela que talvez seja, junto com a de raça, a mais violenta das fronteiras políticas inventadas pela humanidade. (PRECIADO, 2020, p.33)

Ao contar sobre sua transição de gênero, Preciado se denomina um migrante de gênero: frequentemente atravessando as fronteiras dos países por onde viajou durante a transição de gênero, precisou fazer negociações (mais ou menos violentas) com o corpo, o rosto e o nome. Viajava com um documento de identidade ainda feminino, mas tinha uma aparência cada vez mais masculina, e a cada fronteira precisava fazer uma “feminilização *express*”, reencarnar a feminilidade que tinha desaprendido para transformar-se em Paul. (PRECIADO, 2020, p.36) A travessia exigia, segundo o autor, flexibilidade e determinação para passar pelas perdas (de identidade? simbólicas?) que inventavam a liberdade (PRECIADO, 2020, p.36).

Questiona-se o gênero, mexe-se nas estruturas, cria-se um novo lugar para existir e habitar, não como um uma identidade de transição, já que a transição por si só implica que existe um lugar de chegada. Entender a não-binaridade

como um lugar de travessia, por outro lado, convoca a ideia de processo constante e contínuo, que será revivido, reapresentado, reforçado a cada nova tentativa de normatização, de identificação enquanto sujeito humano, a cada nova fronteira social e simbólica.

Faço esse esforço para encontrar conceitos que se aproximem da experiência da identidade não-binária não só por uma questão didática, entendendo as confusões que aparecem quando se tenta compreender as multiplicidades das experiências de gênero, mas também entendendo que “a cada vez que a travessia é possível, o mapa de uma nova sociedade começa a ser desenhado, com novas formas de produção e de reprodução da vida” (PRECIADO, 2020, p. 32)

Afirmar a não-binaridade é, frequentemente, explicado e resumido por “não-identificação com o gênero masculino ou feminino”. Tendo em vista a multipluralidade dos saberes fronteiriços em Anzaldúa (1987), penso que seria imprescindível deixarmos de ver-pensar-produzir a não-binaridade apenas como negação do gênero binário, como poderia fazer supor sua nomeação. Ao adotar a negação, adota-se um referencial do antigo regime, pré-moderno, retira-se justamente o caráter afirmativo da identidade como um lócus produtivo e político. Mas se a identidade não-binária afirma-se enquanto movimento de reação, no sentido de agir e agir de novo, repetir de outro jeito, “as configurações culturais de confusão do gênero operam como lugares de intervenção, denúncia e deslocamento dessas retificações.” (BUTLER, 2013, p. 67).

UMA PESQUISA CARTOGRÁFICA TRANSFEMINISTA

Comecei no ano de 2022 a pesquisa de mestrado na UERJ, sob a orientação de Anna Paula Uziel, me debruçando sobre diferentes configurações de famílias e amores que foram e são afetadas, transformadas, por pessoas trans não-binárias, em diferentes níveis, graus e sentidos. A partir de uma lógica do cuidado e da ética, me ponho a costurar os muitos fios que compõem as relações afetivas, as identidades, as narrativas de pessoas trans não-binárias, tecendo um

emaranhado de histórias e outras possibilidades de viver e amar para além das normativas cisgêneras e heterossexuais.

Cartografar é um processo contínuo de observar as relações entre sujeitos-objetos, onde o próprio ato de pesquisar também é colocado em análise, baseado no princípio de que tudo aquilo que nos atravessa contribui para criar determinado cenário subjetivo, que começa desde a escolha do objeto até a forma em que será possível “entender” a pesquisa - que não tem nada a ver com explicar ou revelar (Rolnik, 2011, p. 66) a realidade. Dessa forma, é possível perceber as nuances da prática de pesquisa para enfim desnaturalizar as formas instituídas no campo e na produção de conhecimento; trata-se de uma postura ética na pesquisa mas também na vida, como uma aposta na sensibilidade de perceber o mundo de forma mais ampla e libertária.

Nesse sentido, numa “geografia dos afetos”, o método cartográfico sustenta uma prática de pesquisa que tem como principal objetivo a possibilidade de expansão da vida, a partir da liberação dos afetos que surgem ao longo das entrevistas e do contato com o campo. A escolha desse método é político, como uma aposta em novos mundos, sociedades novas (Rolnik, 2011, p. 69). Assim, minha pesquisa começa não sem direção, mas com um caminho a se construir e ser percorrido, acompanhado, mapeado a partir das relações afetivas de pessoas trans não-binárias; este caminho é composto de formas complexas, onde cada história aponta para novas pistas, e as linhas de contorno das subjetividades se desdobram revelando um rizoma, como em Deleuze (1995), composto por linhas mais ou menos flexíveis, de forças ora conservadoras ora progressistas dentro de suas próprias redes de afetos e famílias.

Passos e Kastrup (2009, p. 264) afirmam que o conhecimento é uma construção coletiva, e que a pesquisa cartográfica só acontece se for possível traçar um plano comum entre pesquisadores e pesquisados. É preciso, segundo eles, criar um mundo comum e, ao mesmo tempo, heterogêneo (PASSOS e KASTRUP, 2009, p. 264)

O plano comum que se traça na pesquisa cartográfica não pode, de modo algum, ser entendido como homogeneidade ou abrandamento das diferenças entre os participantes da investigação (sujeitos e coisas). Como pensar, então, o comum na diferença? Como pensar o plano comum do heterogêneo? (PASSOS e KASTRUP, 2009 p. 266)

Letícia Nascimento (2021, p.29) nos ensina que “como feministas, precisamos aproveitar as dissonâncias como táticas para produzir epistemologias rumo à problematização das realidades sociais nas quais estamos inseridas”. Ao longo da escrita da pesquisa, inúmeras vezes fui questionada pela minha proximidade com o ativismo trans e as possíveis interferências que isso teria na minha atuação enquanto pesquisadora. No entanto, justamente as afetações e os amores que construí e vivi são combustíveis para continuar insistindo e debatendo dentre os meios cis da importância de coisas corriqueiras, quase *desimportantes*, como a possibilidade de atualização da linguagem, da prática romântico-sexual libertária e da existência de gêneros para além dos que são equiparados ao sexo binário.

Por este motivo, entendo que minha escrita não poderia senão resultar numa cartografia transfeminista, isto é, uma pesquisa que se propõe a colocar em xeque as normativas de gênero e sexualidade, de forma a desnaturalizar as diferentes atuações do sistema de gênero, as relações de poder que permeiam os afetos, a construção do desejo e da sexualidade, mas que tem também o compromisso de contribuir na luta contra a exclusão de corpos e experiências trans* na produção de conhecimento. Sigo as pistas dadas por Jaqueline Gomes de Jesus (2013. p. 5) para uma escrita transfeminista a partir de alguns princípios:

“(1) redefinição da equiparação entre gênero e biologia; (2) reiteração do caráter interacional das opressões; (3) reconhecimento da história de lutas das travestis e das mulheres transexuais e das experiências pessoais da população transgênera de forma geral como elementos fundamentais para o entendimento do feminismo; e (4) validação das contribuições de quaisquer pessoas, sejam elas transgêneras ou cisgêneras, o que leva ao fato de que, por sua constituição, o transfeminismo pode ser útil para qualquer pessoa que não se enquadra no modelo sexista de sociedade que vivemos, não apenas as transgêneras.” (JESUS, 2013. p. 5)

É possível entender, portanto, que ao utilizar saberes, autoras/es e referenciais trans* para construir um conhecimento localizado, reforçando uma postura científica que não seja ciscentrada, reafirmo o compromisso ético de não fazer um trabalho *sobre* sujeitos e minorias trans* ou tão somente pesquisando COM, mas efetivamente construindo um conhecimento intrinsecamente transversalizado e potente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands: the new mestiza = La frontera**. San Francisco, Aunt. Lute, 1987.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. —Rio de janeiro : Ed. 34, 1995 94 p. (Coleção TRANS)

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 192 p.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 207 p.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**; tradução Eliana Aguiar. 1a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contra-sexual**. Madrid: Opera Prima, 2002.

QUINALHA, Renan. **Contra a Moral e os Bons Costumes: a Ditadura e a Repressão À Comunidade Lgbt**. Companhia das Letras, 2021. 416p.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SENNA, Ariane Moreira de. **A Solidão da Mulher Trans, Negra e Periférica. Uma (auto) etnografia sobre relações socioafetivas em uma sociedade cisheteropatriarcal**. 2021.

COMUNICAÇÃO

EIXO TEMÁTICO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Eriveth Silva Teixeira¹

Adriana da Silva Dias²

Sirlene Mota Pinheiro da Silva³

Resumo: No atual cenário educacional com predominância de diferentes grupos, destacando-se, por um lado, conservadores que pregam a “ideologia de gênero” como desfavorecimento aos estudos de gênero; por outro lado, têm-se os grupos progressistas com lutas incessantes pela educação inclusiva, igualitária e de visibilidade para as questões de gênero e da diversidade sexual, dentre outras. Com base nisso, realizou-se análise de documentos oficiais, norteadores das políticas educacionais, como forma de responder a seguinte questão: como ocorre a inclusão das temáticas de diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas em documentos oficiais da educação brasileira? Por meio dessa problemática, o presente estudo buscou analisar em documentos oficiais da educação brasileira a inclusão das temáticas de diversidade sexual e de gênero na educação. A Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destacam que todas e todos devem ter igualdade de acesso, permanência e sucesso escolar. Entretanto, documentos oficiais de cunho educacional evidenciam a insistência de invalidar a diversidade sexual como garantia de legitimar o discurso da base conservadora, que sustenta os princípios religiosos das famílias tradicionais como regra a ser seguida. Considera-se que é preciso resistir e persistir numa mudança de práticas sociais, e a escola ainda se apresenta como uma das principais alternativas para tais mudanças.

Palavras-chave: Políticas públicas; Diversidade sexual e gênero; Inclusão educacional.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – Campus Santa Inês. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: eriveth.teixeira@discente.ufma.br

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – São Luís/Campus Paulo VI. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: dias.adriana@discente.ufma.br

³ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação em Educação UFMA. E-mail: sirlene.mota@ufma.br

INTRODUÇÃO

A operacionalização das políticas públicas, no cenário atual, é norteadora para as discussões sobre a diversidade sexual e de gênero, pois apresenta múltiplas formas de expressão e seu processo pedagógico tende a atender as especificidades particulares de estudantes em seu contexto, visto que o direito à educação inclusiva e equitativa é assegurado e instituído a todas e todos por leis que regem o País – como a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988; e que rege a Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996.

A efetivação desses documentos poderia legitimar as existências plurais no âmbito educacional, se não houvesse o retrocesso de uma parte da esfera sociocultural e educacional conservadora, que valida o discurso opressor, fortalecendo um conjunto de regras normalizadoras, sendo estas variáveis de acordo com a época e a sociedade. Assim, as vertentes tradicionais atuam sem muitos avanços e com a predominância de apagamento das diferenças.

O retrocesso na educação se ampliou por meio de imposição da bancada religiosa, do discurso conservador, do segregacionismo, além da LGBTfobia⁴ - adquirida de valores pré-construídos socialmente e culturalmente com comportamentos que invisibilizam, silenciam e apagam a existência de vidas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais/Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais/Agêneros, Pansexuais, Não-binário e mais (LGBTQIAPN+)⁵. Nesse sentido, houve a necessidade de mudanças nas políticas públicas educacionais, referentes às questões de gênero e sexualidade, as quais sofreram apagamento nos documentos oficiais, à medida que ocorreu a retirada daquilo que era destinado a essa população.

⁴ Representa o ódio ou aversão àquelas pessoas ou coletivos do próprio segmento, tendo como resultado, na maioria das vezes, o homicídio ou os feminicídios.

⁵ A pesquisa irá usar a sigla que contemple um maior número de identidades dissidentes, visto que ainda existe grande discussão sobre qual sigla usar, pois há movimentos sociais que não se definem. Assim, pesquisadoras, pesquisadores e instituições usam a forma que achar melhor.

Em decorrência do discurso de “ideologia de gênero”, propagado por representantes do conservadorismo da bancada evangélica⁶, na Câmara das Deputadas e dos Deputados, houve o veto do programa “Escola Sem Homofobia”, sustentado pela falácia do “*kit gay*”, com narrativas distorcidas e afirmativas que o conteúdo trabalhado teria domínio sobre estudantes heterossexuais. Além disso, silenciaram e modificaram os estudos de gênero e sexualidade nos documentos oficiais do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014-2024, atualmente em vigor decênio 2024-2034; Ministério da Educação (MEC), de 1930; Fórum Nacional de Educação (FNE), de 2014; Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010-2022 e Conselho Nacional de Educação (CNE), de 1995. Visto isso, instituiu-se por meio das políticas educacionais um conjunto de ações com demonstração de preconceito estrutural contra pessoas LGBTQIAPN+.

Diante desse contexto, buscou-se responder a seguinte questão: como ocorre a inclusão das temáticas de diversidade sexual e de gênero nas políticas públicas em documentos oficiais da educação brasileira? Assim, objetivou-se analisar a inclusão das temáticas de diversidade sexual e de gênero na educação, especialmente nos documentos que regem a educação nacional. Como objetivos específicos, pretendeu-se: a) identificar, nos documentos oficiais da educação brasileira, as políticas públicas direcionadas à diversidade sexual e de gênero e b) averiguar a inclusão das temáticas de diversidade sexual e de gênero na educação brasileira. Esses foram alcançados com a justificativa de que o acesso à educação é direito de todas e todos, evidenciando a urgência de combater e enfrentar todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação contra pessoas LGBTQIAPN+, bem como a opressão de gênero contra as mulheres.

⁶ [...] “a “reação conservadora” a pautas “progressistas” e “subversivas” é o mote para que se crie um espaço no qual lideranças ligadas a essa identidade possam se colocar “à frente” de grupos na defesa de valores tradicionais ordinariamente associados às direitas de cariz conservador” (QUADROS; MADEIRA, 2018). Esses se constituem enquanto direita (“extrema-direita”, “direita” e “centro-direita”).

Na metodologia, utilizou-se da análise documental, que de acordo com Gil (2002, p. 46) "a que se considera que os documentos se constituem em fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica". Assim, nas seções seguintes serão discutidas questões voltadas às políticas públicas educacionais para a diversidade sexual e de gênero.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Considerando o que vem sendo apresentado nos documentos oficiais, quando o assunto é diversidade sexual e de gênero, é perceptível uma fragmentação nas tratativas das políticas instituídas nesses documentos, visto que exclui e marginaliza nas esferas social, cultural e educacional uma parcela da população que reivindica seus direitos, na "maioria das vezes", por meio dos movimentos sociais organizados de mulheres, negritude, população LGBTQIAPN+, Pessoa com Deficiência (PcD), entre outros que lutam por garantia de direitos, cidadania e inclusão socioeducacional.

A luta diária desta população é representada pelos movimentos sociais organizados em virtude do conhecimento dos direitos humanos e da garantia de cidadania constitucionalmente atribuída. Inclusive, observa-se isso como reconhecimento de valores desta população, como visto na base da CRFB de 1988, no Art. 3º:

I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2017, p. 11).

Ainda como forma de garantia de direitos, o documento oficial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art. 3º, considera que o ensino será ministrado com base, e entre outros princípios, no respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996). São dois documentos importantes nas suas regências de combate à

discriminação e desigualdade social: a Carta Magna, regente do País, e a LDB que orienta a educação como um dos pilares fundamentais de (re)produção de conhecimentos. Em contrapartida, o que não é ideal, também, ocorre como a (re)produção da desigualdade social, discriminação ao gênero e à sexualidade, violência e exclusão da diferença no contexto educacional.

Contextualizando o que se passa nos documentos oficiais de cunho educacional, a nível Nacional, fica mais evidente a insistência de invalidar a diversidade sexual como garantia de legitimar o discurso conservador da base conservadora, que sustenta os princípios religiosos da família tradicional como regra a ser seguida. Entretanto, as diferenças são plausíveis não para 'separar' estudantes em categorias, mas sim para promover a inclusão. Bem como para promover o convívio, a aprendizagem de uns com os outros, e não para justificar a segregação com base nas diferenças, sejam elas de gênero ou sexualidade, raça ou etnia, dentre outras regras de segregação (CHAVES, 2018).

Considerando a pesquisa de Amaral (2016), que analisou o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, o autor aborda as relações de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, contempladas no Eixo VI – "Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade". O documento, que foi articulado no governo do Presidente Lula, proporcionou espaço democrático aberto pelo poder público para que todas e todos pudessem participar do desenvolvimento da Educação Nacional (CHAVES, 2018).

Nesse sentido, Amaral (2016, p. 12) assegura que: "no documento há uma clara defesa dos direitos de diversos sujeitos e segmentos, pensada dentro de uma perspectiva de combate às desigualdades". Assim, "o gênero, a raça, a etnia, a geração, a orientação sexual, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, são tomados como eixos e sujeitos orientadores de políticas afirmativas" (BRASIL, 2010, p. 126).

No entanto, em 2011, o setor educacional, frente ao debate da diversidade sexualidade, regride em uma proporção significativa, a partir do momento em

que a Presidenta Dilma Rousseff foi pressionada, pela bancada evangélica, a vetar o programa “Escola Sem Homofobia”. Sobretudo, “a disseminação de um pânico moral/social, foi utilizada pelos setores ultraconservadores em suas articulações que demandam a não aprovação dos materiais desenvolvidos para o programa” (SILVA, 2020, p. 139).

O programa que foi elaborado com intuito de combater e enfrentar as práticas de homofobia, foi distorcido com a propagação de inverdades, as quais asseguravam que ele incentivava os ditos “normais” serem semelhantes a uma pessoa LGBTQIANP+, considerada “anormal”, “desviante, entre outros adjetivos, conforme prega a “ideologia de gênero”, julgada como:

A forma como os setores conservadores, em especial os parlamentares brasileiros das bancadas do Boi, da Bala e da Bíblia, e parte dos membros das igrejas Católicas, Pentecostais e Neopentecostais do Brasil e outros países ao redor do mundo usam para se referir aos estudos de gênero e sexualidade e a agenda dos Direitos Humanos e Cidadania das pessoas LGBT (SILVA, 2020, p. 143).

Contudo, parte-se que a escola pública deve se configurar como espaço laico, e docentes devem se assumir como servidoras públicas e servidores públicos, e não como sacerdotes (PASINI, 2007). Enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens da Educação Básica, comemorava sua aprovação em dezembro de 2017, o governo Temer, a “pedido de parlamentares ultraconservadores”, retirava as questões de sexualidade e gênero do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado – criado pela Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995, com atuação na formulação e avaliação da política nacional de educação orientada pelo órgão do governo federal do Brasil (SILVA, 2020).

Dessa forma, estabeleceu-se que conteúdos sobre gênero e sexualidade deveriam ser trabalhados de forma interdisciplinar, enquanto o Ensino Religioso era disciplina. O retrocesso silencia o currículo escolar em relação ao tema sobre gênero e sexualidade, suspendendo seus conteúdos dos documentos oficiais de

educação. Ademais, a BNCC inclui temas de gênero e sexualidade em área de ensino religioso (CAFARDO, 2017), pois a religião saberá conduzir este diálogo da forma esperada por aquelas e aqueles que sustentam a narrativa conservadora da “ideologia de gênero”.

O documento do Fórum Nacional de Educação (FNE) torna-se órgão de Estado com a promulgação da Lei nº. 13.005, de 25 de julho de 2014, e foi palco de intensos conflitos sobre as menções a gênero, sexualidades e diversidades nos documentos oficiais. Em referência à Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2022, aponta o Plano Nacional de Educação (PNE) mediante a promulgação da Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o decênio 2001-2010, e a promulgação da Lei nº. 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprovou o PNE decênio 2014-2024 – atualmente em vigor decênio 2024-2034 (BRASIL, 2021). Além disso, contribuíram para o apagamento das questões relacionadas à diversidade sexual nas práticas educativas.

A CONAE é o resultado colaborativo da sociedade educacional, civil, autoridades, organizações e pessoas com interesse na promoção de uma educação inclusiva, com qualidade e equidade para todas e todos. Já a IV CONAE 2022, com o título: “Inclusão, Equidade e Qualidade: compromisso com o futuro da educação brasileira”, constituiu-se de um conjunto de ações que contempla a avaliação das 10 diretrizes e as 20 metas do PNE, biênio 2014-2024. Visto isso, estas foram as relações da atual demanda: desigualdades e inclusão, diagnóstico, discussão dos eixos temáticos, proposições, votação para a escolha de delegadas e delegados que representarão os Municípios nas Conferências Intermunicipais, Estaduais e na Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2021).

O subeixo IV estabelece como tema específico o PNE, biênio 2024-2034, e a Inclusão. Neste subeixo deverão ser tratados os problemas ligados à acessibilidade, direitos humanos e ambientais, justiça social, políticas de cotas, Educação Especial para pessoas com deficiência, com vistas a sua real solução (BRASIL, 2021). Já no subeixo VIII, as tratativas são referentes à redução da

desigualdade educacional e social da população negra e de campo e, também, à diversidade mencionada, a qual caracteriza as condições dos grupos etários (BRASIL, 2014). Dessa forma, mais uma vez, ocorre o apagamento para as questões de sexualidade e gênero não mencionadas nos subeixos apresentados no PNE, assim como não são tratadas nos principais documentos oficiais da educação.

DESDOBRAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

As políticas públicas educacionais para a diversidade sexual e de gênero, que foram contextualizadas até aqui, evidenciam o retrocesso, uma vez que discussões sobre diversidade sexual e de gênero foram retiradas dos principais documentos oficiais de educação. “A bancada religiosa conservadora conseguiu a supressão dos termos “igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”, substituídos por “promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação” (SILVA, 2020, p. 141). O Projeto de Lei (PL) de nº. 1.859/2015, do Deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), com proposições para acrescentar na LDB um “artigo que proíba a aplicação da ‘ideologia de gênero’ ou orientação sexual na educação” (SILVA, 2020, p. 141).

Em complemento, o texto diz que: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará no currículo escolar disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”. Segundo o autor do projeto e aqueles que o apoiavam, a proposição se baseava no Art. 226, da CRFB, que garante especial proteção do Estado à família (SILVA, 2020).

O conteúdo apresentado pelo Deputado Izalci encaminha corpos LGBTQIAPN+ para exclusões, apagamentos, silenciamento e corrobora para invisibilidade. Por causa do discurso conservador, observa-se um percentual crescente de LGBTfobia no Brasil, estando ele no *ranking* mundial de mortes de

pessoas dessa população, garantindo o título de País que mais mata pessoas LGBTQIAPN+ no mundo (GGB, 2021).

Ainda mais, pesquisa realizada por Junqueira (2009) aponta que 59,7% de docentes, participantes da entrevista, relataram não admitir as relações homossexuais e 21,2% admitiam querer ter vizinhos homossexuais. Nesse sentido, uma parte docente anda ao encontro a (re)produção de preconceitos que incitam à violência, tanto no âmbito escolar quanto fora dele. Destaca-se, inclusive, que “muitos preconceitos com relação à homossexualidade estão ancorados em visões religiosas” (PASINI, 2007, p. 29) – situação exemplificada pelo Deputado Izalci na tomada de decisões da bancada religiosa conservadora.

Com isso, para o desdobramento das políticas educacionais de diversidade sexual e gênero dos documentos oficiais mencionados, as propositivas devem contemplar espaço acolhedor para as múltiplas pluralidades. Ademais, as especificidades particulares de cada conjunto de indivíduos, devem ser atendidas, bem como respeitadas, visto que hospitais, escolas, fábricas, prisões, entre outras instituições começam a desempenhar papel fundamental na sociedade capitalista como verdadeira peneira social, que separa os incluídos e excluídos, os de dentro e de fora, os corpos úteis e descartáveis (PICCOLO, 2012 apud CHAVES, 2018).

Operacionalizando incluir e excluir. Pode-se dizer então que:

Onde existe identidade e diferença – há a presença do poder. Há, entretanto, outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (PICCOLO, 2012 apud CHAVES, 2018, p. 215).

A peneira social apresentada pelo autor como forma de classificar e desclassificar subalternizadas e subalternizados, pertencentes aos marcadores de desigualdades sociais, promove uma política excludente em decorrência da marcação situacional de poder sobre subalternizadas e subalternizados em referência às prerrogativas dos ideários neoliberais. Sendo assim, a ausência de respeito à identidade e diversidade acarreta violência e, nas escolas, formas

ocultas de LGBTfobia são produzidas pelos currículos oficiais, ao se omitirem dos debates sobre diversidade sexual e de gênero (JUNQUEIRA, 2012).

Assim, humilhações, xingamentos, preconceitos, insultos por parte de outras e outros estudantes que parecem ser tolerados e, até mesmo, reforçados à medida que não sofrem nenhuma intervenção educativa por parte de educadoras e educadores, vão se disseminando na cultura escolar (AMARO, 2016). O resultado se configura ocasionando diversas violências, como apresentado nos dados da Fundação Oswaldo Cruz, ao revelar que a cada hora uma pessoa LGBTQIAPN+ é agredida no Brasil por conta da orientação sexual e da identidade de gênero (FIOCRUZ, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que a criação de políticas públicas voltadas à diversidade sexual e de gênero na escola, fomenta a discussão acadêmica e contribui com a aplicação prática das políticas e dos documentos oficiais da educação, visto que há uma espécie de abismo entre o que propõe as políticas educacionais de efetividade e como são implementadas e operacionalizadas. Além disso, existe um constante retrocesso que tais temáticas recebem, tanto pelo contexto social e, principalmente, educacional com a interferência da bancada dos parlamentares e religiosos.

Constatamos que a chamada "ideologia de gênero" é resultado da forma que os setores conservadores políticos, religiosos e partidários, em especial os parlamentares brasileiros das bancadas do "boi, da bala e da bíblia"⁷, e parte dos membros das igrejas católicas, pentecostais e neopentecostais do Brasil, e de outros países ao redor do mundo, usam para se referir aos estudos de gênero e sexualidade nos espaços formais de ensino e a agenda dos direitos humanos e cidadania das pessoas LGBTQIAPN+.

⁷ Termos usados para referir-se conjuntamente à bancada armamentista ("da bala"), à bancada ruralista ("do boi") e à bancada evangélica ("da bíblia") no Congresso Nacional do Brasil, também conhecida como "Bancada BBB".

Os principais argumentos dos defensores de tais causas pautaram-se, principalmente, nos princípios democráticos da CRFB de 1988, que coloca a educação como um direito de todo ser humano, sendo imprescindível na convivência humana, dever do Estado, da família e da sociedade. Dessa maneira, esses foram fundamentados nos princípios de liberdade, igualdade, pluralismo de ideias e operando no desenvolvimento integral de sujeitas/os para o exercício da cidadania.

Evidenciamos na CRFB e LDB o destaque que todas e todos devem ter à igualdade de acesso, permanência e sucesso escolar em um ensino pautado em padrões mínimos de qualidade, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, sendo a escola espaço democrático, promovendo o desenvolvimento das potencialidades, das habilidades e dos conhecimentos de estudantes independentemente de sexo, religião, raça, etnia e classe social.

Percebemos, ainda, que a sociedade impera sobre a ótica dos ideários neoliberais capitalistas, racistas e conservadores em que diferentes desigualdades se sobrepõem e se reforçam sobre corporeidades que não se encaixam nas normas sociais de branquitude, heterossexual e pobre. Fez todo o sentido, pois quem é considerado como cidadão, o sujeito político por excelência, é homem, branco e heterossexual e, entorno dele, é construído um universo de diferenças desvalorizadas.

Portanto, percebemos que o sistema educacional precisa promover atitudes que acolham as diferenças e combater o discurso conservador para não legitimar suas ideologias. Mais que isso, entende-se que é preciso resistir e persistir numa mudança de práticas sociais e a escola, ainda, é uma das principais alternativas para concretizar mudanças.

REFERÊNCIAS

AMARO, I. XI Seminário internacional de la red estrado. **Movimentos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización**. México, 2016. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/es/xi-seminario-internacional-de-la->

red-estrado-ciudad-de-mexico-16-al-18-de-noviembre-de-2016/. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. **Conferência nacional de educação - CONAE 2022**. Fórum nacional de educação. Brasília: DF, 2021. Disponível em: <https://fne.mec.gov.br/28-historico/175-conae-2022>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Revisada em, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Diário oficial da união, Brasília, 2016. Disponível em: https://www.geledes.org.br/ldb/?amp=1&gclid=CjwKCAjwge2iBhBBEiwAfXDBRycj0Yl6FIA7amgTSeb6L3c4VO6FEeXRqHmYtK0D-9lhBvV_wpO1BoCbDUQAvD_BwE. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Planejamento para a próxima década. **Conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha e legislação correlata. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 1 out. 2022.

BRASIL. **Conferência nacional de educação - CONAE 2010**. Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. MEC, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

CAFARDO, R. **Base Curricular inclui temas como gênero e sexualidade em área de ensino religioso**. [2017]. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,base-curricular-inclui-temas-como-genero-e-sexualidade-em-area-de-ensino-religioso,70002110265>. Acesso em: 13 ago. 2022.

CHAVES, F. G. Políticas públicas de inclusão educacional - igualdade e diferença: valores indissociáveis? **Rev. Triang**, Uberaba - MG v.11 n.1 p. 212-224 jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2740>. Acesso em: 23 out. 2022.

FIOCRUZ. **Violência e saúde na vida de pessoas LGBTI**. Marcella Vieira/Editora Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/lancamento-da>

editora-fiocruz-analisa-os-efeitos-da-violencia-na-saude-de-pessoas-lgbti.
Acesso em: 23 nov. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:

desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Observatório de mortes violentas LGBTI+ no Brasil 2020**: relatório da acontece arte e política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia/Alexandre Bogas Fraga Gastaldi; Luiz Mott; José Marcelo Domingos de Oliveira; Carla Simara Luciana da Silva Ayres; Wilians Ventura Ferreira Souza; Kayque Virgens Cordeiro da Silva; (Orgs). – 1. ed. – 2021. Disponível em:

<https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2021/05/observatorio-de-mortes-violentas-de-lgbti-no-brasil-relatorio-2020.-acontece-lgbti-e-ggb.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. Bagoas - **Estudos gays**: gêneros e sexualidades, v. 1, n. 01, 2012. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Homofobia%3A-limites-e-possibilidades-de-um-conceito-Junqueira/303718437cddb79fa4e39d904ad3804c32a32303>. Acesso em: 23 nov. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

PASINI, E. (Org.). **Educando para a diversidade**. Porto Alegre: Nuances, 2007.

SILVA, E. L. dos S. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, vol. 8, nº 16, p. 143-169 jul./dez. [2020]. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/31928>. Acesso em: 7 set. 2022.

QUADROS, Marcos Paulo dos Reis; MADEIRA, Rafael Machado. Fim da direita envergonhada? Atuação da bancada evangélica e da bancada da bala e os caminhos da representação do conservadorismo no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, vol. 24, nº 3, set.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/fb7t4KkpVsJfvHwgLnf3wxS/?format=pdf>. Acesso: 22 de maio de 2023.

RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: perspectivas de professores/as do Atendimento Educativo Especializado da rede pública do município de Paço do Lumiar

Kalynne Sued Santos Trindade¹
Laura Cristina Feitosa de Carvalho²

Resumo: Nesta pesquisa temos como objetivo analisar as perspectivas de professores/as do Atendimento Educativo Especializado da rede pública do município de Paço do Lumiar acerca das relações de gênero interligadas a deficiência, pois os estudos acerca dessas categorias correlacionadas ainda é muito reduzido. Para tanto, nos debruçamos em uma pesquisa bibliográfica para aprofundamento dos nossos conhecimentos sobre as temáticas. No nosso processo metodológico utilizamos um questionário com 11 perguntas, elaborado na plataforma Google Forms, enviado através do aplicativo WhatsApp, onde os sujeitos ficaram livres para discorrerem. Os resultados nos mostram que formações continuadas a respeito das temáticas aqui abordadas devem fazer parte da agenda educacional, pois os/as professores/as ainda apresentam pouco conhecimentos sobre gênero, apresentando falas esvaziadas de criticidade. Refletimos sobre as falas dos/as professores/as e destacamos que a falta de conhecimento sobre gênero relacionado a deficiência vem sendo uma barreira para a concretização de uma educação emancipadora, transformadora e inclusiva. **Palavras-chave:** Gênero; Deficiência; Educação Inclusiva; Relações de gênero.

INTRODUÇÃO

Para além da articulação a etnia e classe, faz-se necessário que gênero também esteja relacionado a educação inclusiva em perspectiva multicategorial. Segundo os dados do Núcleo de Atendimento Educativo Especializado de Paço do Lumiar, desde o final de 2022 e começo de 2023 a rede possui cerca de 567 alunos/as com algum tipo de deficiência ou transtorno de desenvolvimento. No que diz respeito ao acesso e permanência dos/as estudantes com deficiência, a Secretária de Educação de Paço do Lumiar em seu Edital nº 001/2020 estabelece

¹Historiadora pela Universidade Estadual do Maranhão, Mestranda vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Maranhão, São José de Ribamar, sued_kallynny@hotmail.com

²Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão, Mestranda vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação ambos pela mesma Universidade, São José de Ribamar, laura.fcsc2@gmail.com.

que esse público deve ser acolhido independente das condições físicas, intelectuais, sensoriais, emocionais, linguísticas e outros aspectos, assim, os mesmos têm direito a um atendimento que respeite todas as suas especificidades.

Ainda que o debate sobre as questões relacionadas à educação inclusiva e às pessoas com deficiência tenha ganhado espaço na sociedade, há uma normalização do discurso que apaga os desejos desses indivíduos, os colocando num lugar onde não podem escolher seus próprios caminhos ou se manifestarem da forma que almejam. Dessa forma, há um apagamento da sua subjetividade e imposições quanto a sua existência.

Para nos aprofundarmos neste estudo precisamos conceituar gênero, e educação inclusiva, a fim de situarmos o leitor quanto ao que tange essas categorias. A palavra *gênero* começou a ser utilizada por feministas com o intuito de rejeitar o determinismo biológico no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. De acordo com Louro (1997, p.19), o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, a biologia não é negada, mas enfatizada deliberadamente a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Assim, o gênero é uma construção social, cultural e histórica, não sendo delineado apenas pelas diferenças biológicas entre os sexos. Maria Cruz (2012, p. 49) reforça a ideia anterior:

Gênero compreende as diferenças construídas entre homens e as mulheres, os papéis assumidos na sociedade e as relações hierárquicas, de opressão, submissão, subordinação, ou seja, de poder, estabelecidas entre eles [...] assim a abordagem de gênero não é um conceito fixo, tampouco unânime, está em constante mutação de acordo com as regras de convívio social de cada cultura. (CRUZ, 2012, p. 49)

Reconhecer a identidade de gênero e a capacidade de desenvolvimento integral da pessoa com deficiência é essencial para promover inclusão e garantir que essas pessoas tenham os mesmos direitos e oportunidades que as demais. Muitas vezes, as pessoas com deficiência são vistas como incapazes de realizar escolhas, inclusive em relação à sua sexualidade e a

vida afetiva. Garantir o protagonismo e o empoderamento das pessoas com deficiência em relação às suas escolhas de vida é também uma das funções da escola.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº13.146/2015) no seu artigo 2º, a pessoa com deficiência é aquela que possui impedimento ao longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode dificultar sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições.

A inclusão escolar de pessoas com deficiência visa a inserção desses indivíduos na sociedade, possibilitando a eliminação/diminuição das barreiras a fim de proporcionar a igualdade de condições para o seu acesso e permanência na escola. No seu artigo 58 a 60 da Lei de Diretrizes e Base da Educação, a educação especial é entendida como uma modalidade da educação, sendo sua oferta feita preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda de acordo com a LDB é evidenciada a necessidade da existência do profissional do atendimento educacional especializado, para fins de atender as particularidades do/a estudante.

Ambos os grupos também podem enfrentar barreiras para receber educação de qualidade, uma vez que muitas escolas não estão preparadas para atender às suas necessidades específicas. É importante, portanto, que escolas e educadores sejam sensíveis às questões de gênero e deficiência, e trabalhem para a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor para todos/as os/as estudantes.

A escola quando olha para o/a estudante com deficiência a partir dos estereótipos construídos socialmente constrói práticas preconceituosas. Pois, segundo Givigi (2018, p. 57) "A lógica homogeneizante na qual se assenta fere os pressupostos político-ideológicos que circunscrevem espaços abertos à diferença." Isto é, essa lógica busca padronizar e uniformizar a diversidade que existe na sociedade, ignorando ou reprimindo as diferenças. Nesse sentido, ela tende a ferir os pressupostos que defendem a valorização da pluralidade e da

heterogeneidade como elementos fundamentais para a construção de uma escola mais democrática e justa.

Os espaços abertos às diferenças são aqueles que reconhecem e valorizam as diversas manifestações corporais, culturais, políticas e sociais que existem num espaço social. Estas são fundamentais para garantir respeito aos direitos humanos, à diversidade e à igualdade de oportunidades de existência.

Nas Diretrizes e Orientações Pedagógicas da rede de Paço do Lumiar para o ano letivo de 2023 formuladas pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar com o intuito de direcionar as ações pedagógicas, curriculares e avaliativas que nortearão a prática de ensino aprendizagem nas escolas da rede o termo “gênero” é referenciado no texto por cinco vezes, sendo uma para se referir a “gêneros textuais”, uma outra relacionada a importância do currículo contemplar a diversidade de gênero quanto a educação do campo, afirmando a escola como lugar de formação humana e libertadora.

Seguindo a abordagem do documento quanto ao gênero, é proposto na parte diversificada do currículo temas integrados sendo destacado no item 7 a “educação familiar e social, educação para as relações de gênero”. As duas outras referências são direcionadas ao respeito das individualidades quanto ao gênero em busca da emancipação do indivíduo e construção de uma formação humana libertadora.

Evidencia-se que a escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, para um convívio respeitoso entre pessoas diversas em suas cores, etnias, gêneros, orientação sexual, idades, condições socioeconômicas e religiosidades. Portanto, é capaz de contribuir para a garantia dos direitos humanos, no sentido de evitar as manifestações da violência e fomentar a construção da cultura da paz. Nesse caminho, a escola deve ampliar o diálogo, o exercício da escuta e o protagonismo estudantil, com o intuito de que cada um(a) se comprometa com sua atuação, sendo parte de um processo coletivo para o alcance de uma Cultura de Paz. (MARANHÃO, 2023, p. 61)

É de suma importância que ações e práticas educativas sejam construídas nas escolas, mas estas devem ser feitas em colaboração com o corpo

estudantil, pois são aspectos que os afeta diretamente os estudantes que estão em processo plural e contínuo de produção das suas identidades.

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento contínuo e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou "jeitos de viver" sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 2000, p. 16-17).

Dessa forma, os indivíduos não devem participar desse processo como meros receptores passivos de influências externas e estratégias manipuladoras. Na verdade, os sujeitos são ativamente envolvidos e participantes na construção de suas próprias identidades.

As Diretrizes e Orientações Pedagógicas da rede de Paço do Lumiar para o ano letivo de 2023 refere-se à "educação inclusiva" como "educação especial" ao longo do documento. Assim, enquanto estivermos discorrendo sobre o mesmo usaremos "educação especial" da mesma forma que está sendo utilizado no texto que estudado.

A educação especial é citada seis vezes no decorrer do documento numa perspectiva inclusiva, onde são atendidos/as estudantes com Deficiência (sensorial, intelectual e física), Surdocegueira, Múltiplas Deficiências, TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), Deficiência Múltipla e Altas Habilidades/Superdotação.

O documento pontua que na Rede Municipal de Ensino de Paço do Lumiar são traçados Planos Educacionais Individualizados para o Público-Alvo da Educação Especial, assim, deverão ser identificadas as potencialidades e possíveis barreiras do processo de aprendizagem desses estudantes.

Maranhão (2023, p. 48) "portanto, o Atendimento Educacional Especializado como serviço da Educação Especial vem disponibilizar recursos de

acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.”

Apesar de pontuar sobre o respeito a diversidade de gênero, o documento não aborda como essa diversidade pode ser conduzida no ambiente escolar. Em seu item com as orientações específicas para o Atendimento Educacional Especializado não há nada referente às questões de gênero.

Observa-se que há pontos de interseção entre as questões de gênero e as questões de deficiência na escola, ambas envolvem experiências de marginalização e estigmatização. O encontro da pessoa com deficiência com os sujeitos ditos “normais” no âmbito escolar foi marcado pela produção de estigmas indesejados e lugares marginalizados, tal qual de pessoas que “desviam” à regra no que tange ao gênero. (GIVIGI, 2018, p. 56)

Pessoas com deficiência muitas vezes são vistas como diferentes e inferiores pelos seus colegas, professores, comunidade escolar e sociedade, e podem enfrentar barreiras de acessibilidade e inclusão que limitam sua participação plena na vida escolar. Da mesma forma, pessoas que desafiam as normas de gênero, que fogem da “normalidade” enfrentam discriminação e violência, podendo ser excluídas de atividades e espaços de convivência.

De acordo com Montoan (2015, p. 28) a escola inclusiva atende a todos os/as estudantes sem discriminação. Baseando-nos nessa perspectiva cabe as reflexões: o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado, compreendido como o profissional que segundo a LDB atende as particularidades do estudante público alvo da educação inclusiva, leva em consideração as questões de gênero dos sujeitos que atende? Quando falamos de inclusão, quais são as perspectivas desses profissionais quanto as temáticas abordadas nesta pesquisa? Estes são questionamentos que levantamos durante este estudo.

METODOLOGIA

Buscando compreender as perspectivas de professores do Atendimento Educacional Especializado da rede pública do município de Paço do Lumiar, construímos a primeira etapa da pesquisa através do levantamento bibliográfico sobre a temática de gêneros, sexualidades e educação inclusiva. Esse processo de busca por referências teóricas foi fundamental para aprofundarmos nossos conhecimentos acerca desses conceitos e elaborarmos os passos seguintes para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa em questão é um estudo de caso, cujo procedimento visa aprofundar o conhecimento sobre um caso específico, com o objetivo de conhecer suas causas de forma abrangente e completa (CARVALHO; DUARTE; MENEGES; SOUSA, 2019, pág. 44).

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. São necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência.

Neste caso, a amostra escolhida foram os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública do município de Paço do Lumiar.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário sobre gênero e educação inclusiva, elaborado na plataforma *Google Forms*, enviado através do aplicativo WhatsApp. Esse questionário foi enviado para a coordenadora geral do Núcleo de Educação Especial do município, e ela o encaminhou para o grupo dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de Paço do Lumiar.

O questionário contém 12 perguntas sobre gênero e educação inclusiva, objetivando compreender como os/as professores/as entendem essas

categorias e se essas questões são relevantes durante o trabalho com os/as estudantes público-alvo da educação inclusiva.

Embora o grupo do WhatsApp fosse constituído por cerca de 30 professores/as do Atendimento Educacional Especializado, apenas 4 deles/as se disponibilizaram a responder ao questionário.

Por que uma adesão tão baixa? Não podemos afirmar as causas, mas podemos levantar algumas suposições quanto a não resposta ao questionário. Uma das possíveis justificativas pode ser a dificuldade em debater sobre as questões de gênero na escola. A temática de gênero ainda é um assunto delicado e muitas vezes considerado tabu pela comunidade escolar, especialmente em contextos conservadores e onde ainda há resistência em discutir sobre diversidade e inclusão. Os/as professores/as podem ter receio de expressar suas opiniões e serem compreendidos/as de forma equivocada ou julgados/as. Ainda há a possibilidade dos/as professores/as não se sentirem confortáveis em falar sobre as questões abordadas por questões de valores pessoais ou falta de leitura sobre as temáticas.

Além disso, a falta de tempo e a sobrecarga de trabalho também podem ter contribuído para as faltas de respostas ao questionário. Os/as professores/as do Atendimento Educacional Especializado (AEE) possuem uma demanda específica e intensa de trabalho, que muitas vezes envolve um acompanhamento mais individualizado e detalhado dos alunos, o que pode limitar o tempo disponível para a participação em pesquisas. Por fim, é importante ressaltar que as poucas respostas que recebemos não inviabiliza a pesquisa, pois as respostas obtidas e as não obtidas nos fornecem informações valiosas para a análise e discussão sobre os questionamentos aqui abordados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o intuito de compreendermos as perspectivas dos/as professores/as sobre gênero e educação inclusiva, construímos um questionário online com perguntas abertas relacionadas ao objeto de estudo, onde os/as informantes

podiam responder livremente com suas próprias palavras e essas serão transcritas na íntegra durante a análise das respostas.

A fim de preservar a identidade dos/as professores/as que se disponibilizaram a responder ao questionário, os/as mesmos/as serão identificados como P1, P2, P3 e P4. O quadro a seguir apresenta a função dos/as mesmos/as no Atendimento Educacional Especializado da rede de Paço do Lumiar, suas formações e tempo de formação.

FUNÇÃO		FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
P1	PROFESSORA	PEDAGOGIA	MAIS DE 10 ANOS	MAIS DE 10 ANOS
P2	PROFESSORA	BIOLOGIA/ PEDAGOGIA	13 ANOS	7 ANOS
P3	PROFESSOR	PEDAGOGIA/ ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	7 ANOS	3 ANOS E 3 MESES
P4	PROFESSORA	PEDAGOGIA/ LETRAS – LIBRAS/ ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	12 ANOS	13 ANOS

Fonte: Organizado pelas autoras com base no questionário realizado em maio de 2023.

Como mostra o quadro acima, temos 3 professoras e 1 professor. Os mesmos identificaram seu gênero no campo correspondente disposto no questionário. Vale frisar que havia a opção de não informar seu gênero.

Observamos que apenas dois informantes destacaram suas especializações em Educação Especial. Quanto a formação continuada o Observatório do PNE, traz o dado que em 2020 o Brasil possuía 49,6% dos/as

professores/as da Educação Básica pós-graduados, enquanto a meta é que metade dos professores do país esteja formada em pós-graduação até 2024.

A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento deixando de ser reciclagem como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de (re)construção da identidade docente (MIZUKAMI, 2002, p. 28).

Por isso é fundamental que professores/as estejam em constante formação continuada para que possam refletir sobre a prática e assuntos que surgem através da demanda social e da escola. Esse processo de reflexão-ação-reflexão auxilia para que os/as professores construam um novo olhar sobre as relações de gênero e a educação inclusiva.

Conhecidos os perfis profissionais dos sujeitos, partiremos para suas *concepções a respeito do que é gênero*.

SUJEITO	RESPOSTAS
P1	"O sexo."
P2	
P3	"É a forma como a pessoa se identifica, independentemente do corpo com que nasceu."
P4	"Identidade sexual na qual a pessoas nasce com ela, masculino e feminino."

Fonte: Organizado pelas autoras com base no questionário realizado em maio de 2023.

Percebemos diante mão que o P2 não respondeu ao questionamento "o que você entende por gênero?" e temos outras três respostas diferentes relacionadas a pergunta.

Segundo Scott (1995, p. 75), "gênero" se torna uma maneira de se referir às construções culturais – que são ideias socialmente criadas sobre os papéis apropriados para homens e mulheres. É uma forma de destacar que as identidades subjetivas de homens e mulheres são exclusivamente moldadas pela sociedade. Portanto, "gênero" é uma categoria socialmente construída, imposta sobre um corpo sexualizado.

Ainda é nebuloso para muitos/as professores e pra sociedade o que é “gênero” e o que é “sexo”. De acordo com, Scott (1995, p. 76) “O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.”

Gênero precisa ser compreendido para além das relações entre os sexos, devendo ser repensados durante o processo e as práticas pedagógicas. As relações de gênero são construídas em todos os aspectos, o tempo todo. Sobre essas relações os sujeitos foram questionados: “O que você entende por relações de gênero?”

SUJEITO	RESPOSTAS
P1	“O gênero que a pessoa se identificar.”
P2	“Nome dado a seres da mesma espécie, determinado pela sua condição biológica.”
P3	“É a forma como a pessoa se identifica, independentemente do corpo com que nasceu.”
P4	“Relações entre homem e mulher, formando um casal.”

Fonte: Organizado pelas autoras com base no questionário realizado em maio de 2023.

Observa-se na fala dos/as professores/as certo distanciamento do que vem sendo construído sobre relações de gênero. É importante que a comunidade escolar tenha acesso ao que vem sendo produzido sobre a temática para que possam se debruçar diante de uma nova perspectiva ou reconstruir conceitos formulados a partir de achismos ou de conhecimentos advindos do senso comum. Como destaca Braz (2021, p. 262) “verifica-se que a construção do conhecimento relativo à questão de gênero, frente à sociedade brasileira, é complexa, mas possível, necessitando de mais estudos e pesquisas.”

Através do que foi respondido pelos/as professores/as percebe-se que a temática de gênero não vem sendo discutida nas formações pedagógicas ou em formações paralelas fora do ambiente escolar, isso dificulta que os mesmos saibam como intervir nas situações que possam surgir na escola.

Estendendo a discussão sobre formação continuada, questionamos: “Você teve contato com estudos sobre gênero e/ou sexualidade durante sua

formação profissional?” foi o questionamento seguinte feito aos/as professores/as.

SUJEITO	RESPOSTAS
P1	“Sim.”
P2	“Não.”
P3	“Não.”
P4	“Não.”

Fonte: Organizado pelas autoras com base no questionário realizado em maio de 2023.

Segundo as respostas dos docentes, apenas o P1 afirma ter tido contato com estudos de gênero durante sua formação profissional. O que podemos perceber, é que as respostas da pergunta três, sobre o que os mesmos entendem por gênero está diretamente ligada às suas respostas do quadro acima. Haja vista que o único professor a compreender gênero como algo inerente a identificação do indivíduo foi somente o mesmo que respondeu já ter tido contato com os estudos.

Esta pergunta nos faz refletir acerca da importância e da necessidade dos estudos de gênero e diversidade no contexto de formação do profissional da educação básica. O PNE (Plano Nacional de Educação) no seu artigo 2º inciso III, apesar de ter tido sua redação alterada, afirma que a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Como superar essas desigualdades se as questões de gênero não são uma prioridade na formação dos profissionais da educação que afirmam não ter contato com esses estudos durante sua formação?

O ambiente escolar é campo de interação, professores/as, estudantes, equipe pedagógica e comunidade escolar estão em constante movimento. Quanto a interação, perguntamos: “Você acha que o gênero do/a estudante com deficiência facilita ou dificulta a interação com os outros alunos?”

SUJEITO	RESPOSTAS
P1	"Sim."
P2	"Sexualidade não tem nada a ver com inteligência ou limitação na aprendizagem do indivíduo."
P3	"Não existe correlação."
P4	"Facilita."

Fonte: Organizado pelas autoras com base no questionário realizado em maio de 2023.

Ao serem questionados sobre gênero e sua relação com a interação social de pessoas com deficiência, os professores trouxeram diferentes perspectivas. O P1 restringiu-se novamente ao "sim", não apresentando mais reflexões acerca da questão. O P2 apresentou uma resposta que não se relaciona diretamente com a pergunta ao afirmar que "sexualidade não tem nada a ver com inteligência ou limitação na aprendizagem do indivíduo". Esta resposta nos faz perceber que o professor não faz uma diferenciação quanto aos conceitos gênero e sexualidade, o que pode ter levado o mesmo a resposta apresentada. Além disso, ele destacou a relação entre gênero e inteligência, algo que não foi apresentado na pergunta.

O entrevistado P3 não entende que a relação entre interação, gênero e deficiência seja uma realidade de acordo com sua vivência. E o P4 afirma que "facilita" a interação, mas não foi apresentada justificativa para esta resposta, o que limita nossa análise, no sentido de que não temos como saber a partir de que vivência ela faz essa relação.

Segundo Magnabosco (2019, p. 01), os estudos de gênero e deficiência foram negligenciados por um longo tempo, sendo limitados a pesquisa desenvolvidas por homens acerca da deficiência, o papel da mulher com deficiência não era levado em consideração nos estudos. Estas pesquisas relacionadas a gênero e deficiência começaram a ser feitas pelas defensoras das teorias feministas, que refletiram sobre as particularidades destas mulheres na sociedade. Compreender os estudos de gênero na perspectiva da inclusão se faz necessário no sentido de que essas questões devem ser levadas em consideração quando trabalhamos de forma inclusiva.

A escola pode ser um ambiente de emancipação e construção de humanidades, mas também pode ser um local de relações baseadas em preconceitos. Buscando compreender a visão dos/as professores/as acerca do tema perguntamos aos/as mesmos: “Você percebe situações de preconceito relacionados as crianças com deficiência na escola que você atua?”

SUJEITO	RESPOSTAS
P1	“Sim.”
P2	“Não.”
P3	“Não. Percebo uma resistência por uma parte do corpo docente em produzir atividade adaptada e de contextualizar a aula conforme a realidade do(a) aluno(a).”
P4	“Às vezes.”

Fonte: Organizado pelas autoras com base no questionário realizado em maio de 2023.

As respostas acima mostram diferentes visões acerca do preconceito sofrido por estudantes com deficiência na escola. O terceiro entrevistado (P3) coloca que não percebe preconceito diretamente, mas sim uma resistência por parte de alguns professores em produzir atividades adaptadas e contextualizar a aula para as necessidades dos estudantes com deficiência. Essa resposta indica uma percepção mais ampla do problema, que vai além do preconceito evidente, e aponta para uma falta de preparo por parte de alguns profissionais da escola em relação à inclusão e acessibilidade.

Algumas respostas, como é possível perceber na tabela acima, foram rasas, sem muitas informações complementares, onde os profissionais se resumiram a um “sim”, “não” e “às vezes” sem qualquer aprofundamento. Estas respostas podem indicar que os professores revelam diferentes níveis de percepção em relação ao preconceito relacionado às crianças com deficiência na escola.

Para compreendermos como os/as professores/as relacionam gênero e educação inclusiva, levantamos o seguinte questionamento: “Você acha que, dependendo do gênero do/a estudante com deficiência, ele/a sofre mais preconceito?”

SUJEITO	RESPOSTAS
P1	"Sim."
P2	"Não acredito nisso."
P3	"Não."
P4	"Sim."

Fonte: Organizado pelas autoras com base no questionário realizado em maio de 2023.

Quanto às respostas dos/as professores/as, tivemos considerações diversas sobre preconceitos direcionados a estudantes com deficiência a partir do gênero. A reflexão sobre essas categorias interligadas em situações de preconceito deve ser levantada para que ações pedagógicas possam ser desenvolvidas para a superação da discriminação.

Sabemos que as relações de gênero perpassam todas as nossas vivências sociais. Não há uma forma de passarmos ilesos/as as performatividades de gênero que são impostas aos nossos corpos. Gostaríamos de pontuar aqui as contribuições de FERRI (1998, p. 429 apud MELLO 2012, p. 639) que aponta uma dupla desvantagem quanto a existência de mulheres com deficiência, pois as mesmas sofrem discriminação baseada no gênero e na deficiência, enfrentando uma dupla vulnerabilidade que se torna ainda mais complexa quando levadas em consideração as categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião.

Destacamos a perspectiva acima a fim de evidenciarmos que as questões relacionadas a pessoa com deficiência e gênero são muito complexas e precisam estar na agenda das discussões sobre políticas educacionais para a garantia de uma educação de qualidade e permanência desse público na escola.

A garantia do direito a uma educação de qualidade perpassa pela superação de preconceitos. Nessa perspectiva questionamos os/as professores: "O que você acha que a escola pode fazer para prevenir preconceitos em relação ao gênero e a deficiência?" foi o questionamento seguinte feito aos/as professores/as.

SUJEITO	RESPOSTAS
P1	"Sim."
P2	"Não aceitar nenhum tipo de preconceito! Independente de tudo!"
P3	"Promover sensibilização/mobilização com toda comunidade escolar com palestra, evento, ação e momento de recreação."
P4	"Respeitar as diferenças e explicar que na escola somos todos iguais perante a lei. E a sexualidade de cada um é pessoa, que não precisa ser exposta."

Fonte: Organizado pelas autoras com base no questionário realizado em maio de 2023.

A resposta "Sim" do P1 não apresenta nenhuma sugestão ou solução para prevenir preconceitos em relação ao gênero e à deficiência. A resposta do P2, "Não aceitar nenhum tipo de preconceito! Independente de tudo!", é positiva, mas esvaziada de criticidade se em outros aspectos do questionário o mesmo não se posicionou de forma mais reflexiva quanto as temáticas aqui abordadas, sua resposta ainda é bastante genérica e não apresenta estratégias específicas para lidar com os preconceitos relacionados ao gênero e à deficiência.

"Promover sensibilização/mobilização com toda comunidade escolar com palestra, evento, ação e momento de recreação" foi a colocação do P3 que é um pouco mais específica e parece indicar que o mesmo acredita que a conscientização é uma forma eficaz de prevenir preconceitos. A resposta do P4, "Respeitar as diferenças e explicar que na escola somos todos iguais perante a lei. E a sexualidade de cada um é pessoal, que não precisa ser exposta", aborda o respeito pelas diferenças, mas não apresenta estratégias específicas para prevenir preconceitos relacionados ao gênero e à deficiência.

Diante de toda a discussão que propomos nesta pesquisa, acreditamos que ainda há muito o que se discutir com a comunidade escolar acerca das questões de gênero e inclusão como categorias que se encontram nas violências sofridas pelos sujeitos.

Segundo Silva (2022, p. 55) "em nosso contexto social e cultural ainda há uma dificuldade de reconhecer e valorizar as diferenças e isto acontece,

porque alguns tipos de existência são considerados legítimos e outros não” nesse ponto as categorias de gênero e deficiência se encontram.

Percebeu-se que os/as professores/as não fazem uma correlação entre essas categorias e não possuem conceitos sistematizados e embasados teoricamente sobre gênero e suas implicações na vida social e educacional do estudante com deficiência.

Entendemos que a violência é direcionada tanto contra aqueles que tornam explícita a instabilidade de gênero, rompendo com padrões normativos de gênero, quanto contra aqueles que possuem a marca da deficiência no corpo, no comportamento, abjetos em sua condição física/sensorial/psíquica de diferença. Assim, o que é normal ou anormal é traçado a partir de padrões sociais instituídos, com manutenções constantes através de práticas e discursos, onde o outro não deve fugir à regra da normalidade. A diferença é subjugada por olhares desqualificantes. Portanto, faz-se importante o movimento de subversão ao que está posto e os/as professores/as devem fazer parte dele. (GIVIG, 2018, P.57)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei no 9.294, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 de Maio de 2023.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRAZ, J. M. de; CURCIO, F. S.; FACEIRA, L. da. **O debate das questões de gênero na educação: uma análise da política educacional brasileira.** Emancipação, São Luís, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17219>. Acesso em 04 de maio de 2023.

BRASIL. Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes e Orientações Pedagógicas para o ano letivo de 2023. Paço do Lumiar, 2023.

CARVALHO, L. O. Ribeiro; DUARTE, F. R.; MENEZES, A. H. M.; SOUZA, T. E. S.. Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância. Petrolina: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2019.

CRUZ, M. H. S. Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

GIVIGI, R. C. do N.; Alcântara, J. N. de; Dias, A. F. C., H. de M. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.15, n.41, 2018.

MANTOAN, M. T. E. INCLUSÃO ESCOLAR: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MAGNABOSCO, Molise de Bem; SOUZA, Leonardo Lemos de. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 1-11, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n256147>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/xN3zgQD7sqqgSwxrZfV7qQk/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2023.

MEC/Inep/DEED/Censo Escolar (Todos pela Educação). Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores>> Acesso: 05 de maio de 2023.

MIZUKAMI, M. das G. N. et. Al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SCOTT, J. W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, 1995.

Silva, S. M. P. da; ALBUQUERQUE, Z. S. de; OLIVEIRA, A. C. A. de. **Curso De Formação Continuada Corpos e Diversidade Na Educação**: breves análises de atividades no ambiente virtual de aprendizagem. In: CASTRO, P. A. de; SILVA, S. M. P. Gênero, Sexualidade e Educação - Campina Grande: Realize editora, 2022.

GÊNERO E SEXUALIDADE NOS DISCURSOS DOCENTES

Joelma Ramos Serejo Silva¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo realizar reflexões que possam integrar as bases teóricas de um estudo acerca dos discursos docentes sobre diversidade sexual e de gênero, no âmbito de uma instituição educacional pública. É fruto dos empenhos iniciais do processo de realização de pesquisa desenvolvida pela presente autora, durante curso de mestrado. A partir da crítica ao colonialismo e à colonialidade, pretende-se abordar conceitos que se considera fundamentais para se compreender como, ao longo da história da sociedade brasileira, foram sendo construídas relações desiguais de poder que determinaram a inferiorização de alguns segmentos da população, dentre os quais, aqueles que não correspondem às normas de gênero e à matriz heterossexual. Pôde-se constatar que, no antagonismo das relações de poder que marca o cotidiano educacional, os docentes são chamados a lidar com seus próprios saberes acerca da diversidade sexual e de gênero, bem como são demandados a mediar os conflitos gerados pelo sexismo e pela homofobia, vivenciados entre os discentes. Concluiu-se que uma pesquisa que pretenda analisar os discursos de professoras e professores sobre diversidade de gênero e sexual, deve partir de questionamentos básicos: Como os docentes vivenciam a dinâmica escolar excludente, dirigida àquelas e àqueles que vivem o gênero e a sexualidade, fora dos ditames da heteronormatividade? Quais são os saberes das(os) docentes acerca da sexualidade e das relações de gênero? Quais são as implicações dos seus discursos sobre a diversidade sexual e de gênero na sua prática educativa?

Palavras-chave: Colonialidade; Diversidade; Sexualidade; Discurso docente; Educação pública.

INTRODUÇÃO

A educação formal no Brasil tem se constituído historicamente em espaço de reprodução de estereótipos, preconceitos, atitudes e comportamentos, que sustentam ideologicamente as desigualdades, exclusões e violência dispensadas aos segmentos sociais vulnerabilizados, numa sociedade excludente como a Brasileira. No cotidiano das relações sociais, incluindo-se aí a dinâmica educacional, pode-se presenciar, em suas mais diversas expressões, o desrespeito à diversidade e dignidade humanas. Negros, mulheres, segmento LGBTQIA+, pessoas com deficiência, imigrantes, idosos, dentre outros grupos sociais,

¹ Instituto Federal de educação Ciência e Tecnologia do Maranhão. Psicóloga. E-mail: joelmarserejo@gmail.com

enfrentam discriminações que violam os direitos que integram a sua cidadania.

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, junto a 501 escolas públicas brasileiras, e mais de 18,5 mil entrevistados entre discentes, trabalhadores da educação, pais e mães: 93,3% dos entrevistados apresentam algum tipo de preconceito. Sendo que 96,5% dos entrevistados têm preconceito com relação a portadores de necessidades especiais, 94,2% têm preconceito étnico-racial, 93,5% de gênero, 91% de geração, 87,5% socioeconômico, 87,3% com relação à orientação sexual e 75,95% têm preconceito territorial. A pesquisa revela ainda dados sobre a distância que os entrevistados desejam manter de determinados grupos sociais, apontando que 99,9% dos entrevistados desejam manter distância de algum grupo social. Os deficientes mentais são os que sofrem maior preconceito com 98,9%, seguidos pelos homossexuais com 98,9%, ciganos (97,3%), deficientes físicos (96,2%), índios (95,3%), pobres (94,9%), moradores da periferia ou de favelas (94,6%), moradores da área rural (91,1%) e negros (90,9%).

A superação desse quadro exige o desenvolvimento de uma educação pública alicerçada nos valores de reconhecimento, respeito e promoção da diversidade humana. Para tanto, é de suma importância investigar como os professores vivenciam essa dinâmica escolar excludente, como percebem as expressões da diversidade no cotidiano do seu trabalho, o que pensam sobre o seu papel e o da escola diante dessas expressões, o que têm a dizer acerca da sua formação profissional e das políticas educacionais voltadas para a diversidade, tendo em vista as demandas diante de conflitos relativos à diversidade humana, que seu fazer laboral diário o requisita, no que tange à interação com os discentes.

Reflexões acerca desses questionamentos poderão trazer contribuições para se pensar a prática docente, considera fundamental e indispensável no processo de construção de uma educação escolar comprometida com a edificação de uma sociedade mais humana, liberta das amarras do preconceito e

da discriminação. O interesse deste ensaio é realizar algumas reflexões de ordem histórica e epistemológica, que sirvam de base para se pesquisar como os docentes de uma Instituição Pública de Ensino específica, constroem seus discursos acerca da diversidade sexual e de gênero.

COLONIALIDADE E PROCESSOS DE DIFERENCIAÇÃO

Falar em diversidade é falar de diferenças, é refletir acerca de como os seres humanos percebem e se comportam diante de um outro ser humano visto como diferente de si mesmo. É atentar-se para os componentes históricos, econômicos, sociais e culturais que atravessam e engendram as relações entre os grupos sociais diferenciados.

Nesse percurso convém abordar o conceito de colonialidade, desenvolvido por Nelson Maldonado-Torres (2007). Segundo esse pensador, colonialismo e colonialidade são conceitos distintos.

Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside em el poder de outro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación em un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que em vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (MALDONADO-TORRES, 2007, P.127).

Maldonado-Torres afirma que o colonialismo é anterior à colonialidade, no entanto a colonialidade perdura além do colonialismo, se processa no cotidiano das relações sociais modernas, tendo sido engendrada no contexto histórico específico de conquista das Américas, no qual o capitalismo já existente empreendeu formas de dominação e exploração necessárias para controlar os povos colonizados. Tal dinâmica de domínio corresponde ao conceito de "colonialidade do poder"; enquanto que a "colonialidade do saber" refere-se ao conjunto epistemológico e às atividades de produção do conhecimento que alicerçam o pensamento colonial; por seu turno, o conceito de "colonialidade do ser", diz respeito à experiência vivenciada tendo em vista os efeitos da

colonialidade (2007, p.130).

Note-se que tais conceitos, que acredita-se, devem ser compreendidos enquanto articulados, ajudam a refletir sobre a complexidade que se estabelece a partir do “desencontro” entre agrupamentos humanos diferentes, onde um determinado grupo, a partir de interesses econômicos, empreendem estratégias que não podem se resumir ao uso exclusivo da violência, pois que para reproduzir o sistema colonial com mais eficácia, e manter o seu domínio, o colonizador precisou investir ao nível das ideais e sentimentos do colonizado. Colocando-se numa posição de superioridade, buscou convencer a si mesmo e aos sujeitos colonizados, de que estes eram desprovidos de humanidade.

Para melhor entender essa estratégia de desumanização dos sujeitos colonizados, convém explorar um pouco mais as reflexões de Maldonado-Torres acerca do conceito de colonialidade do ser. Ele afirma que a máxima cartesiana “Cogito ergo sum”, ou seja, “Penso, logo sou” serve de base à produção de conhecimento nos moldes do paradigma da modernidade. Estabelece o privilégio do pensamento, da epistemologia. Uma relação indissociável entre pensar e ser. Aponta assim o que ele chama de “complexidade não reconhecida da formulação cartesiana” (2007, p.144).

... del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “yo pienso (outros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (outros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)... En el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la sub-alterización” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.144 e 145).

Essas reflexões permitem pontuar que, para serem reconhecidos pelo conquistador europeu como seres humanos, as pessoas nativas das terras invadidas deveriam ser identificadas como capazes de pensar e expressar seus pensamentos segundo os limites culturais europeus, de acordo com sua própria racionalidade, numa perspectiva etnocêntrica. Ao duvidar e negar a capacidade de raciocínio dos indígenas nas Américas e dos negros na África, o europeu

termina por não reconhecer a humanidade daqueles por ele colonizado. Dessa forma, a ideia de raça, que segundo o autor em foco, propaga-se pelo planeta a partir da colonização das Américas e alcança um status científico no século XIX, sustenta toda a dinâmica da colonialidade, a qual impõe um processo de desumanização às populações colonizadas.

Segundo Maldonado-Torres, o processo violento de colonização, não empreende apenas o genocídio e a escravização. Afirma que há um fazer específico em relação à sexualidade, a violação, principalmente da sexualidade feminina. Portanto, ao racializar os sujeitos colonizados, buscam também controlar o gênero e o sexo. Para o autor, a colonialidade diz de um “discurso y práctica que simultáneamente predica la inferioridad natural de sujetos y la colonización de la naturaleza” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.135). Neste contexto, acredita-se ser necessário proceder a um esforço constante de desnaturalização das ideais eurocêntricas e racistas que transformam as diferenças físicas e culturais de povos não europeus em um meio para “justificar” sua exploração e dominação.

O cenário contemporâneo de incremento da intolerância no que diz respeito às expressões da diversidade humana, reflete o processo histórico de colonização e colonialidade, vivenciados em todo o globo terrestre. As mazelas de um tipo de organização socioeconômica fundamentada na maximização de lucros e destruição da natureza, via inferiorização, exploração e dominação de determinados povos, se fazem sentir no cotidiano contemporâneo, no qual os segmentos sociais historicamente desumanizados: mulheres, negros, indígenas, segmento LGBTQIA+, pessoas com deficiência física, pessoas com transtornos mentais, judeus etc., são os mais atingidos. Temática recorrente nos mais diversos espaços sociais da contemporaneidade - justamente em função da organização e luta históricas desses segmentos pelo reconhecimento de seus direitos enquanto seres humanos - o conceito de Diversidade precisa ser pensado por um viés crítico, no intuito de se evitar uma visão ingênua e condizente com o

individualismo que se constitui em uma das bases ideológicas do sistema capitalista de produção.

Nesse sentido, abordar-se-á o conceito de diversidade a partir das elaborações de Homi Bhabha (2014), para quem a passagem do século XX para o XXI, é marcada pela produção de “figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 2014, p.19). Segundo seu pensamento, faz-se necessário ultrapassar a perspectiva de entendimento das subjetividades enquanto “originárias” e “iniciais”, e dar atenção aos processos que resultam da articulação de diferenças culturais, denominando-os de “entre-lugares”, espaços que permitem a realização de estratégias de subjetivação, tanto individual quanto coletiva. Nesse contexto, Bhabha defende a improcedência de se representar a diferença enquanto resultante de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, fixados pela tradição.

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. (BHABHA, 2014, p.21).

De acordo com Bhabha é necessário romper com a história que apresenta os fatos de forma sequencial, estabelecendo conexões de causalidade. Afirma que é preciso se atentar às discontinuidades, que a compreensão ampla da pós-modernidade supõe considerar as limitações epistemológicas das narrativas etnocêntricas. Para Bhabha a abordagem da sociedade capitalista não é suficiente para que se analise distintas formas de identificação ligadas a questões da sexualidade, etnia, feminismo, dentre outras.

A partir do pensamento de Franz Fanon acerca da pós-colonialidade, Bhabha (2014) afirma que esse pensador denuncia o historicismo ocidental e a ideia iluminista sobre o ser humano, que passa a sofrer perturbações no seu modelo de representação social e psíquica da pessoa humana. Segundo esse raciocínio, a autoridade individual e social são questionadas, sendo desmascarada a ideia de que a humanidade caminharia em sentido reto para a formação de

uma sociedade racional e culturalmente unida, no bojo da qual, quaisquer expressões contrárias a esse projeto, são percebidas enquanto manifestações estranhas, que atrapalham o progresso, comportamentos e visões errôneas sobre como a humanidade deve prosseguir.

Note-se que a partir dessas elaborações não se pode pensar a diversidade enquanto uma simples constatação do óbvio, de que as pessoas são diferentes nos mais variados aspectos: físicos, étnicos, culturais, religiosos, sexuais, etc. Trata-se de refletir como, historicamente, esses aspectos da diferença, foram transformados em estereótipos para justificar preconceitos, exploração, discriminação e violência. Dito de outra forma, como as diferenças foram utilizadas estrategicamente para determinar desigualdades. Assim, o conceito de diversidade abarca necessariamente seu caráter de complexidade e multidimensionalidade. Faz-se necessário perceber as interconexões existentes entre os segmentos sociais que são alvo dessas relações de exclusão. A diversidade só pode ser compreendida numa perspectiva crítica, a partir de uma contextualização histórica, que revele seu engendramento a nível das relações sociais de poder.

As relações sociais como relações de poder, constitui-se em um dos principais conceitos do aporte teórico do filósofo Michel Foucault. "... se o sujeito humano está preso em relações de produção e em relações de sentido, ele está preso em relações de poder de uma grande complexidade" (FOUCAULT, 2014, p.119). Para Foucault, o poder se presentifica nas relações cotidianas das pessoas, não existe o poder por si só, enquanto algo palpável. O que de fato ocorrem são relações de poder, que somente se expressam pela ação de pessoas sobre outras pessoas, exercício este que não ocorre diretamente sobre as pessoas, mas sobre as suas ações.

O funcionamento de relações de poder não é evidentemente mais exclusivo do uso da violência que da aquisição dos consentimentos... o poder só se exerce sobre "sujeitos livres", e enquanto são livres – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade em que várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem apresentar-se. (FOUCAULT, 2014, p.134).

As reflexões de Foucault acerca da liberdade enquanto uma condição indispensável às relações de poder, leva à diferenciação entre o exercício do poder e a imposição da coerção e violência puras. Segundo ele não é possível se falar em relações de poder sem que haja uma dinâmica de resistência, sem possibilidade de alguma mudança. É bem neste ponto de suas reflexões que se pode pensar os processos de construção cultural e social das relações de diferenciações, que não são fixas, pois que sofrem as mudanças advindas das estratégias de lutas empreendidas pelos grupos sociais estigmatizados, vistos como inferiores, estranhos, através da história: mulheres, negros, indígenas, judeus, homossexuais, pessoas com deficiência, com transtornos mentais etc.

Zygmunt Bauman (1998, p.27) afirma que "todas as sociedades produzem estranhos". Considera enquanto estranhos as pessoas que não correspondem às expectativas cognitivas, morais e estéticas do mundo. Aqueles que transgridem os limites impostos e julgados como necessários para a manutenção da ordem social. Segundo Bauman, no mundo moderno, os estranhos, os diferentes, foram tomados enquanto empecilhos para o estabelecimento da ordem estatal, passando a ser alvo de estratégias que buscavam diluir a diferença, buscando transformá-la conforme a ordem desejada. Aos estranhos também foi imposta a estratégia de exclusão, de banimento do espaço considerado ordenado na busca de "purificação" desse espaço, em última instância, a eliminação dos estranhos foi utilizada como solução para o estabelecimento da ordem. Nesse contexto, "os estranhos eram por definição, uma anomalia a ser retificada. Sua presença era a priori definida como temporária" (BAUMAN, 1998, p.30).

Contemporaneamente essa dinâmica sofre modificações. Para

Bauman, as incertezas que caracterizam o advento da pós-modernidade, trazem novas demandas em relação aos estranhos. Diante das mudanças na capacidade de ordenamento do estado, passou a ser necessário coexistir com o estranho, com o diferente.

[...] ao lado do colapso da oposição entre a realidade e sua simulação, entre a verdade e suas representações, vêm o anuviamento e a diluição da diferença entre o normal e o anormal, o esperável e o inesperado, o comum e o bizarro, o domesticado e o selvagem – o familiar e o estranho, “ nós” e os estranhos. Os estranhos já não são autoritariamente pré-selecionados, definidos e separados [...] Agora, eles são tão instáveis e protéticos como a própria identidade de alguém [...] essa diferença que coloca o eu separado do não-eu e “nós” separados d’ “eles”, já não é apresentada pela forma pré-ordenada do mundo [...]. Ela precisa ser construída e reconstruída” (BAUMAN,1998, p.37).

Essas reflexões de Bauman apontam para a dinamicidade e constante transformação das relações de diferenciação e suas repercussões nos processos de identificação das pessoas consideradas como as estranhas, os outros, bem como daqueles que se consideram melhores, superiores a estes.

Tendo por base o conceito Foucaultiano de relações de poder, faz-se necessário refletir acerca do processo histórico através do qual foram engendradas as relações de diferenciação, que geram e impõe desigualdades a partir de diferenças. Atentando-se para a existência de uma interligação entre os segmentos que integram a diversidade, dar-se-á atenção ao campo da sexualidade.

De acordo com Foucault, construiu-se ao longo da modernidade um complexo sistema de racionalidade sobre a sexualidade. Nesse processo, como, quem e o que se falava sobre o sexo, sofreram mudanças que atendiam perfeitamente aos interesses do funcionamento das sociedades modernas.

Desde o século XVIII o sexo não cessou de provocar uma espécie de erotismo discursivo generalizado. E tais discursos sobre o sexo não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício; criaram-se em todo canto incitações a falar...O que é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo. (FOUCAULT, 1988, p. 39 e 42).

A partir dessa citação pode-se vislumbrar que os discursos sobre a sexualidade estão atravessados por interesses de grupos distintos, nunca estão desarticulados do que Michel Foucault denomina de “trama saber-verdade-poder”. Aponta que no contexto da modernidade o interesse estava mais concentrado nas sexualidades que denomina de “periféricas”, como a das crianças, dos loucos, criminosos e dos homossexuais (1988, p.46). Buscava-se explorar a sexualidade que estava fora dos padrões heteronormativos. Nesse contexto, a verdade sobre a sexualidade passa a ser creditada aos representantes de instituições como a medicina, a psiquiatria, o direito e a pedagogia. As “sexualidades periféricas”, que desafiavam a heteronormatividade foram estereotipadas como desvios, doenças, crimes.

As instituições pedagógicas são apontados por Foucault enquanto espaços nos quais se construíram discursos sobre a sexualidade desde o século XVIII (1988, p.36). Para ele a instituição escolar constitui-se em um sistema regrado.

A atividade que garante a aprendizagem e a aquisição das aptidões ou dos tipos de comportamento aí se desenvolve por meio de todo um conjunto de comunicações regradas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e por meio de toda uma série de procedimentos de poder (encerramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1988, p. 131).

Note-se que a educação formal se constitui numa instituição que possui as condições estratégicas para engendrar e reproduzir discursos que atendam aos interesses de determinados grupos sociais, em detrimento de

outros. Historicamente, tem servido à reprodução dos interesses daqueles que integram a parcela da população que detém maior poder na dinâmica das correlações de forças.

Segundo Guacira Louro, a escola sempre realizou a separação das pessoas. Promoveu a distinção entre aqueles que a ela tinham acesso e os que não tinham. Internamente, separou as pessoas por idade, religião, gênero. “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (LOURO,1997, p. 58). Para Guacira é a partir do cotidiano das práticas escolares que se deve perceber o processo de constituição de sujeitos, que ocorre na educação. Afirma que é necessário questionar aquilo que é visto como natural, ou seja, refletir e destacar o caráter histórico e cultural presente naquilo que vem sendo naturalizado.

RESULTADOS

Diante das reflexões feitas até aqui, pôde-se chegar a alguns lugares. Ao se pretender analisar os discursos atuais de professoras e professores sobre a diversidade sexual e de gênero, deve-se partir primeiramente, da problematização das relações sociais de poder que historicamente foram alicerçando as formações discursivas nesse campo, determinando a forma como esses discursos se apresentam contemporaneamente.

Também é necessário se estar atento para o fato de que as professoras e os professores, assim como todas as demais pessoas, passam por estratégias de subjetivação ao longo de suas vidas, sendo perpassados por processos de diferenciação. No que tange ao gênero e à sexualidade, necessariamente experimentam os efeitos advindos do jogo “saber-verdade-poder”, inerente às sociedades heteronormativas: a ideia de que a heterossexualidade é a única maneira de vivenciar a sexualidade de modo “normal” e “natural”.

As repercussões da heteronormatividade permeiam, muitas vezes imperceptivelmente, toda a organização escolar. Aqueles que destoam da norma de gênero e da matriz heterossexual costumam ser vistos como estranhos,

portanto, precisam se adequar às exigências de comportamento da instituição educacional.

A escola espera receber então um estudante ideal, heterossexual, cisgênero, que corresponda às expectativas comportamentais que a sociedade heteronormativa impõe aos homens e às mulheres, coibindo, cerceando e punindo as ideais, atitudes e comportamentos que questionam os valores sexistas e homofóbicos.

No bojo do espaço educacional se encontram os docentes, que tanto sofrem os efeitos das técnicas de subjetivação heteronormativas, quanto se constituem em agentes de suas efetivações. Cotidianamente precisam lidar com seus próprios valores acerca da diversidade sexual e de gênero. São chamados para mediar situações e conflitos que surgem em consequência dos preconceitos e discriminações vivenciados entre os discentes. Esse profissional também vem sendo demandado pelas políticas educacionais voltadas às temáticas de gênero e sexualidade a trabalhar o respeito à diversidade na sua prática educativa.

Diante desse complexo contexto, faz-se necessário questionar: estariam as professoras e professores preparados para lidar com tais demandas? Quais são seus saberes acerca da sexualidade e das relações de gênero? Quais são as implicações dos seus discursos sobre a diversidade sexual e de gênero, nas suas práticas educativas junto aos discentes?

Eis alguns questionamentos que podem nortear um estudo que tenha como objeto a análise dos discursos de docentes acerca da diversidade sexual e de gênero, no âmbito da educação pública. Uma pesquisa que tenha como compromisso ético contribuir para a problematização e superação das relações de poder centradas na heteronormatividade e suas consequentes práticas homofóbicas e misóginas, concorrendo assim para que se tenha espaços educacionais menos violentos, mais libertadores.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BHABHA, K.H. **O local da cultura**. 2ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- FOUCAULT, M. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Ditos e escritos IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- _____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Pesquisa FIPE/INEP**. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 23 out. 2016.
- LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- TORRES, N.M. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. 21ed. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

QUESTÕES DE GÊNERO, SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: uma análise a partir do contexto das políticas públicas

¹Claudiane Santos Araújo

RESUMO: O estudo se propõe analisar os dispositivos legais e de políticas públicas que contemplem as categorias mulheres deficientes, sexualidades e políticas públicas. Para tanto, como pressupostos teórico-metodológicos, recorreremos às reflexões teóricas de gênero, a análise foucaultiana sobre sexualidade, além de documentos que norteiam e respaldam a compreensão das interfaces dessas categorias. Para tanto, os documentos oficiais utilizados são UNESCO (1994), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988) que serão utilizados para analisar os documentos que legitimam o acesso às informações para às pessoas com deficiência. Na categoria deficiência recorreremos à literatura que se debruça sobre às questões do corpo da pessoa com deficiência e a sexualidade (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014) e às questões de gênero (LOURO, 2013). Para fins de contextualização, abordaremos a questão da violência de gênero como mecanismo de resposta ao silenciamento dessas discussões na sociedade, nas leis, nas políticas públicas e no âmbito acadêmico. Este estudo contribui para a resignificação e reflexões sobre a sexualidade de mulheres com deficiência, além de evidenciar a urgência de políticas públicas voltadas para estes sujeitos e suas interseccionalidades.

PALAVRAS-CHAVE: GÊNERO; DEFICIÊNCIA; POLÍTICAS PÚBLICAS

ABSTRACT: The objective of this study is to analyze, from the categories, gender, sexuality and disability, the implications in education and in social spaces considering the presence of People with Disabilities (PwD's), especially women. We analyzed legal provisions and public policies that address these categories. To do so, as theoretical-methodological assumptions, we will resort to theoretical reflections on gender, Foucault's analysis of sexuality, in addition to documents that guide and support the understanding of the interfaces of these categories. For that, the official documents used are UNESCO (1994), Universal Declaration of Human Rights (1948), the Federal Constitution (1988) that will be used to analyze the documents that legitimize access to information for people with disabilities. In the disability category, we will resort to the literature that focuses on the issues of the body of the person with a disability and sexuality (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014) and gender issues (LOURO, 2013). For contextualization purposes, we will address the issue of gender violence as a response mechanism to the silencing of these discussions in society, in laws, in public policies and in

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Departamento de Letras da UFMA.

academia. This study contributes to the reframing and reflections on the sexuality of women with disabilities, in addition to highlighting the urgency of public policies aimed at these subjects and their intersectionality.

KEYWORDS: GENDER; DEFICIENCY; PUBLIC POLICY;

1 INTRODUÇÃO

Pensar em sexualidade a partir do prisma das mulheres com deficiência ainda é uma temática com paradigmas a serem desconstruídos que estão enraizados no imaginário social e se naturalizam na sociedade e também na escola. A interseção entre deficiência, gênero e sexualidade é complexa e existem poucas pesquisas científicas nos âmbitos nacional e internacional com este foco, por isso a necessidade de investigação da pesquisa.

Assim, há uma reprodução de conceitos pré-estabelecidos, e que se reforçam com a falta de formação dos professores que ainda tem uma concepção segregacionista de educação. Na contramão disso a inclusão, garante que as pessoas com deficiência tenham direitos próprios justamente para que as igualem perante a sociedade e as deixem no mesmo nível de convívio, por isso abordar as questões de gêneros nos componentes curriculares e de forma acessível para a ser o direito do aluno\o especial.

Partindo do pressuposto que a educação, e principalmente a educação inclusiva é transformadora, há a necessidade de se discutir sobre as temáticas que abordam a diversidade, e sobretudo, as temáticas relacionadas à sexualidade e gênero com os alunos especiais.

Muitos alunos\as com deficiência(as) desconhecem a importância dessa discussão, pois não tiveram acesso às informações sobre os temas transversais, do respeito, equidade e tolerância, que inclusive estão dispostos na Constituição Federal.

Não por acaso essa discussão é silenciada até mesmo no campo de pesquisa científica, existem leis específicas para a acessibilidade (inclusive na escola) e por vezes são descumpridas, analisar, portanto, temáticas relacionadas

ao gênero e sexualidade numa perspectiva interdisciplinar e acessível seria como ultrapassar uma barreira quase intransponível.

Com o desenvolvimento dos estudos relacionados à interseccionalidade se observa a ressignificação de práticas educativas que contemplem o acesso das pessoas com deficiência à essas problematizações. Quando pensamos no verdadeiro sentido da educação, o de conduzir o sujeito ao descobrimento de si e do mundo, percebemos que a Educação Inclusiva não é tão complexa, e muito menos se discutir sobre gênero e sexualidade.

2 GÊNERO, SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: UMA CIRANDA DE CONCEITOS

O conceito de gênero compreende diferenças construídas entre homens e as mulheres, os papéis assumidos na sociedade e as relações hierárquicas, de opressão, submissão, subordinação, além das relações de poder estabelecidas entre eles. Assim, a discussão sobre o conceito de gênero não é um conceito fixo, tampouco unânime, está em constante mutação de acordo com as regras de convívio social de cada cultura.

Sobre o conceito de deficiência se construiu a partir da dicotomia plenitude e falta, normalidade e anormalidade, que perpassam sobretudo sobre o ideal de corpo se imperfeições, que remontam inclusive concepções renascentistas da noção de *belo*. Historicamente, a questão da sexualidade e deficiência passaram a compor no imaginário social a noção antagônica, e\ou atípica para quaisquer relações seja afetiva, homoafetiva ou sexual.

Desta forma, pensar na discussão da sexualidade na educação básica no âmbito da deficiência, a partir dos conceitos expostos, é como desconstruir paradigmas enraizados desde tempos mais antigos, pois “o julgamento das diferenças está relacionado à grupos ideologicamente representativos e socialmente dominantes e que a diferença está próxima da minoria social” (MAIA, 2002).

Sexualidade e educação, sobretudo a inclusiva, demanda atenção, pois a partir da ótica dos Direitos Humanos Universais (1948) são direitos básicos de

todos os seres humanos, independente de sexo, racionalidade, idioma ou qualquer outra condição.

O arcabouço teórico disponível indica que a sexualidade se configura como um assunto que causa resistência, e quando é discutido acaba sendo de forma “rasa”, pelos pais, e professores (as) como demonstra (SILVA; SANTOS; LICCIARDI; PAIVA, 2008). Observa-se então, um ciclo onde há uma fuga da família na abordagem de tais temáticas e o silenciamento da escola no aprofundamento dessas discussões.

Não por acaso esta lacuna ganha proporções cada vez maiores, pois para que se discuta sobre sexualidade é necessário que se tenha acessibilidade, como por exemplos no caso dos surdos\as, como o professor\a discutirá sexualidade com seus alunos\as sem que haja minimamente compreensão do que está sendo dito? O que se percebe, portanto, é que no caso das Pessoas com Deficiência (PCD's) há uma série de desafios a serem superados, que perpassam por direitos básicos, a saber o direito do acesso às informações, e para que esse acesso ocorra é necessária uma ressignificação didático-metodológica, como por exemplo no caso dos alunos\as surdos\as a exploração de recursos que acontece no campo visual.

Tais temas reforçam a concepção simplista sobre a pessoa com deficiência que traz como consequência vê-la como um ser que requer cuidados permanentes mesmo quando adulto, onde pensar em educação sexual significa trazer “máculas” para a vida destas pessoas, conforme Pinheiro (2004); Dantas, Silva e Carvalho (2014).

Ademais, o tratamento de “eterna criança” pode desencadear diversas alterações no comportamento, como o isolamento social, auto estima baixa, sensação de incapacidade, e em casos mais graves evoluir para a depressão.

A sexualidade é tabu para pessoas com e sem deficiências, no entanto, estas têm outras possibilidades, inclusive culturais, de se expressarem e experimentarem suas sexualidades. É papel da escola reconhecer a sexualidade,

o desenvolvimento amplo dos educandos na perspectiva inclusiva, a formação humana, a tolerância, a equidade e o respeito.

Os dispositivos legais legitimam a escola como um ambiente promotor de igualdade, desenvolvimento de identidades, de protagonismos, de empoderamento e de posicionamentos críticos, a partir dessa conscientização torna-se mais fácil discutir sobre sexualidade. Refletir sobre sexualidade, permite o reconhecimento de si, e este reconhecimento por sua vez requer pensar na identidade. Sobre a identidade da pessoa com deficiência é possível destacar que:

A formação da identidade do portador de deficiência está ligada com sua noção de sociedade, cidadania entre outros. Essa formação passa necessariamente pela identificação que lhe é atribuída pelo meio social. Uma vez construída essa identidade, ela passa à reflexão e a ação. Para exercer sua cidadania, precisa superar as limitações impostas pelo físico, pela família, que carregam os preconceitos sociais e os seus próprios preconceitos adquiridos no convívio social. Ainda assim, precisa de uma larga dose de compreensão dos seus mecanismos de identificação para formar sua identidade e participar plenamente da sociedade. (NASCIMENTO, 2001)

Sendo assim, exercer a cidadania é ter direito ao acesso de informações que fazem parte dos pilares da formação humana e, que assim possibilitam o conhecimento de si. A escola é um campo fértil para essas análises, e o professor (a) e a comunidade escolar tem um lugar estratégico nesse processo.

3 ASPECTOS LEGAIS QUE LEGITIMAM A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEXUAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Além da conscientização de direitos das pessoas com deficiência discutidos até aqui, existem documentos normativos que orientam essas práticas educacionais com uma abordagem inclusiva, flexível e adaptativa.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), por exemplo, apregoa que a Educação Inclusiva é definida como “um paradigma educacional fundamentado na concepção de Direitos Humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores

indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola". Nessa perspectiva, a indissociabilidade de igualdade e diferença devem ser marcadores de equidade nas diversas instituições sociais, e principalmente na escola.

A UNESCO (1994) preconiza que:

Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

Sendo considerada uma necessidade, o ensino da educação sexual deste aluno\,a, então passa a ser um direito que precisa ser atendido. O capacitismo que é uma forma de limitar a capacidade das pessoas com deficiência, reproduz o preconceito na tentativa de perpetuar e naturalizar as várias formas de discriminação. Na contramão disso, as políticas públicas e a legislação direcionam para transformação social e para o rompimento de paradigmas.

Sabe-se que a negligência na efetivação do direito a esta dimensão educativa está ligada à falta de informações dos professores\as e da família que, como já foi mencionado aqui, que silencia ou delega seu papel para a escola, para instituições religiosas ou até mesmo para a mídia que são aparelhos ideológicos.

Nessa guerrilha, a construção do conhecimento na educação sexual persiste no senso comum o qual tem favorecido a naturalização de mitos, tais como, o de que pessoas com deficiência são assexuadas (MAIA; CAMOSSA, 2003), sendo tais cidadãos (ãs) comparados (as) a anjos ou feras (GIAMI, 2004). Para Gesser e Nuernberg (2014, p. 2), também está presente o mito de que pessoas com deficiência são estéreis, geram filhos com deficiência ou não têm condições

de cuidar deles; outro é o de que pessoas com deficiência são pouco atraentes, indesejáveis e incapazes de manter um relacionamento amoroso e sexual.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, diz que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade”. Assim, as atitudes ou a ausência delas na escola, podem definir uma trajetória de dor, intimidação e isolamento.

Outro viés importante é que se discutir sobre sexualidade e educação sexual na escola é fundamental, pois conforme veremos a seguir a violência de gênero acontece significativamente de forma cruel quando a vítima é uma mulher deficiente.

4 VIOLÊNCIA DE GÊNERO E A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COMO INSTRUMENTO EMANCIPATÓRIO

A escola como um espaço acolhedor, afetivo e democrático se torna um local de segurança, por vezes inclusive se abrigo. Pode causar estranheza discorrer sobre isto, mas quando a vítima de violência doméstica, sobretudo a mulher deficiente encontra na escola o único local de partilha de angústias, se torna mais compreensível esta assertiva. Como nos lembra Paulo Freire, “não existe educação sem amor”, o\ a professor\ a inclusiva precisa ter o olhar sensível quando tem uma aluna deficiente. No caso da mulher surda, que precisa de uma mediação para se comunicar, isto se torna um pouco mais complexo, pois em nossa realidade o\ a intérprete não está em todos os espaços que a mulher surda está. Isto implica afirmar que em casos de violência, uma “simples” queixa pode ser um impeditivo para se que resguarde a segurança dessa mulher.

Muitas mulheres deficientes sobretudo as surdas não conhecem seus direitos, outras não conhecem a Libras, e quando estão na escola, principalmente na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizam mímicas para se comunicarem. Essas mulheres não conhecem de forma profunda políticas públicas para mulheres, a Lei Maria da Penha e quando estão no contexto escolar

temáticas como “sexualidade”, “educação sexual”, “políticas públicas para mulheres”, “violência de gênero” são sempre exceção e nunca uma regra.

A ausência da Educação Sexual para jovens com deficiência desencadeia riscos para essas pessoas que se tornam vulneráveis ao abuso sexual. Tal violência, frequentemente, é perpetrada por pessoas próximas das vítimas, os quais tem a confiança da vítima e/ou de seus familiares/responsáveis, inclusive pessoas que prestam “assistência” a pessoas com deficiência, intimidando uma possível denúncia, também obstaculizada pela dificuldade para identificar o crime, em virtude da falta de conhecimento sobre o incidente (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014).

A importância do papel da escola para o esclarecimento de dúvidas de mulheres e homens com deficiência é destacada para as autoras, em virtude de que: Quando pessoas com deficiência assumem sua vida sexual, geralmente as pessoas reagem com surpresa ou medo, uma vez que, principalmente mulheres com deficiência, são vistas como pessoas fragilizadas. Sobre a violência contra mulheres temos os seguintes dados dos anos de 2018 a 2021:

Segundo o Atlas da Violência 2018, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), dos 22.918 casos de estupro apurados em 2016, 10,3% das vítimas tinham alguma deficiência.

- 31,1% tinham deficiência intelectual
- 29,6% possuíam transtorno mental
- O estupro tende a aumentar quando a vítima é uma pessoa com deficiência.
- Para se ter ideia, a Lei Maria da Penha foi sancionada em 2006, mas as mulheres com deficiência só foram incluídas depois de 13 de sua existência, com a criação da Lei 13.836, de junho de 2019.
- Março de 2021: no período pandêmico os casos de lesões corporais contra a mulher com deficiência aumentaram 68% e os boletins de ocorrência caíram 33%.

Dessa forma, envolver a sociedade e as políticas públicas nas questões de gênero e sexualidade das pessoas com deficiência significa quebrar estereótipos e mitos quanto à identidade de homens e mulheres com deficiência e sua vida sexual, assim como esclarecer para a sociedade e para as próprias pessoas com deficiência os sinais de abuso sexual, para a prevenção, identificação, denúncia e busca por punição dos/as acusados/as (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014, p. 7).

A educação sexual, portanto, neste estudo, a partir de um conjunto de programas, projetos, ações e ressignificações que possibilitam o acesso às informações sobre sexualidade (MENEZES; SANTOS, 2001).

A Educação Sexual abrange toda a complexidade de manifestações da sexualidade tanto no que diz respeito às relações do sujeito com o prazer, o cuidado e a proteção de seu próprio corpo, como a dimensão ética e estética de seus encontros e negociações com os corpos dos outros, considerando-se todos os desdobramentos históricos, psicológicos, culturais, antropológicos, políticos, econômicos, jurídicos, biológicos, entre outros saberes, aspectos e categorias que dão sentido a essas experiências. Sendo assim, a sexualidade tem sido compreendida como um conceito amplo que abrange práticas sexuais, afetos e subjetivações, os quais dialogam com processos históricos e sociais (MAIA, 2010).

A sexualidade humana refere-se aos sentimentos, atitudes e percepções relacionadas à vida sexual e afetiva das pessoas; implica expressões de valores, gênero, afetos e práticas sexuais, as quais têm centralidade tanto histórica como cultural (MAIA; RIBEIRO, 2010).

Neste cenário, a sexualidade em Foucault (1988) contempla uma reflexão sobre a forma pela qual a sexualidade veio a ser compreendida e de como os sujeitos se subjetivam em sua dimensão sexual. Pois para o autor "O importante nessa história é, primeiro, que tenha sido construído em torno do sexo e a propósito dele, um imenso aparelho para produzir a verdade, mesmo que para mascarar-la no último momento" (Foucault, 1988, p. 12).

Na sociedade, a sexualidade constitui-se, de um lado, pela atuação de instituições, sejam escolares, familiares ou religiosas, e de outro, pelos lugares de veiculação acadêmica e produtiva, todos sendo co-responsáveis pela produção dos saberes e práticas vivenciados historicamente (LOURO, 2013).

Sendo assim, o papel das políticas públicas é o de discutir, informar, refletir, ressignificar práticas inclusivas e emancipatórias, é responsável por estimular a socialização dos indivíduos e democratizar o acesso ao conhecimento e este ensino perpassa também pela discussão da sexualidade. A escola é parte integrante do seu processo de desenvolvimento, principalmente quando se trata de uma pessoa com deficiência. A ampla formação, a formação humana.

Os caminhos da inclusão perpassam pelos pilares da transformação do futuro cidadão com a utilização de atividades e de linguagem apropriadas para a compreensão da sexualidade. Para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem é fundamental o envolvimento dos professores e de toda comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui desenvolvidas direcionam para a conscientização da importância das problematizações e discussões sobre sexualidade e educação sexual para o ensino das pessoas com deficiência.

Deficiência é uma categoria que está entrelaçada às relações de gênero, no entanto o silenciamento e a escassez de pesquisas marcam a necessidade de mais estudos sobre temática. Tal lacuna causa o desconhecimento de modo contínuo dos/as PCD's pois não há na escola que é um espaço de transformação, discussão, problematizações e questionamentos "vez" e nem voz para que esses indivíduos compartilhem das suas experiências, sentimentos, angústias e conflitos.

Os familiares possuem papel fundamental na construção da sexualidade dos seus membros. O diálogo entre professor (a) e aluno(a) com acessibilidade e como pilares temáticas que emancipem e libertem seus(as)

alunos(as) é que se espera com o fomento dessas discussões. Como vimos no decorrer do texto, muitas pessoas com deficiências se sentem aprisionadas (os) por não conhecerem seus direitos e quando conhecem não sabem como exigí-lo.

Nessa direção, pouco efeito tem uma Educação Sexual emancipadora e integradora na escola, quando em casa vive-se em contexto de silêncio e opressão. Isto se demonstra ainda mais acentuado quando se trata da sexualidade de pessoas com deficiência que, como foi visto, é, frequentemente, percebida com preconceitos e cerceamentos da liberdade destes sujeitos.

A discussão dos temas transversais e o incentivo dessas reflexões desde o início da educação básica são de grande importância para que se construa uma sociedade mais igualitária e acessível.

O investimento nas políticas públicas e na formação inicial e continuada dos (as) professores (as), como também, particularmente, de uma educação que dialogue fortemente com essas famílias e dê condições de possibilidade para que a famílias e comunidades tenham acesso a tais saberes. Em virtude disso, se demonstra urgente que os (as) profissionais da educação tomem consciência de sua responsabilidade como educadores(as) sexuais. Para tanto, cabe o fomento às políticas públicas que garantam que este tema seja abordado em cursos de formação e capacitação de professores (as) e que reflexões acerca da sexualidade comprometidas com os Direitos Humanos se façam presentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

CRUZ, M. H. S. Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

DANTAS, Taísa Caldas; SILVA, Jackeline Susann Souza; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma História feminina de rupturas e empoderamento. Rev. bras. educ. espec., Dez 2014, v.20, n.4, p.555-568. ISSN 1413-6538.

Declaração Universal dos Direitos Humanos". "Nações Unidas", 217 (III) A, 1948, Paris, art. 1, Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> acesso em 10 de julho de 2021 às 21:58.

FOUCAULT, Michel. A História da sexualidade I: a vontade de saber. 13ª ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia, Sexualidade e Deficiência: Novas Perspectivas em Direitos Humanos. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 34, n. 4, p. 850-863, dez. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NASCIMENTO, Rui Bianchi. A visão parcial da deficiência na revista *Veja* (1989-1999). São Paulo, 119f., Dissertação (mestrado em jornalismo e editoração) ECA/USP. 2001

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; ARANHA, Maria Salete Fábio. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escola. *Interação em Psicologia*, v. 9, n. 1, p. 103-116, 2002.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2010.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 16, n. 2, p. 159-176, ago. 2010.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbetes Educação Sexual*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

PINHEIRO, Silvia Nara Siqueira. Sexualidade e deficiência mental: revisando pesquisas. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Dez 2004, vol.8, no.2, p.199-206. ISSN 1413-8557.

SILVA, Cristiane Gonçalves da; SANTOS, Alessandro Oliveira; LICCIARDI, Daniele Carli; PAIVA, Vera. Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. *Psicol. estud.* vol.13, n.4, 2008. ISSN 1413-7372.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

COMBATE AO RACISMO, À LGBTFOBIA E À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA: PROPOSTA DE MODELO PARTICIPATIVO DE CONSTRUÇÃO DE CARTILHAS INFORMATIVAS

Pablo Gomes¹

Simone Cristina de Oliveira Silva²

Isabela Cristina Torres e Silva Souza³

Resumo: Apresenta o Modelo de Construção de Cartilhas para o Combate ao Racismo, à LGBTfobia e à Violência de Gênero na Escola. Esse modelo parte de dois processos conhecidos na comunidade acadêmica e científica: i) processo de construção do conhecimento científico; e ii) o processo editorial. O modelo abre ao aluno o protagonismo na construção de informações e conhecimentos para o combate ao racismo, LGBTfobia e violência de gênero no ambiente escolar. Os professores e técnicos educacionais participam estimulando e orientando os alunos por meio de oficinas. Essas oficinas dão o elemento teórico e prático em que os alunos aprendem e executam a construção das cartilhas. Ao final do processo espera-se que a cartilha reflita demandas por respeito às diversidade e a linguagem por eles usada na escola.

Palavras-chave: Racismo; LGBTfobia; Violência de gênero; Escola; Cartilha.

INTRODUÇÃO

À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional (HOOKS, 2017, p. 56).

A epígrafe que escolhemos para iniciar este trabalho sugere a reflexão da intenção, ou do objetivo, que as cartilhas de combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero na escola possuem: contribuir para o enfrentamento de uma política de dominação e da manutenção de um *status quo* de grupos sociais hegemônicos. Esse *status quo* coloca no centro⁴ o homem, branco, heterossexual,

¹Mestre e doutorando em Ciência da Informação; Instituto Federal do Maranhão; Grajaú; pablo.gomes@ifma.edu.br.

²Mestra em Geografia; Instituto Federal do Maranhão; Grajaú; simone.silva@ifma.edu.br.

³Mestra em Memória, Linguagem e Sociedade; Instituto Federal do Maranhão; Grajaú; isabela.silva@ifma.edu.br.

⁴Centro e margem são conceitos usados por bell hooks (2019) e Grada Kilomba (2019) para se referirem à localização daquele que detém o poder. Todos aqueles que estão numa posição de poder, estão no centro. Aqueles que não estão no centro, ocupam um lugar à margem. Nos cabe

cisgênero e cristão. Todos aqueles que não se localizam no centro se encontram à margem, em posição de dominado.

Se a escola, como um ambiente de convivência e de socialização, não foge à lógica da política de dominação, há que se pensar estratégias de combate a essa dominação. Em uma instituição como essa, há diversas relações que contribuem para determinar quem manda e quem obedece, quem é dominador e quem é dominado, quem é centro e quem é margem. Nem sempre essas relações são formais e visíveis, ou, nem sempre se materializam de forma tão explícita. Essas relações de dominação e de violência só perpetuam, desde os primeiros anos escolares, o lugar que cada um deve ocupar em nossa sociedade, fortemente baseada no colonialismo de raça, sexualidade e gênero.

Racismo, LGBTfobia e violência de gênero são algumas das formas de dominação e de violência, que determinam as relações sociais dentro das escolas. É parte do papel da escola a promoção do combate a essas violências, seja dentro e/ou fora de sala de aula. Estratégias podem e devem ser fomentadas para promoção de um ambiente educacional que vá ao encontro dos postulados de Paulo Freire (2020), com vistas a uma educação que liberte o oprimido das amarras da opressão.

Percebendo a quantidade de relatos de racismo, de intolerância religiosa, de LGBTfobia, de machismo e de violências de gênero nas escolas brasileiras e, especificamente, no Instituto Federal do Maranhão, instituição da qual somos parte da comunidade acadêmica, sentimos a necessidade de criação de um instrumento informativo para extrapolar a sala de aula e para transpor para todo o ambiente escolar a importância do respeito à diversidade. Por conseguinte, partimos do entendimento que o acesso à informação é fundamental e base para a conscientização de todos que permeiam o ambiente escolar.

um entendimento sobre centro e margem: essas localizações não são fixas, sempre irão se modificar de acordo com o ambiente, aquele que fala e com quem se fala. Dessa forma, uma pessoa pode ocupar um lugar ao centro em determinada situação e logo em seguida, em outra situação, pode ocupar um lugar à margem.

Dessa forma, propomos o uso de cartilhas informativas como mediador de informações claras e objetivas sobre a importância do respeito às diversidades, como combater ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero no ambiente escolar e a responsabilização prevista nos regulamentos nacionais e institucionais.

RACISMO, LGBTFOBIA E VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA

Em 2019, uma escola da rede municipal de São José de Ribamar, no Maranhão, negou a matrícula de uma criança sob a justificativa de que o cabelo afro não se adequava ao ambiente escolar em questão (PORTAL..., 2019). Na notícia que denuncia o caso, a diretora da escola teria passado a mão no cabelo da criança, sem permissão para isso, e dado duas opções aos pais: i) cortar o cabelo da criança e ter a matrícula efetivada, ou ii) manter o cabelo do filho e não ter a matrícula efetivada.

O caso relatado demonstra somente a ponta de um problema que é estrutural em nossa sociedade: o racismo. Se entendemos que as escolas se constituem como um ambiente social diverso e permeado por relações de opressão, e que reproduzem a estrutura a partir do racismo, da LGBTfobia e da violência de gênero⁵, estamos identificando que há um problema. Essa fala está de acordo com Oliveira e Grossi (2020, p. 2), quando comentam que o ambiente escolar é “um território composto por complexas interações, tanto de fatores individuais como coletivos, que geram conflitos e desigualdades. A convivência neste território é permeada por violências”.

Se as escolas são ambientes de opressão e de violência, é necessário nos atentarmos para o que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preza em seu Artigo 5º, quando diz que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, sem paginação).

⁵ Não somente do racismo, LGBTfobia e violência de gênero, mas de tantas outras relativas à etnia, classe, deficiência, religião e outros.

É importante lembrar que a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, suscitou não somente a debate sobre a inclusão de temas relativos à raça e à etnia nos currículos escolares, mas também a necessidade de se pensar e fomentar outras discussões relativas às diversidades sociais. Dessa forma, entendemos que há um entrelaçamento entre o racismo, a LGBTfobia e a violência de gênero e que os temas precisam ser debatidos nas escolas.

Conforme o Almeida (2020, p. 32, grifo do autor), “[...] **o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a qual pertencam**”. Ainda de acordo com o autor, há uma diferença entre preconceito racial e discriminação racial e que é importante de ser pontuada.

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2020, p. 32, destaques do autor).

A partir desses conceitos apresentados por Almeida (2020), podemos entender que o caso da criança que foi proibida de fazer matrícula por conta do seu cabelo afro é um exemplo claro de discriminação racial, que ocorreu no ambiente escolar.

Estima-se, de acordo com dados apresentados pela Universidade de São Paulo (MATOS, [2009]) que cerca de 94,2% dos alunos já sofreram preconceito étnico-racial no ambiente escolar. Esses dados foram baseados em uma pesquisa do Inep. Outro dado estatístico importante é apresentado pelo Portal Geledés (2012) que já apresentava que 70% dos casos de racismo denunciados ocorriam no ambiente escolar. A pesquisa teve como recorte a cidade de Belo Horizonte.

Ainda contribuindo com a visualização de um cenário sobre o racismo nas escolas brasileiras, o Censo Escolar de 2015, elaborado pelo Inep, apontou que 24% dos diretores das escolas disseram não haver nenhum projeto com temática relacionada ao racismo nas escolas em que atuam. Isso representa, em números reais, que dos “52 mil diretores de escolas, mostram que em 12 mil delas não existem projetos com a temática do racismo” (PORTAL..., 2018, sem paginação).

Seguindo no nosso percurso, há a LGBTfobia. Essa violência só foi tipificada como crime em 13 de junho de 2019, quando o Supremo Tribunal Federal, após a análise e o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26, tipificou a homofobia como crime (BRASIL, 2019a). A inclusão da homofobia como crime reacende na sociedade a necessidade de falar sobre o combate à violência sofrida diariamente por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis e a responsabilidade relativa às práticas e ações e ainda, sobre as punições aos agressores. Conceitualmente, temos que

A LGBTfobia é o sentimento, a convicção ou a atitude dirigida contra lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans e travestis que inferioriza, hostiliza, discrimina ou violenta esses grupos em razão de sua sexualidade e/ou identidade de gênero. É o termo utilizado para reunir vários tipos mais específicos de discriminação e violência contra pessoas LGBT (sigla usada para se referir a lésbicas, gays, transexuais e travestis). Deste modo, a LGBTfobia compreende a lesbofobia, a homofobia, a bifobia e a transfobia (RAMOS; NICOLI *apud* PEDRA, 2020, p. 30).

Dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2019b, sem paginação) apontam que

Em 2018, as denúncias [de LGBTfobia] somaram 1.685 casos, que resultaram em 2.879 violações. Destas, 70,56% são referentes à discriminação, seguida por violência psicológica – que consiste em xingamentos, injúria, hostilização, humilhação, entre outros (com 47,95%) - violência física (27,48%) e violência institucional (11,51%).

Ainda de acordo com os dados divulgados pelo Ministério citado, verifica-se que, das denúncias feitas, 0,6% foram de pessoas entre 12 e 17 anos, menor porcentagem entre as faixas etárias (BRASIL, 2019). Contudo, se

entendermos que esse percentual se refere a crianças e a adolescentes em período escolar e associarmos esse fato aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ao apontar que atualmente existem cerca de 34.286.158 matrículas no ensino fundamental e médio (INSTITUTO..., 2021a), temos que cerca de 205.716⁶ crianças e adolescentes sofrem com a LGBTfobia dentro das escolas brasileiras.

A violência de gênero é produzida e reproduzida nas relações de poder em que se entrelaçam as categorias de gênero, de classe e de raça/etnia. Ela expressa uma forma particular de violência global mediatizada pela ordem patriarcal, que delega aos homens o direito de dominar e de controlar suas mulheres, podendo para isso usar a violência. Dentro dessa ótica, a ordem patriarcal é vista como um fator preponderante na produção da violência de gênero, uma vez que está na base das representações de gênero que legitimam a desigualdade e a dominação masculina internalizadas por homens e por mulheres.

Para concluirmos essa seção e finalizarmos o percurso que iniciamos sobre o racismo e a LGBTfobia, abordaremos agora a violência de gênero. Para tanto, usaremos o conceito de Velazquez (*apud* LISBOA, 2019, p. 324), que nos diz que a violência de gênero se configura em “todo o ato de violência que tenha ou possa ter como resultado um dano ou sofrimento físico, sexual e psicológico para a mulher, inclusive as ameaças de tais atos, a coação ou a privação arbitrária da liberdade, tanto produzidas na vida pública como no espaço privado”. A autora ainda nos ajuda a compreender quais atos se configuram como violência de gênero:

[...] engloba várias formas de violência: violência doméstica; violência contra a mulher; violência familiar ou intrafamiliar; violência conjugal; violência sexual (no interior da família e em diferentes âmbitos da comunidade); violência psicológica; violência patrimonial; tráfico de

⁶ Essa estimativa é feita com base nos dados de casos denunciados, ou seja, os 0,6% apontados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2019). Se levarmos em consideração que a maior parte dos casos de LGBTfobia não são denunciados, teremos um número ainda maior.

mulheres e meninas para fins de prostituição entre outras. As temáticas mais específicas como o abuso sexual de crianças e adolescentes, maltrato infantil, incesto (violências exercidas também pelo fato de serem mulheres); lesbofobia, homofobia, transfobia, igualmente, estão incluídas neste vasto “guarda-chuva” que abriga a diversidade de tipologias que cabem no conceito. (VELAZQUEZ *apud* LISBOA, 2019, p. 324)

Dados do IBGE ainda apontam que

Cerca 14,6% dos escolares de 13 a 17 anos, alguma vez na vida e contra a sua vontade, foram tocados, manipulados, beijados ou passaram por situações de exposição de partes do corpo. No caso das meninas, o percentual (20,1%) é mais que o dobro do observado para os meninos (9,0%). Além disso, 6,3% dos escolares informaram que foram obrigados a manter relação sexual contra a vontade alguma vez na vida, sendo 3,6% dos meninos e 8,8% das meninas (INSTITUTO..., 2021b, sem paginação).

Esses dados são parte do resultado da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2019, que foi feita com estudantes entre a sétimo ano do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio. A pesquisa ainda demonstra que as meninas são as maiores vítimas quando perguntadas sobre *bullying* na escola. Em uma pesquisa desenvolvida nas escolas públicas de Campina Grande, Marcolino et al. (2019) identificaram que a principal violência sofrida por meninas no ambiente escolar se refere à violência psicológica, atingindo 79,7% dos casos.

Como falamos anteriormente, há uma dificuldade de indissociabilidade dessas temáticas e também a interseccionalidade das lutas de combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero. A escolha por tratá-las separadamente nos ajudou numa delimitação conceitual de cada uma dessas violências e também na apresentação de dados estatísticos. Dessa forma, pudemos traçar um percurso que nos ajuda a entender um pouco a necessidade de combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero no ambiente escolar.

A IMPORTÂNCIA DA INFORMAÇÃO PARA O COMBATE AO BULLYING

De acordo com a Lei 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, o *bullying* é considerado uma

intimidação sistemática (Brasil, 2015). Ainda de acordo com a referida lei, o *bullying* é

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015, sem paginação).

A escola é um dos locais mais conhecidos em que ocorrem os casos de *bullying*, contudo, Albuquerque e Maciel (2022) nos alertam que não se limita a esse espaço e ambiente. Essa prática pode ocorrer em casa, no trabalho, nas instituições religiosas e nos diversos espaços de socialização. É mais comum de ser observado em crianças e em adolescentes no dia a dia das escolas. Os autores dizem ainda que o *bullying* é um “fenômeno relacional, complexo, multifacetado e contextual, e que costuma se apresentar dissolvido nas relações entre crianças e adolescentes no cotidiano escolar” (ALBUQUERQUE; MACIEL, 2022, p. 187).

Desse modo, no ambiente escolar, o racismo, a LGBTfobia e a violência de gênero praticados de forma sistemática devem ser considerados *bullying*. A constatação de que essas violências, praticadas no ambiente escolar e qualificadas como *bullying*, não exime os agressores de responderem por crimes previstos em lei. A necessidade de pontuar isso se dá pelo fato de, ao utilizar a qualificação dos ataques sistemáticos como *bullying*, parece haver um abrandamento sobre o peso que há ao praticar atos de violência como o racismo, a LGBTfobia e a violência de gênero.

Partindo do entendimento legal sobre o que é *bullying* e que ele ocorre, principalmente, entre crianças e adolescente e no ambiente escolar, trataremos sobre a importância que a informação possui para o combate dessas violências que podem ocorrer de forma verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material e virtual (BRASIL, 2015). É importante perceber que a lei não isentou as intimidações sistemáticas que ocorrem no ambiente virtual, tão utilizado pelas crianças e pelos adolescentes, principalmente com as redes sociais.

Ainda em relação à Lei 13.185, em seu Artigo 4º, é parte dos objetivos do supracitado Programa “implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação”. Portanto, a própria lei de criação já prevê a importância que a informação terá para a mudança de pensamento e de comportamento de crianças e de adolescentes sobre ataques violentos cometidos no ambiente escolar. É parte do papel das instituições escolares a criação de estratégias que impliquem, entre outras coisas, na disseminação de informação sobre, no caso deste trabalho, o combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero, não limitadas somente a essas violências específicas, mas a todas as demais que acontecem.

Barbosa e Gonçalves (2015) fazem uma abordagem sobre o papel da informação para o combate ao *bullying*. Para eles, a informação age em duas instâncias: na prevenção, com o devido ajustamento das atitudes das crianças e dos adolescentes, evitando que se chegue ao ato violento, e na conscientização da vítima, para o devido reconhecimento das agressões que está sofrendo e em como buscar ajuda. Nos é relevante saber, então, que “quando usada a favor da sociedade, a informação é capaz não apenas de construir um bom conhecimento, mas também de realizar uma comunicação saudável entre os seres, fazendo com que todos os indivíduos sejam vistos e sentidos de maneira igualitária” (Barbosa; Gonçalves, 2015, p. 5).

Corroborando na discussão, Silva (2015, p. 11) nos apresenta o entrelaçamento entre o papel da escola, sobre a formação dos alunos e sobre a inclusão dos Direitos Humanos como pauta para o combate ao *bullying* nas escolas:

Penso que a informação adquirida pela fonte de pesquisas serão os pontos principais a serem trabalhados, uma vez que as práticas de *bullying* são decorrentes da falta de conhecimento ou por ensinamentos equivocados. Dessa forma, a escola exerce papel fundamental na formação do aluno, e a partir disso se faz necessário levantar possibilidades didáticas para trabalhar o tema de Direitos Humanos no ambiente escolar, sendo esse um passo inicial na educação de uma sociedade justa e democrática.

As proposições feitas até aqui nos levam a pensar nas estratégias de disseminação de informações sobre o *bullying*. Nesse sentido, de uma ferramenta de disseminação de informação com objetivo educativo, as cartilhas surgem como uma possibilidade de uso no ambiente escolar. De acordo com Mortatti (2000), as cartilhas foram amplamente usadas no Brasil como um instrumento de alfabetização. Se assim o foi, ou o é, usar de cartilhas para alfabetização, parece coerente aproveitar a familiaridade da escola e dos alunos com esse instrumento para fazer a disseminação de informações de combate ao *bullying*, relacionadas ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero.

CARTILHAS DE COMBATE AO RACISMO, À LGBTFOBIA E À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA

A estratégia que propusemos para o combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero na escola está pautada na construção e na posterior divulgação e disseminação de cartilhas informativas para o fomento de um ambiente escolar mais respeitoso às diversidades. O formato de cartilha se deu por entendermos que esse material informativo é mais resumido e possui informações de forma objetivo e rápida para entendimento de algo.

Como o público-alvo das cartilhas são os alunos do ensino médio, a ideia diretriz do processo de elaboração do modelo de construção das cartilhas partiu da inclusão dos alunos como autores. Essa escolha se deu para que a cartilha reflita de forma mais elaborada as demandas e a linguagem desse público. Os professores e outros profissionais da educação ocupam papel coadjuvante nesse processo.

A participação dos alunos se alinha a uma projeção de desenvolvimento da pesquisa nas Ciências Sociais. De acordo com Heron (1996) o novo paradigma que se apresenta à pesquisa nas Ciências Sociais é o paradigma participativo, ou cooperativo. O autor nos explica que o paradigma participativo quebra com a lógica de separação entre pesquisador e pesquisado, ambos ocupam um mesmo lugar no processo investigativo, podendo o

pesquisado influenciar nas escolhas metodológicas e procedimentais de construção do conhecimento científico.

Como o processo precisa de um caminho a ser percorrido, foi necessária a elaboração de um modelo que desse base para a condução da construção das cartilhas. Compreendemos modelo a partir de Domingues (*apud* GOMES, 2019, p. 71), ao afirmar que “os modelos são os elementos formais advindos dos conceitos de um corpus teórico, paradigmas, e que são capazes de representar os ‘diferentes estados das coisas e nos contrastes com o real empírico’”. Assim, o modelo de construção das cartilhas de combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero representam um construto teórico e um procedimental atrelado ao fazer de construção da informação e do conhecimento.

Utilizamos como referencial teórico sobre conhecimento científico Laille e Dionne (1999). Os autores propõem que o processo de construção do conhecimento científico percorre um percurso com quatro etapas maiores. A partir dessas grandes etapas, elaboram-se etapas menores, ou subetapas. Tendo como foco a síntese e a adequação delas para o processo de construção do conhecimento com fins informativos sobre o combate ao racismo, LGBTfobia e violência de gênero, elaboramos o quadro 1, disposto a seguir, fundamentados pelas etapas menores propostas pelos autores:

Quadro 1: Adaptação do processo de construção do conhecimento científico para produção de conhecimento para cartilha.

Etapas maiores	Etapas menores	Adaptação
<i>Proposição e definição de um problema</i>	Conscientização de um problema	Conscientização sobre o racismo, LGBTfobia e violência de gênero
	Torná-lo significativo	Discussão dos temas de forma mais aprofundada
	Formulação de uma pergunta	-
<i>Elaboração de hipóteses</i>	Análise dos dados disponíveis	Análise de dados disponíveis na literatura publicada
	Formulação de uma hipótese	-
	Previsão de suas implicações lógicas	-
<i>Verificação da hipótese</i>	Decisão sobre novos dados necessários	Decisão sobre novos dados necessários
	Coleta de dados	Coleta de dados
	Análise, avaliação e interpretação dos dados	Análise, avaliação e interpretação dos dados coletados
<i>Conclusão</i>	Invalidação, confirmação ou modificação da hipótese	-
	Elaboração de um esquema de explicação significativo	Elaboração do texto explicativo sobre os temas problemas (racismo, LGBTfobia e violência de gênero)
	Generalização da conclusão, quando possível	-

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Laville e Dionne (1999).

O processo de construção da cartilha também envolve o processo editorial, a elaboração do documento para posterior divulgação e disseminação. Para tal propósito, usamos como base teórica o processo de design editorial elaborado por Spinillo (ESCOBAR; SPINILLO, 2016). No quadro 2 apresentamos

as etapas do processo elaborado pela autora e a síntese e a adaptação para construção da cartilha.

Quadro 2: Processo de design editorial adaptado para construção da cartilha.

Etapas	Adaptação
Conteúdo	Conteúdo
Execução do design tipográfico editorial	Elaboração dos elementos gráficos
Revisão/Edição	Revisão do texto e dos elementos gráficos
Avaliação	
Publicação	

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Spinillo (ESCOBAR; SPINILLO, 2016).

Levando em conta a síntese e a adaptação dos dois processos – construção do conhecimento científico e design editorial, elaborou-se o Modelo de Construção de Cartilhas para o Combate ao Racismo, à LGBTfobia e à Violência de Gênero na Escola. O modelo se divide em dois momentos. O primeiro tem o intuito de fazer a sensibilização da comunidade acadêmica e também de convidar alunos para participarem do projeto de construção das cartilhas, e o segundo momento composto por oficinas para que auxiliem os alunos na elaboração das cartilhas⁷. Dessa forma, ao final de todas as oficinas, que ocorrem de forma sistemática, há a produção das cartilhas.

Com intenção de sistematizar e de desenhar todo esse processo, elaboramos o quadro 3, disposto a seguir. Nele, é possível ter uma ideia mais clara da proposta de modelo para elaboração das cartilhas. Incluímos ainda, uma estimativa de carga horária para cada uma das atividades. Lembramos que esse modelo pode ser enriquecido a partir da realidade e do ambiente escolar que se pretende aplicar. Por meio da identificação das necessidades e especificidades de cada escola é que será possível a efetiva participação de todos.

⁷ No Instituto Federal do Maranhão, Campus Grajaú, as cartilhas foram elaboradas como projetos de ensino.

Quadro 3: Modelo Participativo de elaboração das cartilhas.

MODELO DE CONSTRUÇÃO DE CARTILHAS PARA O COMBATE AO RACISMO, À LGBTFOBIA E À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA	
Etapa	Descrição
<i>Primeiro Momento</i>	
Sensibilização da comunidade acadêmica	<p>i) objetivo: conscientizar a comunidade acadêmica sobre a luta contra o racismo, a LGBTfobia e a violência de gênero e informar como atos racistas, LGBTfóbicos e de violência de gênero podem ser tratados pela instituição escolar, partindo de suas legislações e de seus documentos oficiais;</p> <p>ii) carga horária proposta: entre 1h30 e 2h.</p>
<i>Segundo Momento</i>	
Oficina 1: Elementos históricos, teóricos e legais de combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero	<p>i) objetivo: apresentar aos alunos um cenário mais concreto sobre a luta contra o racismo, LGBTfobia e violência de gênero;</p> <p>ii) carga horária proposta: 10h.</p>
Oficina 2: Pesquisa bibliográfica e documental	<p>i) objetivo: qualificar os alunos para a pesquisa bibliográfica e documental, necessárias ao embasamento teórico na construção da cartilha;</p> <p>ii) carga horária proposta: 15h.</p>
Oficina 3: Entrevistas	<p>i) objetivo: identificar com representantes da instituição escolar como a legislação e os documentos oficiais podem ser aplicados para punir casos de racismo, de LGBTfobia e de violência de gênero praticados dentro do ambiente escolar e com pessoas que já sofreram racismo e violência de gênero no ambiente escolar;</p> <p>ii) carga horária proposta: 20h.</p>

Oficina 4: Análise e tratamento dos dados e informações	i) objetivo: identificar, dentro da coleta bibliográfica e documental, as informações mais relevantes e tratá-las para serem utilizadas na redação da cartilha, bem como a análise das entrevistas; ii) carga horária proposta: 15h.
Oficina 5: Técnicas de redação	i) objetivo: discutir elementos de redação para a elaboração da cartilha; ii) carga horária proposta: 15h.
Oficina 6: Técnicas de Design e editoração	i) objetivo: Elaborar os elementos gráficos e editoração da cartilha; ii) carga horária proposta: 15h.
Oficina 7: Revisão e publicação	i) objetivo: verificação de adequação da linguagem e conteúdo da cartilha antes da sua disseminação; ii) carga horária proposta: 10h.

Fonte: Elaborado pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Modelo de Construção de Cartilhas para o Combate ao Racismo, à LGBTfobia e à Violência de Gênero na Escola leva em consideração a participação ativa dos alunos na construção de informações e de conhecimentos a respeito do assunto. Espera-se que o resultado dessas cartilhas reflita tanto as demandas específicas por respeito à diversidade como à linguagem dos alunos no ambiente escolar. Será um material que será elaborado por eles e para eles. Os professores e os técnicos educacionais participarão como incentivadores e como orientadores no processo de construção das cartilhas.

Esse modelo surgiu de dois projetos de ensino que estão em andamento no IFMA, Campus Grajaú. Mesmo que não finalizados, já podemos observar que os resultados parciais demonstram que os alunos que participam do projeto já apresentam maior interesse nas temáticas relativas ao combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero, e já são propagadores de informações dentro e fora das salas de aula.

Lembramos que ao partirmos da noção de construção do conhecimento científico, para estruturação do modelo, há um entrelaçamento entre ensino e pesquisa. Parte do processo de construção da cartilha leva os alunos a entenderem e a praticarem a construção do conhecimento científico, desde a busca de fontes bibliográficas e documentais até a elaboração de um texto que demonstre de forma clara e objetiva o resultado do trabalho desenvolvido.

Vemos também a possibilidade de entrelaçamento com a extensão, visto que o modelo, a partir da participação de professores e de alunos do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Grajaú, pode ser ampliado e elaborado com as escolas estaduais e municipais presentes na cidade de Grajaú do Maranhão.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Amanda Pereira de; MACIEL, Sílvia. Bullying escolar: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 117, 186–198, 2022.

ALMEIDA, Sívio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

BARBOSA, Paula Ribeiro; GONÇALVES, Douglas. A luta contra o bullying na era atual. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, 20., 2015, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, UFU, 2015, p. 1-14.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Disque 100 registra quase três mil violações contra a população LGBT**. 2019b. Disponível em: <<https://shre.ink/QjkC>>. Acesso em: 15 ago. de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015: Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). **Diário Oficial da União**, Ano CLII, n. 213, p. 1-2, 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26**. 2019a. Disponível em: <<https://shre.ink/Qjkj>>. Acesso em: 15 agosto de 2022.

ESCOBAR, Bolívar Teston de; SPINILLO, Carla Galvão. Infografia e educação: proposta de processo de design para infográficos na educação à distância. In: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 12., 2016, Belo

Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, UEMG; Centro Universitário UNA, 2016, p. 1158-1170.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOMES, Pablo. **Linguagem Documentária para organização do conhecimento no domínio da Justiça Transicional**. 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2019.

HERON, John. **Co-operative inquiry: research into the human condition**. London: SAGE Publications, 1996.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a sua voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar**: sinopse. 2021a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 15 agosto de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PeNSE 2019**: uma em cada cinco escolares sofreu violência sexual. 2021b. Disponível em: <https://shre.ink/Qjk7>. Acesso em: 15 agosto de 2022.

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

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LISBOA, Teresa Kleba. Violência de gênero. In: CARVALHO, Gabriela Dutra de et al. **Dicionário de educação sexual, sexualidade, gênero e interseccionalidades**. Florianópolis: UDESC, 2019.

MARCOLINO, Emanuella de Castro. Violência escolar entre adolescentes: prevalência e fatores associados a vítimas e agressores. **Rev Min Enferm.**, v. 23, e-1214, p. 1-8, 2019.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Caderno CEDES**, v. 20 n. 52, p. 41-54, 2000.

MATOS, Maria Clara. O preconceito em números. **Revista Espaço Aberto**. [2009]. Disponível em: <<https://shre.ink/Qjko>>. Acesso em: 15 agosto de 2022.

OLIVEIRA, Ana Cristina Marques de; GROSSI, Miriam Pillar. Gênero, território e violências: análise documental de conflitos escolares e seus silenciamentos. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 44., 2020, São Paulo. **Anais...** São Paulo, ANPOCS 2020, p. 1-18.

PORTAL GELEDÉS. **Diretora impede criança com cabelo afro de ser matriculado em escola do Maranhão.** 2019. Disponível em: <<https://shre.ink/Qjka>>. Acessado em: 15 de agosto de 2022.

PORTAL GELEDÉS. **Pelo menos 70% dos casos de racismo acontecem nas escolas.** 2012. Disponível em: <<https://shre.ink/Qjk1>>. Acessado em: 15 de agosto de 2022.

PORTAL GELEDÉS. **Um quarto das escolas públicas não aborda o racismo em atividades extras na sala de aula.** 2018. Disponível em: <<https://shre.ink/Qjkk>>. Acessado em: 15 de agosto de 2022.

PEDRA, Caio Benevides. **Direitos LGBT:** a LGBTfobia estrutural e a diversidade sexual e de gênero no direito brasileiro. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Ana Paula Vieira da. **Educação em e para os direitos humanos no ensino médio: estratégia de combate ao *bullying*.** 2019. 57f. Monografia (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos), Universidade de Brasília, DF, 2015.

EDUCAÇÃO E INTERSECCIONALIDADE: reflexões para uma pedagogia antidiscriminatória

Marluci Meinhart¹
Scheila Roballo²
Saraí Patrícia Schmidt³

Resumo: Os marcadores sociais da diferença são constructos históricos que atravessam cotidianamente as relações em todas as instâncias, e por consequência, no território escolar também. Neste sentido, faz-se urgente e necessário pensar tais marcadores de maneira articulada e coexistente, uma vez que todos eles provêm da colonialidade. Desta forma, esta escrita faz uma revisão teórica acerca do conceito de Interseccionalidade, amparado principalmente por Carla Akotirene e Kimberlé Crenshaw, buscando compreender de que maneira tal conceito pode auxiliar de maneira prática no cotidiano do território escolar, atentando para a importância dos marcadores sociais da diferença nos processos de ensino e aprendizagem. Constatou-se que a Interseccionalidade é parte constituinte da escola, e que esta precisa estar amparada teórica e metodologicamente para praticar este conceito. Os modos de ensinar e aprender precisam levar em conta cada marcador social, atentando para a impossibilidade da separação entre educação, inclusão e diversidade. Além disso, verifica-se a necessidade de explorar mais o conceito da Interseccionalidade na área da educação, viabilizando-o como ferramenta teórica e metodológica no território escolar.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Educação; Marcadores sociais.

INTRODUÇÃO

Reconhecer os marcadores sociais da diferença como partes integrantes dos processos pedagógicos, buscando compreender como ensinar, como aprender, e construindo ferramentas para ampliá-los e trazê-los para os debates e para as práticas pedagógicas é fundamental não somente para educadoras e educadores, mas também para crianças e adolescentes que estão submetidos à tais práticas, convivendo diariamente com a necessidade de estar em uma escola,

¹Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais, Universidade Feevale, Novo Hamburgo. malu.meinhart@gmail.com.

²Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale, Novo Hamburgo. scheilaroballo@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora da Universidade Feevale, Novo Hamburgo. saraischmidt@feevale.br

que se não leva tais marcadores em consideração, corre o risco de ser uma escola retrógada, discriminatória e até mesmo adoecedora.

Porém, vemos a necessidade de algo que vai além do reconhecimento de tais marcadores, mas diz respeito à articulação destes de forma não hierárquica, mas horizontalmente. As marcas que subordinam pessoas provêm da colonialidade, e desta maneira, ser sujeito requer o reconhecimento de cor, orientação sexual, identidade de gênero, classe social. Todas essas categorias são meios de subordinação importantes, que tendem a provocar o assujeitamento à heteronormatividade compulsória e branca, quando não pensados e trabalhados desde a tenra infância.

Neste sentido, provocar no território escolar um campo amplo de visão para o (des)assujeitamento a tais marcadores é necessário e urgente. Compreender o conceito de Interseccionalidade e como na prática, as formas de opressão não são hierárquicas, mas articulam-se e sobrepõem-se em camadas de opressão compulsórias e algumas vezes não tão notórias, é um fazer fundamental de quem insere-se no território escolar. Marcadores como gênero e sexualidade são muito presentes no processo de reconhecimento, e de educação para o reconhecimento. Pensar em formas de articulá-los, transversalizando-os com outros marcadores e entendendo que um marcador não é maior que outro, mas que a soma deles pode aniquilar subjetividades e identidades quando não observada, é o que este trabalho arrisca tentar produzir.

Desta forma, faz-se uma revisão conceitual acerca do constructo teórico da Interseccionalidade, apoiada principalmente nas pensadoras Carla Akotirene, Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins e Sirma Bilge, atentando para mudanças necessárias no território escolar para que se torne um lugar antidiscriminatório, por meio da reflexão crítica teórico-prática, da transposição e interposição de teoria e prática, que também de forma interseccional, necessitam reconhecerem-se e articularem-se horizontalmente, sem a pretensão de um sobressair-se a outra.

Fica nítido que faz-se necessário pensar um território escolar que legitime a pluralidade das identidades e das subjetividades, e não como limitador e patologizador de outras formas de vida que não aquelas inscritas na norma, de modo a impor identidades universais de acordo com os moldes eurocêntricos ocidentais.

Assim, o presente artigo aventura-se em uma discussão teórica e prática a respeito do entendimento e reconhecimento da Interseccionalidade como possibilidade de transgredir como prática pedagógica, amparada pela racionalização dos marcadores sociais da diferença e do entendimento destes como pilares para a construção de um território escolar antidiscriminatório e produtor de um conhecimento vivo, afetivo e afetado.

INTERSECCIONALIDADE: CONSTRUCTO TEÓRICO E PRÁTICO

A Interseccionalidade surge como uma crítica ao feminismo branco hegemônico, o termo foi cunhado nos anos 1980, por feministas negras, e constituiu-se em um constructo teórico e prático, fundamental para aqueles e aquelas que aventuram-se em olhar para as realidades com lentes que buscam desvelar os processos e tensionamentos cotidianos das relações de poder com categorias e marcadores sociais como classe, raça, gênero, sexualidade nos mais diversos contextos e esferas sociais, retirando do campo de visão lentes monofocais que não percebem o que vai além da linha reta.

Para Collins (2000) existe, na sociedade contemporânea, marcada por sexismo e racismo, uma matriz colonial de dominação, caracterizada por opressões que se interseccionam. Os marcadores sociais são sistemas distintos de opressão, porém, conectados a uma mesma estrutura de dominação. A autora nos alerta para o perigo da hierarquização das formas de opressão, quando na verdade, estão completamente imbricadas umas nas outras. Crenshaw, neste mesmo sentido, complementa o pensamento:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma

pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002,p.177).

Nas mais variadas esferas sociais, a interseccionalidade vêm ganhando notoriedade e adesão. No meio acadêmico, especialmente por estudantes e pesquisadores de áreas interdisciplinares, por militantes de políticas públicas, movimentos antirracistas, feministas, ativistas de direitos humanos, alguns setores do funcionalismo público, nas mídias, e até mesmo por blogueiras e blogueiros que debatem temas afins. Porém, percebemos a necessidade deste debate adentrar as salas de aula do ensino fundamental até o ensino técnico e superior, visto que ninguém escapa às formas de organização das opressões.

Acreditamos que a interseccionalidade possa auxiliar na construção de novos caminhos, a traçar novos percursos, que contemplem a diversidade, que diminuam as violências e produzam mudanças sociais. “A própria interseccionalidade está em constante processo de construção” (COLLINS, 2021, p.51). Como uma ferramenta analítica social, a interseccionalidade torna-se também uma ferramenta dinâmica, em construção, inacabada, e por isso mesmo necessitada de um debate amplo e horizontal.

Compreendemos, com base nos pressupostos teóricos de Patricia Hill Collins (2021), que a interseccionalidade pode ser uma ferramenta analítica para investigação e práxis crítica. A interseccionalidade, muito mais do que uma ferramenta teórica e metodológica para as pesquisas acadêmicas e para a produção de um conhecimento ético e politicamente articulado e responsável, tem se mostrado um caminho, um percurso a ser trilhado para o reconhecimento e combate às existências e resistências das múltiplas opressões oriundas da colonização, do capitalismo e de todas os pactos sociais que destes originam-se.

Carla Akotirene (2019) entende a interseccionalidade como um aparato teórico-metodológico que instrumentaliza a inseparabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado. Tomando esta concepção de

interseccionalidade como premissa para o trabalho e para a produção e potencialização das diferenças na educação, entendemos que todos os corpos, desde o nascimento afetam e são afetados pelo sistema colonial e capitalista, portanto, subjetivados pelas relações de poder presentes neste sistema, o que resulta em diferentes formas de violentar e de serem violentados, opressões sempre amparadas em uma estrutura que, se não entendida e/ou questionada, tende a ser reforçada cotidianamente por meio de discursos e práticas que tendem a pregar uma neutralidade falaciosa e na verdade, tão violenta quanto a violência em si. Disfarçada em discursos que pautam a proteção da família, da moral, dos bons costumes, não leva em consideração esta subjetivação violenta e preconceituosa dos corpos e identidades, e se não identificada, legitimada e questionada, acaba muitas vezes por aniquilar subjetividades e identidades que não estão inscritas na norma.

Carla Akotirene esmiuça o constructo teórico da interseccionalidade a fim de auxiliar-nos a enxergá-lo e aplicá-lo, e vai nos fazendo compreender a inseparabilidade do mesmo do território escolar. Tal conceito, segundo a pensadora, “é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras cujas experiências e reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros” (AKOTIRENE, 2019, p.13).

A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisasse quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente, estejam explicitadas. (AKOTIRENE, 2019, p. 27)

Ao evidenciar que não se trata da soma de violências, mas sim do entrecruzamento destas, que geram opressões outras, a interseccionalidade permite o vislumbre de uma sociedade diversa (e, do território escolar enquanto

parte desta). Neste sentido, compreendemos que o papel da educação brasileira vai muito além do ensinar conteúdos programáticos com fórmulas prontas e há muito tempo dadas, mas está ligado à valorização de todas as formas de ser e estar no mundo, reconhecendo justamente na potencialização da diversidade e da diferença uma possibilidade de construir conjuntamente um conhecimento antidiscriminatório e interseccional.

TERRITÓRIO ESCOLAR: INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA

Para que pensemos a interseccionalidade no território escolar, sugerimos questionarmos: qual a função social da escola, hoje? O que cabe nela, o que escapa dela? Diante dos desafios contemporâneos, a escola deixou de ser um lugar onde apenas se dão os processos de ensino e aprendizagem. A vida, com todas suas implicações e complexidade, borbulha no território escolar, de maneira efervescente e urgente. Não há mais como manter qualquer intenção de neutralidade, ou alienação social dos protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem, professoras, professores, crianças e adolescentes, quando falamos em Educação Básica no Brasil.

Alguns dos documentos norteadores da Educação Básica no Brasil, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) por exemplo, trazem no corpo de seus textos, preocupações relacionadas à diversidade e Direitos Humanos. A nona competência geral do documento enfatiza: “respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, [...] sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2017a, p.8). A grande questão é a garantia da efetivação dessas diretrizes. Mais do que estarem garantidas em lei, é importante que essas premissas inclusivas estejam no cotidiano escolar. Desta forma, a interseccionalidade, como ferramenta analítica, que possibilita a compreensão da realidade pela multiplicidade de atravessamentos, e entrecruzamentos

identitários pode tornar-se um elemento teórico-prático que auxilie na efetivação das mesmas.

A escola pode ser um lugar, um espaço social, onde se disseminam desigualdades, onde se reproduzem padrões dominantes, discursos e narrativas coloniais, excludentes e regulatórias. Basta vermos os últimos acontecimentos no país que assolaram e ao mesmo tempo, chocaram o Brasil todo. Mas pode também, em contrapartida à educação tradicional e conservadora, em um movimento contrafactual, que promove abalos, rupturas, e instaura verdadeiras micro revoluções cotidianas, tornar-se um lugar de apoio, acolhimento, resgates e luta. A educação é um ato político, não neutra, e precisa estar a favor dos oprimidos (FREIRE, 2004). É nessa dinâmica, nessa perspectiva, que o uso da interseccionalidade na escola pode ser um ganho.

A escola precisa de mudanças, “o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão [...] temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar” (HOOKS, 2017, p.51). Produzir tensionamentos, repensar práticas, desacostumar olhares. A interseccionalidade como ferramenta analítico-crítica, que auxilia as professoras e professores a compreender a realidade dos estudantes, levando em consideração nos processos de ensino e aprendizagem as diferentes formas de opressão que cada um vivencia. Por exemplo, o rendimento escolar e os fatores que o definem, de uma adolescente negra, de uma mesma escola e comunidade de um adolescente negro, pode ser muito diferente, não só por capacidades cognitivas pessoais, mas também e principalmente, pelo atravessamento de opressões identitárias que ela sofre. Neste caso, o marcador gênero faz essa diferenciação. Se ela for homossexual, ou for uma pessoa transgênero, muito mais afetada será.

A mesma criança e adolescente pode ter inúmeros atravessamentos opressores, oriundos de marcadores sociais distintos. É necessário que isso seja levado em consideração no planejamento, propostas e avaliação das professoras

e professores. Inevitavelmente, as mulheres negras, vão ser a base da pirâmide social, pelo olhar interseccional (Crenshaw, 2002), em detrimento do homem branco, no topo da mesma. Será sobre elas, que recairá o maior número de opressão e violências, nos entrecruzamentos das avenidas identitárias.

Neste sentido, a interseccionalidade se faz necessária, para que nunca se esqueça, ou se deixe de considerar tais condições no território escolar. E mais do que isso, que essas diversas opressões sejam também temas centrais nos planejamentos, nos projetos e no cotidiano da escola.

Quando falamos em território escolar, como lugar em que se objetiva a inserção da interseccionalidade, estamos prospectando a territorialidade para além da dimensão física e geográfica. Pensamos e compreendemos como território escolar, o espaço físico, subjetivo, social, plural e diverso, composto por várias interfaces de uma mesma realidade. Espaço onde se agrupam para a convivência, para que se dê os processos de ensino e aprendizagem, as diversas realidades de crianças, adolescentes, professoras, professores e funcionários. Cada qual com sua infinita dimensão de ser e existir, cada qual com sua identidade, oriunda do meio social em que se insere, dos lugares sociais que ocupa, podendo estes, serem reconhecidos dentro do conceito da interseccionalidade. Por isso, a necessidade e o ganho que se pode ter ao trazê-la para o contexto do território escolar.

Compreendendo a constituição das identidades como um processo complexo, implicado por diversos fatores, e atravessamentos sociais, mais do que simplesmente dizer "quem sou", as identidades são definidas, se formam e se transformam a partir da ação de diversos fatores, sociais e psíquicos dos sujeitos. A "relação com o eu", a constituição e o reconhecimento de "si mesmo" se dão também, através do outro, do não ser, com um forte princípio comparativo, as identidades são definidas também pela afirmação ou negação do que não são. Sou isto, por que não sou aquilo. Reconhecer-se em não ser o outro, ou em não

ser como o outro é, reconhecer-se na diferença é um dos pilares estruturantes das formações das identidades.

Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua “identidade” – pode ser construído (HALL, 2014, p. 110).

Se compreendermos que uma identidade se constitui na relação com o outro, e também pela via da negação de outras identidades, e também o caráter de mutabilidade que têm as identidades, a interseccionalidade nos auxilia a olhar para a constituição multifatorial de uma única identidade. Especialmente se tratando de identidades colocadas no lugar da subalternidade, ameaçadas e expostas a variadas formas de violência quando delimitadas por fatores como raça, gênero, classe e sexualidade. A interseccionalidade nos possibilita ver a colisão das estruturas, a maneira como uma pessoa pode ser atingida pela violência, preconceito, discriminação e exclusão nas diferentes avenidas identitárias que a constitui (Crenshaw, 2002).

As questões de gênero e sexualidade, demarcadas pelo modelo social cisheteropatriarcado são grandes marcadores das diferenças, e por consequência das exclusões identitárias, de tal forma, não podem deixar de estarem presentes nos diálogos interseccionais no território escolar. Tomado como regra, como normal, como a única forma aceitável de existência, o padrão cisheteropatriarcado exclui as identidades que não se encaixam nas devidas exigências, e as lançam na abjeção (Butler, 1993), tomadas de um caráter exótico, abominável e monstruoso, comumente denominadas anormais, dignas de pena, repulsa, e talvez, com muita sorte, de tolerância.

As pessoas, cujas identidades não são heteronormativas, vivenciam os efeitos devastadores da exclusão social em suas vidas. Essa teia emaranhada de conceitos perpassa os diálogos sobre as identidades e não podemos deixar de olhar para elas, de maneira interseccional, sem considerar as relações de poder

que as perpassam. “A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (SILVA, 2014, p. 83). Uma identidade é eleita como parâmetro, é normalizada e as outras, automaticamente ocupam o lugar da diferença, são aquilo que difere do padrão.

Guacira Lopes Louro (2000) auxilia a pensar a discussão da escola enquanto normatizadora das práticas sexuais e afetivas quando diz que a sexualidade é uma invenção produzida através de muitos discursos e práticas sociais que não somente atravessam, mas também regulam, regram e controlam os sujeitos. Estas acabam afirmando como única e legítima forma de viver a sexualidade, a heterossexualidade.

De tal maneira, faz-se necessário que o território escolar, diante da multiplicidade identitária, tenha lucidez da gama de fatores que compõem as identidades das crianças e adolescentes, e de como essas identidades são atingidas por formas distintas de violências. E, partindo desse olhar interseccional, torne-se um espaço acolhedor, e sobretudo, que valorize e potencialize as diferenças, podendo, dessa forma minimizar os efeitos das violências, através da construção de uma pedagogia antidiscriminatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A horizontalidade das relações, bem como a horizontalização dos marcadores sociais vêm tornando-se urgente e emergente na contemporaneidade. Já não é mais possível perceber sujeitos e comunidades a partir de lente monofocais, que não ampliam olhares para além do que está em um campo de visão há muito tempo dado, reto e sem outras perspectivas. Assim, esta escrita buscou desacostumar olhares, ampliando, especialmente no território escolar, as lentes para a diversidade e potencialização das diferenças.

A Interseccionalidade, por reconhecer e perpassar os marcadores sociais, mesmo sem a intenção de hierarquizá-los, é uma ferramenta essencial de trabalho para aqueles e aquelas que preocupam-se com a defesa das infâncias plurais, dos direitos humanos, da inclusão e da valorização das diferenças, sendo

como uma lupa que amplia campos de visão e detalhes até então não observados, ou já vistos, mas não explorados.

Entender a inseparabilidade dos marcadores sociais da diferença, bem como a impossibilidade de exclusão dos mesmos nos processos pedagógicos, de ensino e aprendizagem, de construção e desconstrução do conhecimento, firmou-se como um dos principais objetivos deste artigo. Nesse sentido, consideramos de extrema importância que se chegue ao final desta leitura entendendo que o território escolar não é um território isolado da realidade social, nacional e até mesmo mundial, e que por isto mesmo, estes marcadores oriundos da colonialidade estão cotidianamente sendo transpostos, a olhos vistos. Com a ainda negação de algumas pessoas, é necessário esmiuçá-los e evidenciá-los sempre e cada dia mais, sobretudo na educação, que é o modo como este mundo acolhe quem chega nele, as crianças (Larrosa, 2017).

Deste modo, a Interseccionalidade serve como um percurso teórico e prático para acolher a todos, todas e todes, de maneira a viabilizar não apenas a permanência, mas a existência plena e saudável destes na escola. Quando a escola é promotora da diversidade e de pedagogias antidiscriminatórias, reconhecendo as diferenças e suas consequências como vetores dos seus métodos, planejamentos e componentes curriculares, ela também é libertadora e estética-ética e politicamente engajada.

Contudo, consideramos que para além destes entendimentos, é necessário que os estudos sobre Interseccionalidade e suas relações com pedagogias e com as sociedades são imprescindíveis para a construção de sociedades mais justas, e por isso, necessitam estar em constante exercício. Na escola, nas universidades, nas instituições. Como as autoras citadas no decorrer do texto trazem, este conceito está em constante (des)construção e nesse sentido, torna-se ainda mais insurgente e desafiador. Pautar práticas e discussões a partir de uma perspectiva interseccional, reconhecendo a diferença, valorizando-a e reconhecendo nela justamente a potência de um país tão diverso, pode ser uma pista, um caminho

a ser trilhado conjuntamente para a construção de pedagogias e sociedades antidiscriminatórias.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter. On the Discursive Limits of "Sex"**. New York: Routledge, 1993.

COLLINS, P. H. **Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment**. Nova York: Routledge, 2000.

COLLINS, Patricia Hill. Sirma Bilge **Interseccionalidade**. 1.ed. trad.Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-130.

Hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Autêntica, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A VIDA COMO UMA REZA

Sueli Santana Santos¹
Zuleide Paiva da Silva²

RESUMO: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em educação e Diversidade – MPED da Universidade do Estado da Bahia/ Campus XIV, cujo objetivo é compreender o processo de interferência das pedagogias de terreiro a partir da minha história de vida e das histórias de vidas dos irmãos e das irmãs de santo. O propósito deste trabalho é refletir sobre relações de gênero e sexualidade em uma comunidade de candomblé de Angola. Nele, apresento narrativas da minha trajetória de vida do nascimento até o ingresso no atual Terreiro *Lembarocy*, que me acolheu como filha. Nele descrevo os acontecimentos da minha vida a partir da reza sagrada para os terreiros de matriz cultural Angola, o *Ingorosi*. Assim como a reza descreve a existência, resistência e expansão dos povos bantos em África eu descrevo a minha vida negra, lésbica de terreiro, professora de Educação Básica e pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação.

Palavras-chaves: Reza; Pedagogias de Terreiro; Lésbica; Gênero; Sexualidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho que apresento se configura como um memorial acadêmico, parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV em Conceição do Coité, vinculado à pesquisa em andamento “Pedagogias de Terreiro: Reflexões sobre relações de gênero e sexualidade em uma comunidade de candomblé de Angola”. Tem como objetivo estudar as pedagogias presentes nas dinâmicas e relações comunitárias de um terreiro de candomblé, tendo como eixo delimitador de análise as categorias gênero e sexualidade e suas interseccionalidades.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV – Conceição do Coité. E-mail: ileussantana@hotmail.com.

²Professora Dr^a da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, professora permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED-UNEB), pesquisadora vinculada ao CEGRES-DIADORIM - Centro de Estudos de Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade da Universidade do Estado da Bahia e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Formação, Experiência e Linguagens - FEL. Ativista da Liga Brasileira de Lésbicas, Salvador, Bahia. E-mail: eidepaivasilva@gmail.com.

O propósito deste trabalho é refletir sobre relações de gênero e sexualidade em uma comunidade de candomblé de Angola. Para isso, apresento as narrativas da minha trajetória de vida do nascimento até o ingresso no atual Terreiro Lembarocy, lugar sagrado que me acolheu como filha. Portanto, neste memorial, descrevo os acontecimentos e experiências da minha vida a partir da reza sagrada no terreiro de matriz cultural Angola, o *Ingorosi*³. Assim, inspirada na reza que descreve a existência, resistência e expansão dos povos bantos em África eu descrevo a minha vida negra, lésbica de terreiro, professora da Educação Básica e pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação. É importante destacar que foi a aproximação desse espaço acadêmico o que me instigou ainda mais o desejo de pesquisar sobre as relações de gênero, sexualidades e a importância do mesmo para os povos de terreiro e para a academia.

Dessa forma, o trabalho direciona-se no caminho investigativo que objetiva em compreender o processo de interferência das pedagogias de terreiro a partir da minha história de vida e das histórias de vidas dos irmãos e irmãs de santo a partir do processo de interpretação das realidades desses religiosos através da diferença em perspectiva e, por fim, que se trata de mais um começo ou uma gira para encontrar novos caminhos, de forma que o acolhimento nos terreiros não seja apenas parcial, e sim em toda a complexidade que *Zambi*⁴ doou aos seres humanos.

ZARA TEMPO! UM RELATO DE SI

Todas as narrativas de si são carregadas de personagens, lugares, alegrias e tristezas, momentos marcantes que devem ser contados várias vezes e outros que podem ser guardados ou esquecidos dependendo do quão traumatizantes são para nossa vida. Contudo, a proposta aqui não é a de narrar tão somente fatos ocorridos em minha vida, mas sim, narrar fatos com uma intenção de mostrar

³ Ingorosi Reza sagrada para os terreiros de Nação Angola.

⁴ Idem Deus maior nação Angola.

quem sou, de onde venho, o que me trouxe aqui e porque estou aqui. Fato que caracteriza este texto como um 'relato de si'.

O ato de relatar a si mesmo, portanto, adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e a autoridade narrativas, direcionadas a um público com o objetivo de persuadir (BUTLER, 2021, p.23).

Assim, narro momentos importantes em minha vida acadêmica e profissional, bem como momentos de minha vida pessoal que foram determinantes na minha formação e determinantes para a escolha do projeto de pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Sem esquecer que antes da minha existência vem a minha ancestralidade e a ela recorrerei durante todo o tempo da narrativa.

Assim sendo, adoto a autobiografia como método da escrita por considerar capaz de imprimir com singularidade as vivências. Em outras palavras, a narrativa capaz de exprimir emoção da vida contada a partir da escrita das experiências vivenciadas de modo que a enunciação da narrativa de si se traduza em uma eventualidade contextualizada de emoções e sentidos de si, "podendo ser construída a partir de múltiplas entradas, múltiplos marcadores identitários e em múltiplas versões igualmente legítimas e autorizadas, já que, em nenhuma delas, a vida vem à presença, faz-se aparecer em plenitude" (PIMENTEL JÚNIOR; CARVALHO; SÁ, 2017, p. 52).

O relato de mim, apresentado neste trabalho, não traz unicamente minhas experiências, pois os múltiplos marcadores identitários que carrego conectam-me sempre à ancestralidade, as que me antecederam e por cujas lutas e fé perpetuadas existo.

A enunciação de uma narrativa plural, construída nas relações, permite também desfazer a ideia de uma suposta narrativa particular, individualista, de uma vida fora dos eventos vividos em sociedade. Como enunciação de narrativas

vivenciadas em um terreiro de candomblé de Angola, interessa mais a produção de vivências plurais de relação como/a outro/a.

Antes de iniciar qualquer narrativa quero aqui pedir licença aos *inkisi*, nome dado aos deuses e deusas da nação Angola, saudando primeiramente o *inkisi Nzila Mavambo* para que abra os caminhos e *Kitempu* que insiste em entrar em minhas escritas (por motivos que só o tempo há de explicar). Saúdo também os mais velhos e os mais novos que me fazem resistente e firme na ginga da vida.

“*Kitempu* êêê! Ngangazambi
Kitempu êêê! Ngangazambi
 Oya kisimbi sé sé sé
 Oya Matamba
 Inguenda *Kitempu* êêê!”⁵

Trazendo o *inkisi Kitempu*⁶ quero iniciar a narrativa pelo meu nascimento, passando pela vivência de candomblé, escolha da profissão, vida acadêmica, vivência de professora, o que me conduziu à escolha do tema de meu projeto de pesquisa para o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED/UNEB e como esse projeto de estudo tem abalado minhas certezas.

DESALINHAVANDO O INGOROSI

Início a minha trajetória nessa vida no romper de uma manhã fria em final de mês de março. “Nós, os *Bantus*⁷, somos a simplicidade e o tomar do vento. Nossa história é alinhavada no *Ingorosi*, complexo conjunto de rezas” (FERREIRA, 2021, p.38). Alinhavada ainda aos meus ancestrais e ao útero da minha mãe, Anacleta Maria de Santana, *Nengua*⁸, filha de *Lemba*⁹, que deu à luz à décima quarta filha, sétima entre as mulheres. Cheguei ao mundo antes de entrar na

⁵ A reza *Ingorossi* conta a história do povo banto.

⁶ Deus banto que representa o tempo e suas variáveis.

⁷ Grupo ético africano

⁸ Ordem hierárquica pós sete anos de obrigação.

⁹ Deus africano que representa a energia da paz.

maternidade. Dizia minha mãe que nasci no tempo, em meio à chuva com raios e trovões nas águas de março. Nascia a já esperada filha de *Nzazi*.

Fui uma criança de terreiro, minha canção de ninar eram rezas de terreiro, e minha memória afetiva traz sempre as rezas de *Lemba*. Cresci brincando de “fazer macumba”, brincadeira que reproduzia rituais sagrados, correndo nos espaços livres da roça ou ajudando os adultos nas atividades do terreiro em dia de função. O meu primeiro espaço de educação concomitante à família biológica foi o de terreiro. Hoje compreendo melhor a importância do terreiro em minha formação. Eu fui educada por uma pedagogia de terreiro protagonizada por todas as mais velhas e mais velhos que frequentavam aquele espaço. Aprendi com elas e eles que cada coisa tem seu tempo e que o tempo do terreiro é diferente.

As pedagogias de terreiro, também chamadas por Tássio Ferreira de Ensinagens de terreiro, consistem na observação do lugar, dos elementos e objetos no espaço, da rotina e execução das demandas da roça. E, diante de possíveis curiosidades e perguntas, próprias de quem é recém-chegado/a, “voltar ao lugar e perceber a respostas da pergunta ali mesmo” (FERREIRA, 2021, p.76).A aprendizagem, então, se consolida partir da experiência do corpo no fazer dentro do terreiro. O terreiro é espaço de troca onde a aprendizagem não se dá em séries ou ciclos de forma rígida e repetitiva. Ela se dá com o fazer, imitando o mais velho (mais velho aqui necessariamente não se refere à idade cronológica e sim ao tempo de iniciação e cargo exercido dentro do terreiro).

O terreiro também foi na minha vida o espaço de segurança alimentar visto que com a morte de meu pai, também iniciado no santo, e único responsável pelo provimento de alimentos da numerosa família, escassez alimentar não foi ainda pior por conta do terreiro que garantia não apenas o nosso almoço, mas também outras necessidades básicas, como roupas, calçadas e até material de estudos.

Ainda na infância fui suspensa a *makota*¹⁰, consagrada para cuidar de um *nkise*¹¹, assumia na casa responsabilidades de adulto, nesse período não havia passado pela iniciação. A iniciação é o momento que: "O corpo do/a iniciado/a é preparado para estar em conexão contínua com o sagrado; é um saco que no assopro da natureza, se reconfigura" (FERREIRA, p. 41). A partida de minha mãe biológica para o outro plano espiritual impossibilitou a minha feitura, pouco tempo depois partiu também minha *Mametu*¹². A iniciação foi adiada para tempos depois.

Na adolescência, mais precisamente no ensino médio, em meio às descobertas naturais da idade, assumi-me lésbica para minha família. Assumir essa identidade nunca se caracterizou como um problema entre os entes de minha família biológica nem para a família do terreiro. Mas, na escola não foi assim.

Até porque, a escola, se utiliza dos discursos, símbolos e códigos para informar o que pode (ou não pode) fazer. Separando, instituindo e informando o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. "Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos" (LOURO, 2000 p.58). Dessa forma se configura como uma instituição educacional que intencionalmente, através dos símbolos, institucionaliza múltiplos sentidos e constituem distintos sujeitos/as.

Era visível que havia um incômodo entre as colegas e professores da escola de Magistério Álvaro Silva, onde eu estudava. Faziam insinuações e piadas, mas adolescente não tem muita noção de perigo, assim não levava em consideração o que era falado, o respaldo que recebia em casa e no terreiro fazia com que eu não me intimidasse.

¹⁰ Autoridade religiosa.

¹¹ Nome dado aos deuses e deusas bantos

¹² Mãe em língua Kicongo.

Embora hoje eu perceba que não tinha um perfil masculinizado para os padrões da época, eu me diferenciava das demais meninas da escola. Nunca neguei minha identidade sexual, mas também nunca a declarei explicitamente fora do ambiente familiar e religioso - hoje acredito que em função da frágil rede de apoio institucional, sobretudo no ambiente escolar.

Entendo que a escola, no período em que estudei o ensino médio, não era capaz de lidar com a diferença, por isso, censurar, ignorar, excluir, culpar era mais fácil. Para Bell Hooks "A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que incluía uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável (HOOKS, 2013. p. 55)". Assim, a diversidade sexual nunca foi debatida e as poucas vezes que algum professor falava algo nesse sentido era de forma a desqualificar ou debochar, ao mesmo tempo a escola mantinha controle sobre nossos corpos com a censura.

A incapacidade da escola, ainda atualmente, em lidar com as diferenças, não a configura em um ambiente acolhedor para as lésbicas. Esse fato era muito evidente nas falas dos professores e professoras da época escolar. O silêncio e a dissimulação foram para mim uma estratégia de sobrevivência, pois tinha medo que a exposição resultasse em violência. Embora em minha casa e no terreiro houvesse liberdade, a sexualidade não fosse um tabu, na escola as colegas e professores mostravam-se resistentes à temática e alguns tratavam o assunto como patologia, assim, por sobrevivência, o silêncio era uma estratégia. E, "Em nome do silêncio, cada uma de nós evoca a expressão de seu próprio medo - o medo do desprezo, da censura ou de algum julgamento, reconhecimento, do desafio da aniquilação" (LORDE, 2007.p. 53).

Viver com esse temor da aniquilação é muito forte pra qualquer pessoa, mas para uma adolescente iniciando a vida é perverso. Estranho pensar, hoje, que muitas lésbicas ainda se valem dessas estratégias para se manter vivas, pois hoje

reconheço que meu silêncio era para fugir da violência, do vexame público e da morte.

Já no mercado de trabalho em educação, eu necessitava lecionar em mais de uma escola de bairro e acumular uma extenuante jornada de trabalho para garantir meu sustento. Sonhava com o ingresso em uma Universidade. Nesse período só existiam três possibilidades de universidade em Salvador: a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Católica de Salvador.

No final dos anos 90 para início dos anos 2000, o acesso da população negra às universidades públicas eram em média de 5%, para os cursos de licenciatura, nos cursos mais concorridos como os de área de saúde ou direito raramente a aprovação passava de 1%. A dificuldade no ingresso das populações negras e periféricas às Universidades se dava pela defasagem da educação pública destinada à grande maioria da juventude negra e de baixa renda. Muitas escolas sem professores de disciplinas básicas como Português e Matemática faziam com que estudantes fossem promovidos para as séries seguintes sem qualquer base nessas disciplinas. Esses e essas estudantes dificilmente concorreriam em condições iguais a uma vaga na universidade. Alguns nem sabiam o que era universidade e muito menos que as mesmas são públicas e gratuitas.

Diante da situação, percebemos que problemas dessa natureza estão presentes no contexto das minorias que vivem em situação de marginalização da sociedade, revelando ainda que os laços comunitários ainda não são fortes o suficiente para reagir com estratégias de reversão da posição de subordinação (GUIMARÃES, 2003).

O ingresso em uma universidade parecia um sonho distante até que conheci o Instituto Cultural Steve Biko, instituição que se dedica ao ensino para o vestibular direcionados para estudantes negros e negras oriundos (as) de escolas públicas. A Biko (forma carinhosa de chamar a instituição) me ofereceu não apenas suporte de conhecimento científico, mas também forneceu

instrumentos para o amadurecimento de minha consciência política e racial. Passei a entender que minha realidade era fruto do racismo estrutural e epistêmico que oferece à população negra serviços públicos essenciais quase sempre de baixa qualidade e não reconhece os mesmos como produtores de conhecimento.

A leitura do mundo a partir de então atravessava a lente racial. A estrutura do ensino das escolas públicas não oferecia condições de ingresso nas universidades. Estudantes como eu dificilmente conseguiriam a façanha de lutar pelo sustento e se preparar para os exames de ingresso em uma universidade pública.

O ano de preparação para o vestibular foi muito difícil. Trabalhar e ir para o cursinho à noite era por demais desgastante, contudo, eu carregava a responsabilidade de ser a primeira da família que poderia ter acesso ao ensino superior. Eu vivia para os estudos, às vezes virava a noite sobre os livros e cadernos. Era a minha oportunidade e realização de sonho, não poderia desperdiçar. Enquanto a preocupação da classe média branca era apenas os estudos para o ingresso nas universidades, eu precisei, juntamente com mais três colegas, brigar judicialmente com a Universidade Federal da Bahia UFBA, através da Biko, para conseguir a isenção da taxa de inscrição da universidade pública. A ação foi favorável e a universidade foi obrigada a instituir taxa de isenção para estudantes carentes. E assim se fez, ingressei no curso de Letras Vernáculas da UNEB, campus II, Alagoinhas.

Dadas as circunstâncias, eu percebia, e hoje ainda de forma mais nítida, que a dominação e exploração continuam sendo reproduzidas. O que aconteceu foi uma “falsa abolição”. Como afirma Gonzalez (2020 p. 302), “continuamos marginalizados na sociedade brasileira que nos discrimina, esmaga e empurra ao desemprego, subemprego, à marginalidade, negando-nos o direito à educação, a saúde e a moradia decente.

Os sonhos costumam caro demais para alguns, e meu ingresso na universidade foi desgastante ao extremo. Eu entrei na universidade um pouco antes da implantação de cotas para negros. Tínhamos um movimento estudantil dominado por brancos, que não declarava oposição às cotas, mas não pautava o debate. Alguns desses estudantes contavam com apoio de professores “neutros” ou contrários às cotas. E isso era sempre um problema em sala, pois brancos quando se sentem ameaçados em relação aos seus privilégios se organizam muito bem, enquanto estudantes negros e negras, embora tivessem muita ousadia, eram a parte mais frágil da história.

Estudar na graduação não foi tarefa fácil, pois continuava trabalhando e estudando em municípios diferentes. Conciliar as duas tarefas com todos os percalços que vivia parecia ser tarefa impossível.

Na busca por condições de permanecer materialmente na Universidade, alguns estudantes podem também, abrir mão de vivenciar a universidade em sua plenitude para poder trabalhar e essa escolha tem impactos na permanência simbólica, já que repercute de forma distinta sobre o desempenho e sobre a vida acadêmica. (SANTOS, 2002 p 73),

Como ressaltado anteriormente, ingressei na universidade no momento em que o debate de acesso estava apenas começando, e a permanência era algo ainda não debatido. Tentei muitas seleções de bolsa de estudos, mas o principal critério era a nota. Como naquele momento eu estava mais vulnerável, pois estudava longe de casa, convivia no espaço de outras pessoas, me sentia mais afetada pelo racismo institucional. A própria instituição não se percebia como responsável pelos alunos mais carentes, e todos eram nivelados pela mesma forma, ou seja, pela nota. Eu dificilmente seria escolhida só por esse critério. Trabalhava muito e só restavam as madrugadas e finais de semana para estudar. Com muito esforço não precisei trancar ou perder componentes e consegui concluir o curso no tempo cronológico esperado.

Voltei para o Instituto Cultural Stive Biko, agora como professora, nesse período já estavam implantadas as cotas, mas o debate sobre permanência ainda

era inicial. Eu me via nos olhos de esperança dos alunos e das alunas que a duras penas se preparavam para o vestibular. Porém poucos teriam apoio institucional e o acesso e a permanência garantida.

Passados os tempos nebulosos da universidade, me tornei funcionária pública da Prefeitura Municipal de Camaçari. Atuei como professora da Educação Básica por três anos, depois trabalhei por igual período na formação e acompanhamento de professoras da zona rural de Camaçari.

A experiência de formação e acompanhamento das escolas foi importante para percepção da força do racismo institucional, e como a escola se utilizava do espaço de poder para impor deveres e negar direitos às crianças iniciadas no candomblé. Alunas e alunos evangélicos poderiam usar suas vestes, faltar aos sábados, mas a criança iniciada no candomblé não poderia vestir branco, nem usar seus objetos sagrados. Inúmeras foram às vezes que precisei ir as escolas para mediar conflitos com responsáveis, gestores e gestoras, religiosos e religiosas. Devo concordar com as sábias palavras de Mãe Beata de Yemojá “Se a escola excluir os alunos do candomblé, a escola não merece nenhum respeito!” (CAPUTO, 2013. p.207).

Lembro-me de uma sexta-feira chuvosa, dia que faria acompanhamento em uma escola da sede de Camaçari. Essa escola se localizava dentro de uma igreja Assembleia de Deus. Como sexta feira é dia de *Lemba*, uso roupas brancas e as contas desse *ĩinkisi* no pescoço. O vigilante abriu o portão e, ao me ver, o fechou, mesmo percebendo que o carro plotado da prefeitura estava na frente da escola. Tive o acesso a essa escola negada, além do impedimento de cumprir meu trabalho, em função de minha identidade religiosa. A escola foi notificada e justificou o ato de racismo religioso por não saber que se tratava de uma funcionária da administração central de educação do município.

A ausência de políticas públicas para o povo de terreiro aliado à falta de aplicabilidade da lei 10.639/03 são elementos que acirram o racismo institucional. Motivada por esses e outros atos de violência sofridos na pele ou testemunhados

com outros afro-religiosos, montei um esquema de formação para as escolas rurais com foco na inserção de elementos da cultura afrobrasileira na educação. Acompanhei o resultado dos trabalhos que se mostraram positivos em termos de execução do proposto pela lei. A partir dessa iniciativa, surgiram outras ações com foco na redução do racismo religioso sofridos por crianças afro-religiosas.

Assim, compreendo que o processo educacional brasileiro das escolas de ensino básico não foi pensado para a população negra, ainda que grande percentual dos estudantes inseridos nas escolas públicas seja negro. Muitas crianças saem do Ensino fundamental 1, sem domínio da leitura e escrita, o que resulta em desistência ao chegar no Ensino fundamental 2. Isso ocorreu na escola na qual assumi a direção.

Assumi, em 2013, a direção do Centro Educacional Darcy Ribeiro, escola inaugurada nesse ano, na região de Barra de Jacuípe, em Camaçari. Essa unidade educacional foi criada com um modelo pedagógico diferenciado, com ensino bilíngue e digital em período integral. Percebendo a evasão dos estudantes, inaugurei um programa de aulas e reforço, bem como trouxe o conselho de pais e conselho tutelar para a escola. O programa de aula foi reformulado com substituição das aulas de religião por mais aulas de Português e Matemática, além de aulas no contra turno para alunos do 9º ano visando ingresso no IFBA. Todos os integrantes da comunidade escolar eram tratados com respeito e equidade independente de seu cargo ou função, religião ou cor da pele. O resultado dessas ações foram a tão esperada redução na evasão escolar e uma aprovação média de 12 alunos por ano nas seleções para ingresso no IFBA – número maior que o atingido por todas as escolas do município juntas.

Tentei, nos anos que estava à frente da direção, oferecer à comunidade de Barra de Jacuípe, a melhor qualidade que uma escola possa oferecer. A escola tinha projeto pedagógico diferenciado que ofertava qualidade de trabalho ao professor e ensino reconhecido pela comunidade para os alunos.

A possibilidade de se criar uma Pedagogia da diferença, em que o combate ao racismo e a toda forma de discriminação entre pela porta

da frente do currículo escolar, passa inicialmente por um exercício complexo de desconstrução de alguns conceitos equivocados, adquiridos através de informações incorretas, ou da falta total de informação (ROCHA,2003. p.19).

Em meios a muitas mudanças no aspecto político do município, retorno à sala de aula. Para mim foi uma experiência de menor complexidade e maior tranquilidade. Integrei uma boa equipe docente de uma escola com pouco mais de 50 alunos. Passaram-se alguns anos, fiz alguns cursos de atualização, algumas leituras, mas ainda me colocava a distância da universidade até a chegada da pandemia. Assim como muitos, passei por medos e inseguranças que me deslocavam da zona de conforto, faziam ver a vida com outro olhar.

Motivada por familiares e amigas, pensei novamente na universidade como um lugar possível. Logo o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) passou a permear o meu desejo. Enfrentar uma seleção depois de tanto tempo exigia de mim muita coragem, ainda mais tendo tido experiências e memórias não tão reconfortantes da minha passagem pela universidade. O projeto de pesquisa havia sido pensado quatro anos antes com o falecimento do meu irmão do axé, um homem trans. Contando com o apoio de quem confia em mim, construí o anteprojeto, passei pelas etapas da seleção e finalmente fui aprovada para ingressar no mestrado. Em cada etapa, inclusive, saber da aprovação foi um grande desafio, e uma alegria imensa. O desafio era voltar novamente à universidade depois de tantos anos afastada do ambiente acadêmico. A graduação não foi confortável, e embora sejam situações diferentes as marcas ficaram e a mente recorda.

Com o início das aulas do mestrado percebi que meu projeto de pesquisa estava distante do exequível. Acumulavam-se dúvidas relacionadas ao projeto e poucas certezas. As reuniões do Grupo de Pesquisa Formação, Experiência e Linguagens (FEL), os encontros do Grupo de Leitura e Estudos Interdisciplinares de Gênero e Sexualidade (GLEIGS), e as aulas dos componentes em curso, em especial Docência e Diversidade, foram determinantes para algumas mudanças

no projeto de pesquisa. Fortalecendo algumas categorias de análise, como gênero, sexualidade e tempo.

Foi nas aulas/conversas do componente curricular Docência e Diversidade que meu projeto começou a ser modificado. Mais precisamente, em uma roda de conversa com duas professoras lésbicas do axé, uma delas minha orientadora, conhecida entre suas orientadas e amigas como Eide Paiva. A roda de conversa com Eide foi sobre o texto escrito por ela em conjunto com sua orientadora do doutorado, a professora doutora Rosangela Araújo, também conhecida como Mestra Janja. No texto em questão, 'Pensamento lésbico: uma ginga epistemológica contra-hegemônica' (SILVA; ARAÚJO, 2021), publicado na revista 'Estudos Feministas', a lesbianidade foi apresentada como campo teórico do feminismo e a ginga como jogo discursivo. Diferentes correntes do pensamento lésbico foram refletidas, dentre elas o lesbofeminismo interseccional produzido por lésbicas negras. Essa corrente foi pontuada como uma ginga que problematiza a subordinação e a opressão feminina em função do gênero, raça, classe, sexualidade, dentre outros marcadores da diferença. Questionando tanto os feminismos produzidos pelas mulheres heterossexuais brancas e negras, quanto os produzidos pelas lésbicas brancas, essa corrente evidencia o apagamento da produção textual das lésbicas negras no campo feminista.

A lesbianidade como campo teórico do feminismo emerge nos primórdios da segunda onda do feminismo, quando ativistas e pesquisadoras lésbicas de diferentes espaços de saber, regiões e países buscaram entender e explicar a opressão feminina desde a experiência lésbica. [...] consideramos importante essa distinção para melhor compreensão da potência do pensamento lésbico como ginga epistemológica, ato de resistência à imposição da heterossexualidade (SILVA; ARAUJO, 2021, p. 2).

Atravessada pela lesbianidade feminista discutida no referido texto, reconhecendo-me como lésbica negra que sente, desde a experiência do corpo, como é frágil a luta contra as opressões femininas que não consideram a luta contra o racismo e as lutas pela livre orientação sexual, aciono no projeto de pesquisa em desenvolvimento no MPED autoras do lesbofeminismo

interseccional e do feminismo negro, dentre outras. Assim, logo me interessei pela discussão sobre a ginga para pensar as pedagogias de terreiro, e pensar outros modos de pesquisar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de vida e da formação acadêmica me acompanham. Tenho percepção da força do racismo institucional, e como a escola se utilizava do espaço de poder para impor deveres e negar direitos às crianças, jovens e adultos de serem diferentes, seja em expressar suas identidades de gêneros e/ou sexualidades dissidentes, ou de ordem religiosa (candomblé).

Esse memória não finaliza aqui. Sigo na reza da vida e da pesquisa. Finalizada a etapa da qualificação estou me aprofundando no texto “As sapatinhas da mãe Antônia” que narra a trajetória das sete lésbicas que tem em nosso terreiro. Assim sigo rezando.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith, **Relatar a si mesmo crítica da violência ética**. Ed Autêntica, São Paulo 2021.

CAPUTO, Stela Guedes, **Educação nos terreiros e como as escolas se relacionam com crianças de terreiro**. Ed. Pallas. Rio de Janeiro 2012.

FERREIRA, Tássio, **Pedagogias da circularidade, ensinagens de terreiro**. Ed. Telha, Rio de Janeiro, 2021.

GONZALES, Lélia. **POR UM FEMINISMO AFRO-LATINO- AMERICANO**.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo, **Acesso de negros às universidades públicas**.

LORDE, Audre. **IRMÃ OUTSIDER**, 1ed. Belo Horizonte 2019.

LOURO, Guacira Lopes Louro, **O corpo Educado, Pedagogias da sexualidade**. Ed. Autêntica, São Paulo 2001.

PIMENTEL JÚNIOR, C. P.; CARVALHO, M. I. da S. de S.; SÁ, M. R. G. B. de. Pesquisa (Auto)Biográfica em chave pós-estrutural: conversas com Judith Butler. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 203–222, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i1.0011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9364>. Acesso em: 5 jan. 2023.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho, **PEDAGOGIA DA DIFERENÇA** A tradição oral africana como subsidio para a pratica pedagógica brasileira.

SILVA, Zuleide Paiva; ARAUJO, Rosangela Janja. **Costa Pensamento lésbico: uma ginga epistemológica contra-hegemônica**. Revista Estudos Feministas [online], v. 29, n. 3, 2021. acessado em: 19/05/2022, Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ref/a/c85GVd3fx8rVtJ5WfxyBnsy/>

DISCURSOS HETERONORMATIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Fernando Lucas da Silva Gomes¹
Jackson Ronie Sá-Silva²

Resumo: A heteronormatividade se configura em um conjunto de disposições que reconhecem como válidas apenas práticas, manifestações e performances pautadas na heterossexualidade, considerando como errôneos aqueles sujeitos que não se encaixam nesse padrão. Dessa forma, este artigo possui como objetivo analisar os discursos heteronormativos presentes no contexto escolar. Os objetivos específicos do estudo se estabelecem em: identificar os discursos heteronormativos no contexto escolar e descrever os discursos heteronormativos no contexto escolar. No que se refere ao processo metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, e que possui como pressuposto teórico os Estudos Culturais em Educação. De acordo com os resultados obtidos percebemos que a norma heterossexual se encontra no âmbito escolar por meio de múltiplas esferas, notada através da vigilância sobre os corpos, em separação de alunos por gênero, por meio de silenciamentos, *bullying* homofóbico e também contida em determinados documentos, como os livros. Assim, se faz necessário mantermos um olhar sobre o contexto escolar como um todo, verificando tanto os elementos que se encontram expostos, como aqueles que surgem de maneira sutil.

Palavras-chave: Educação. Heteronormatividade. Sexualidade.

INTRODUÇÃO

Ao observarmos o contexto educacional é percebido como a escola pode se apresentar como um ambiente excludente, normativo e que opera sob marginalizações. Dentre os atravessamentos que propiciam estes aspectos podemos citar a heteronormatividade, configuração que considera válidas apenas práticas, manifestações e performances centradas na heterossexualidade, considerando-a como única forma natural de vivência do

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: fer.lucas20@hotmail.com

² Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: prof.jacksonronie.uema@gmail.com

ser humano e classificando como inválidos, abjetos e impuros aqueles que fogem desse padrão.

Diante disso, este artigo, apresentado ao IV EMGES - Encontro Maranhense sobre Gênero, Educação e Sexualidades, na área temática de Relações de Gênero e Sexualidade na Educação, tem como objetivo analisar os discursos heteronormativos presentes no contexto escolar. Os objetivos específicos, que auxiliaram na efetivação do estudo, se constituem em: identificar os discursos heteronormativos no contexto escolar e descrever os discursos heteronormativos no contexto escolar.

Evidenciar estes aspectos, que trazem demarcações de anormalidade e exclusões sob os indivíduos que estão inseridos no ambiente escolar, nos auxilia a identificar como o currículo escolar pode se apresentar como um instrumento de poder, na busca pela garantia do consenso e obtenção da hegemonia (SILVA, 2007). Deste modo, esta pesquisa se sustenta em evidenciar esse aspecto, podendo fazer emergir contribuições que possivelmente resultarão em práticas educacionais/pedagógicas potencializadas pela não padronização de sujeitos e conseqüentemente mais harmônica.

No que se refere ao processo metodológico para a realização do artigo, foi utilizada a abordagem qualitativa, tendo em vista que o estudo se encontra situado nas inter-relações sociais dos sujeitos e suas subjetividades. Em relação a obtenção dos dados para análise e discussão, o estudo se classifica como pesquisa bibliográfica, para Oliveira (2008, p. 69) "a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo". Sendo assim, foi realizado um levantamento de materiais que traziam tais elementos.

A pesquisa se deu no aprofundamento teórico realizado em livros, periódicos e textos relacionados a norma heterossexual no ambiente escolar. Buscou-se inicialmente esclarecer o conceito de heteronormatividade, bem como compreender os elementos que se interseccionam neste diálogo.

Posteriormente, a análise esteve pautada no cotidiano educacional, evidenciando as práticas pedagógicas, relações entre os indivíduos neste espaço, e os documentos que compõem a sala de aula, permeados pelo discurso heteronormativo.

Para a concretização das seções foi utilizado o pressuposto teórico dos Estudos Culturais em Educação, tendo como base autores como Junqueira (2013), Louro (2014), Miskolci (2014), Silva (2007), Butler (2017), entre outros. Este campo de estudo nos permite questionar sobre aqueles aspectos colocados sob o *status* de verdade e é marcado pela interdisciplinaridade, atuando em esferas como os estudos de gênero e estudos *queer*.

COMPREENDENDO A HETERONORMATIVIDADE

Apesar de se fazer presente no contexto escolar, a heteronormatividade não se restringe a este ambiente, se encontrando vívida nas inter-relações dos sujeitos em sociedade, contida em instituições sociais como a família e também podendo ser percebida na mídia. Segundo Miskolci (2009) o termo surgiu em 1991 e corresponde ao modo de como a sociedade está pautada, estimulando a afirmação de um modelo único de organização baseada na binariedade masculino e feminino.

Esse padrão, que envolve um conjunto de disposições como valores, discursos e práticas, coloca a heterossexualidade como forma legítima e categoria principal de vivência do ser humano (JUNQUEIRA, 2013). Está atrelado a concepção de naturalidade, buscando normalizar os sujeitos nesta categoria desde o nascimento até os últimos dias de vida, e é alimentado de forma repetitiva no corpo social.

Nesta discussão, o diálogo referente a sexualidade acaba se interseccionando com outros elementos, como o caso do gênero. Butler (2017) nos ajuda a perceber essa relação ao afirmar que a sociedade desenvolve demandas de linearidade, coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, denominando essa configuração de gêneros "inteligíveis". A

possível descontinuação dele é algo incoerente e desajustado, que não deve fazer parte da vivência dos indivíduos.

Como o gênero se conecta com estes elementos e desenvolve uma estreita relação, a falta de um deles compromete a sua efetivação visível no meio social, tal como afirma Butler (2017, p. 42): “[...] as ‘pessoas’ só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero”. Ou seja, tendo como referência a fala da autora, quando uma mulher ou homem deixa de se relacionar com o seu considerado “sexo oposto”, eles não cumprem um dos requisitos de inteligibilidade citados anteriormente.

Dessa forma, estes indivíduos podem ser realocados para uma categoria que inviabiliza suas subjetividades. É como se essa ação desencadeasse a percepção de ser menos homem ou mulher, algo que se firmou e tornou primordial nas interações sociais. Assim, compreendemos que as noções de gênero para o corpo social são demarcadas por outros aspectos e intrinsecamente ligadas as percepções de sexualidade, fazendo surgir demandas específicas, mas ao mesmo tempo correlacionadas, para estes dois elementos.

Como é perceptível, a heteronormatividade é uma disposição que busca enquadrar os indivíduos dentro da lógica heterossexual, negando e marginalizando outras identificações de sexualidades como forma de organização social. Mas qual seriam essas manifestações que a norma heterossexual marginaliza? Segundo Bento(2011), para garantir a reprodução da heteronormatividade os gays, lésbicas, travestis, transexuais, e todos os seres que fogem à norma de gênero são produzidos e visualizados como seres poluentes. Dessa forma, percebemos como o discurso heteronormativo regula tanto a sexualidade, quanto o gênero.

A institucionalização dessa perspectiva como norma surgiu no século XIX, onde Louro (2009) afirma que foram os médicos, filósofos, moralistas e

pensadores que julgaram os sujeitos a partir de classificações, inventando-se tipos sexuais e decidindo o que era normal e patológico, regrado e disciplinando a sexualidade. Assim, foi removida a autonomia dos sujeitos, tendo outros indivíduos para avaliarem e condenarem se as manifestações subjetivas de expressão eram aceitáveis ou não.

Através do diálogo realizado percebemos como a heteronormatividade é atravessada por elementos de poder, onde colocam a heterossexualidade hierarquicamente acima de outras manifestações de sexualidades:

[...] a manutenção dessas posições hierarquizadas não acontece sem um investimento continuado e repetitivo. Para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu status de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de naturalidade – são engrenadas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias [...]. Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino e feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/gênero oposto ao seu (LOURO, 2009, p. 89).

Dessa forma, compreendemos que o ato de realizar um reforço positivo sobre uma determinada manifestação pode auxiliar na concretização daquilo que se espera. Tendo como referência a fala da autora, observamos que a heterossexualidade é tão pressionada por diferentes meios e ambientes que se realizarmos um paralelo, é como se ela estivesse presente no ar que respiramos, na tentativa de manter tudo na ordem criada.

PERCEBENDO A HETERONORMATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

A instrução de masculinidades e feminilidades atravessadas pela heterossexualidade é realizada em paralelo com os conteúdos das disciplinas no contexto escolar, sendo acionados alguns artefatos físicos e abstratos para manter este discurso presente, acontecendo tanto de maneira sutil, como de forma exposta. Operando sobre todo o espaço geográfico da escola, seja nas salas de aula, corredores, bibliotecas ou banheiros, pressionando todos que estão inseridos ali a se encaixarem no padrão criado. Assim, é necessário

mantermos o olhar sobre estes elementos para percebermos a heteronormatividade no âmbito escolar.

A pressão para todos se encaixarem neste padrão performativo heterossexual acaba desenvolvendo uma vigilância sobre os corpos, com a expectativa que todos realizem suas manifestações e expressões com base nele. A respeito dessas questões voltadas a vigilância no âmbito escolar, Rogério Junqueira relata:

[...] a vigilância das normas de gênero cumpre papel central na pedagogia do armário, constituída de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação, que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, deslegitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão (JUNQUEIRA, 2013, p. 486).

Como vimos, esse aspecto relatado pelo autor ocorre por setores variados, trazendo conseqüentemente uma avaliação minuciosa que acaba podando determinadas performances. Neste caso, os sujeitos presentes no contexto escolar necessitam pensar e repensar antes de manifestarem suas expressões, pois essa vigília leva a concepção que os indivíduos necessitam da heterossexualidade como condição para manterem seus corpos ativos corretamente. Se faz interessante também pensarmos como o discurso heteronormativo não possui restrições para um nicho específico, ele atua por meio da vigilância sob todos que estão inseridos nesse espaço: discentes, docentes, corpo administrativo e demais funcionários.

Entre as práticas educativas que se utilizam desse discurso da norma heterossexual, ainda é possível percebermos como a divisão de espaços acaba estabelecendo certos paradigmas. Louro (2014, p. 83) aborda que "a separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições". A partir do momento que acontece um rompimento da fronteira de gênero

criada, com meninos invadindo “espaços” femininos e vice-versa, a escola tende a realocar os alunos.

Analisando a fala da autora verificamos que o processo heteronormativo não permite que tal convívio se efetive, pois através dele a construção de indivíduos masculinos e femininos, carregados de estereótipos heterossexuais, poderia ser comprometida. Este compartilhamento consequentemente ocasionaria em performances consideradas erradas e anormais para os parâmetros criados, pois paraserem considerados verdadeiramente homens e mulheres nestes aspectos de interação social, é imprescindível a obediência da heterossexualidade como expressão do gênero.

Um outro reforço advindo da heteronormatividade no contexto escolar pode recair em aspectos considerados passivos. Quando os professores, no exercício de sua prática, optam por se manterem ausentes do diálogo sobre sexualidades plurais, podem estar realizando isso de forma intencional, com o objetivo de omitir a existênciadessas expressões. Miskolci (2014, p. 80) reflete que “o silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamento hegemônico”. Sendo assim, é como se a escola não notasse que estas questões fazem parte da convivência dos indivíduos no corpo social.

Uma afirmação de Britzman (1996) nos ajuda a compreender mais precisamente essa situação de ocultamento. Para a autora, a sexualidade é colocadacomo assunto particular de cada sujeito, porém “as formas pelas quais a escola faz amediação entre os discursos do privado e os discursos do público atuam para deixar intacta a visão de que as (homo)ssexu-alidades devem ficar ocultas” (p. 80). Entendemos assim o privilégio de uma sexualidade sobre outras, pois se esse tema deve se distanciar da escola por que o discurso da norma heterossexual é tão incisivo e reproduzido?

Ainda analisando a produção desse silêncio (MISKOLCI, 2014), o processo de ignorar significa sinalizar a não existência, e ao implementar este

ato, pressupõe automaticamente em designar que isto não deve ser realizado. Um outro ponto deste debate pode estar conectado a não interferência de insultos relacionados ao distanciamento da heterossexualidade. Apesar das fortes imposições da heteronormatividade, isso não reflete a extinção por completo de manifestações consideradas contrárias, abrindo margem para o aparecimento de ridicularizações entre os alunos fundamentadas neste princípio. Se o educador não se opõe, acaba setornando coautor da situação.

Entretanto, culpabilizar apenas os docentes a respeito da presença do discurso heteronormativo no contexto escolar se torna uma visão limitada. Para nos desprendermos dessa ideia única precisamos lançar o olhar sobre o próprio processo de formação inicial. Segundo Bonfim (2009) os educadores não estão recebendo formação adequada para desenvolverem ações que dialoguem sobre sexualidades plurais, focando apenas em uma única perspectiva. Podendo ser vista como intencional ou não, essa ação corrobora para a dificuldade de docentes preparados para abordar tais questões em sala de aula, até mesmo em situações durante o processo de formação, no estágio curricular obrigatório.

Quando as instituições de ensino superior optam por incluir estes aspectos no currículo, acabam abordando de maneira superficial, sem o aprofundamento necessário. Dessa forma, o despreparo de professores e professoras para trabalhar tais assuntos ainda abre possibilidades de fazer emergir sentimentos de frustração e insegurança em relação a profissão escolhida, tendo em vista que a temática da sexualidade surge constantemente nas salas de aula.

Quando dialogamos a respeito dos discursos heteronormativos no contexto escolar também se faz necessário olharmos para a relação aluno-aluno inseridas neste espaço, que podem se mostrar visíveis através do *bullying* homofóbico. Dinis (2011, p. 42) afirma que “na escola a homofobia se expressa

por meio de agressões verbais e/ ou físicas a que estão sujeitos estudantes que resistem a se adequar à heteronormatividade". Este impacto pode ser nocivo tanto para aqueles que seidentificam como heterossexuais ou não, pois para a norma heterossexual essa afirmação deve vir acompanhada de práticas e valores pautadas neste princípio.

Para uma sociedade onde o desvio da norma deve ser corrigido, o insulto a performances não heterossexuais se torna algo comum, podendo ser resumido a brincadeiras ou atos simplórios, porém essa cultura impulsiona a marginalização doscorpos, assim como aborda Junqueira:

Tais "brincadeiras" ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam pedagogicamente suas relações como mundo. [...] o insulto representa uma ameaça que paira sobre todas as cabeças, pois, por exemplo, pode ser estendido a qualquer um que por ventura falhar nas demonstrações de masculinidade a que é submetido sucessiva e interminavelmente (JUNQUEIRA, 2013, p.486).

Através disso percebemos os seus efeitos, podendo gerar marcas irreparáveis nos sujeitos considerados incorretos. A violência gera a concepção que aquele corponão deveria existir naquele espaço, criando uma atmosfera onde as superioridades e inferioridades são constantemente expostas. Entretanto, é interessante compreendermos que os estudantes não realizam essas práticas de formas espontâneas, eles foram ensinados a terem essas concepções, tendo essa instrução muitas vezes vindo da própria escola.

Usando ainda como referência a fala de Junqueira ao tratar sobre as brincadeiras atravessadas por jogos de poder existentes no âmbito escolar, percebermos que mesmo com a pressão do discurso heteronormativo sendo colocadapor diversos setores ainda acontece os denominados "desvios". Com alunos escapando do padrão estabelecido e manifestando ações consideradas "anormais". Essa configuração nos leva ao encontro de uma característica relacionada a efetivação do poder no meio social.

Veiga-Neto (2006), com base em Michel Foucault, relata que para determinadas situações serem consideradas como elementos de poder, é preciso que em algum momento haja chances de deslocamentos, fugas ou escape. Para ele, “[...]poder e liberdade não se excluem, mas se conectam num jogo em que a segunda é a condição de possibilidade – nas palavras de Foucault, como pré-condição e suporte permanente – para o primeiro (VEIGA-NETO, 2006, p. 25). Dessa forma observamos como as situações referentes aos desvios do discurso heteronormativo ilustram fielmente estes aspectos.

Os estudos investigativos relacionados a heteronormatividade e a educação também propiciaram uma discussão sobre os documentos que integram as salas de aula no âmbito educacional:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades "características" de homens e atividades de mulheres (LOURO, 2014, p. 74).

Como visto, os livros são documentos alimentados de referências heteronormativas, e a partir da afirmação da autora, é notável que a identificação deste discurso acontece por meio de diferentes esferas, impressas através de um reforço social contínuo. A seguinte compreensão ainda nos leva a pensar nos demais documentos que compõem a sala de aula, como planos de aula e recursos pedagógicos. O fortalecimento ao estabelecer tais padrões pressiona o alunado a poder suas particularidades e viverem sobre as expectativas colocadas sobre eles, obedecendo fielmente as noções de gênero criadas, baseadas em masculinidades e feminilidades restritamente heterossexuais.

Ainda tendo como referência os livros, ao analisarmos o discurso normativo heterossexual que esses documentos reiteram, também se faz necessário olharmos para os aspectos que se mostram prescindíveis a trama

principal do enredo que se traça. A composição das representações masculinas e femininas nos livros paradidáticos se manifestam de maneira vertical, com artefatos como as cores estimulando a normalização (COSTA; SANTOS, 2016). Esse estímulo referente as cores é algo bastante presente dentro da nossa sociedade atual, onde a partir do nascimento, os sujeitos já são incentivados a se interessarem por elas, sendo o azul designado aos meninos e a cor rosa atribuída as meninas.

A verificação dessa manifestação pode ser visualizada constantemente na contemporaneidade por meio dos chás de bebê e chás revelação (BALISCEI, 2021). Esses eventos antecedem a chegada de novos membros na família, celebrando a masculinização e feminilização dos corpos mesmo sem a chegada de fato dos indivíduos na sociedade. Como visto, essa prática não é interrompida durante o processo de escolarização, com os livros dando continuidade a esse projeto por meio de reforços visuais, buscando a padronização.

Sob a realização analítica, o tema de associação as cores para o binarismo de gênero, pode se apresentar comum pela frequência em que é discutido, porém ao problematizarmos esse paradigma pelo viés heteronormativo notamos que alguns reforços acontecem. Segundo o professor João Paulo Baliscei (2021, p. 40) "determinar que essas cores sejam dicotômica e exclusivamente para o uso de meninos e meninas é uma ação que reflete o medo de que eles e elas possam não ser heterossexuais". Neste caso, ao propagar figuras masculinas e femininas vinculadas as cores azul e rosa respectivamente é acreditar no comprometimento a não desvio da norma.

Essa configuração, bem como as demais expostas, acaba atuando como uma violência simbólica, termo cunhado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, e presente em diversas de suas obras. Esse tipo de violência ocorre de forma oculta e é distante de agressões físicas, entretanto este aspecto não corresponde compreendê-la como um ato menos nocivo. "A violência simbólica consiste em uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a

sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la” (BOURDIEU, 1997, p. 22). Dessa forma, notamos que ela se torna difícil de ser percebida, mesmo por aqueles que são vítimas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das discussões realizadas foi percebido como a heterossexualidade se instaurou no corpo social, sendo colocada sobre o status de norma e gerando determinadas demandas para os indivíduos. As performances, manifestações, práticas e organizações que não estejam enquadradas nesta sexualidade são vistas como impróprias, errôneas e anormais. Este discurso pode ser deferido através das inter-relações dos sujeitos, sendo reproduzido em determinadas instituições sociais, como o caso da escola.

O diálogo realizado também nos auxiliou a problematizar a ideia da heterossexualidade como componente biológico e natural do ser humano. Se de fato os impulsos biológicos orientassem os sujeitos a terem unicamente uma sexualidade, a escola não precisaria educar pela perspectiva heteronormativa, bastaria apenas permitir que a natureza agisse por si mesma (MORENO, 1999). Ao analisarmos os pontos trazidos se torna notável as variadas abordagens inseridas no âmbito escolar, sendo a percepção o primeiro passo para a problematização desse discurso.

Como vimos, as contribuições teóricas cunhadas por variados pesquisadores e autores nos mostraram como opera a heteronormatividade no contexto escolar, atingindo todos os corpos ali presentes com uma vigilância que não permite manifestações e performances distintas ao que é colocado como norma. Compreender estes aspectos também nos faz pensarmos a respeito das consequências dessas práticas, principalmente quando o maior público afetado se trata de alunos.

Apesar de compreendermos que o discurso heteronormativo se insere nas práticas listadas, a intenção de abordá-las de modo geral assume uma intencionalidade de evidenciarmos que ele está contido diariamente no âmbito escolar, ocorrendo através de práticas distintas no processo de interação entre os sujeitos. Entretanto, também precisamos manter nosso olhar para aqueles instrumentos sutis, que ao serem entregues para as instituições de ensino são reproduzidos veementemente.

Compreendemos também que esses atravessamentos heteronormativos, tanto referentes as inter-relações no corpo social, quanto aos aspectos presentes nos livrosparadidáticos, se encontram permeados de elementos de poder e violência simbólica. Os livros desse nicho funcionam para institucionalizar, disseminar e manter o discursoheteronormativo no contexto escolar. Trazendo conseqüentemente uma relação direta com a dominação, que neste caso em específico, vem com o objetivo de ditar determinados comportamentos e práticas a serem realizados.

Nesta discussão, se faz notável também refletirmos a respeito do processo de formação inicial dos professores em exercício, pois como verificamos, uma formação que não englobe as múltiplas sexualidades existentes acaba sendo um fator que corrobora para a disseminação dos discursos heteronormativos no âmbito da educação formal.

Ao tecermos estas discussões não compreendemos o estudo como o elemento que vai romper com todo o discurso da norma heterossexual existente no contexto escolar e conseqüentemente na sociedade, mas se espera que seja um instrumento que possa efervescer percepções a respeito dessa prática. A presente pesquisa também não pode ser considerada como um ponto final, ou o elemento necessário para mudanças efetivas, mas se insere nas produções que buscam um ambiente educacional que não marginalize os sujeitos pela sua sexualidade.

REFERÊNCIAS

- BALISCEI, J. P. **Não se nasce azul ou rosa, torna-se**: cultura visual, gênero e infâncias. 1.ed. – Salvador, BA: Devires, 2021.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, p. 549-559, 2011.
- BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. Trad. T. T. Silva, **Educação e Realidade**, v. 21 (1), p. 71-96, jan./jun. 1996.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 13.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- COSTA, F. S.; SANTOS, A. M. Representações de gênero e literatura infantil: paradidáticos em análise. **Educação Por Escrito**, v. 7, n. 2, p. 263-274, 2016.
- DINIS, N. F. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba. n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.
- JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009.
- MISKOLCI, R. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, R. (org). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- OLIVEIRA, M. M. D. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. - Petrópolis: Vozes, 2008.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VEIGA-NETO, A. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NINGUÉM TÁ SEGURO EM LUGAR NENHUM PRA EXPRESSAR SUA ORIENTAÇÃO OU SEXUALIDADE: percepção das(os) adolescentes sobre gênero, sexualidade e violência no âmbito do ensino médio técnico

Fernanda Maria Vieira Ribeiro¹

Iraci Barbara Vieira Andrade²

Ana Paula da Silva e Silva³

Chayane Soares Rodrigues⁴

Resumo: O presente artigo traz os resultados preliminares do projeto de pesquisa intitulado Desigualdade e violência de gênero na Baixada Maranhense: percepção das(os) adolescentes sobre gênero, sexualidade e violência no âmbito do ensino médio técnico. A pesquisa objetiva analisar como os jovens, na faixa etária entre 16 a 18 anos, que compõem o corpo discente do IFMA - Campus Pinheiro refletem sobre questões relacionadas a gênero, sexualidade e violência de gênero. Esses temas atravessam o cotidiano desses jovens das mais variadas formas, não apenas quando o debate é levado à sala de aula, mas nas interações produzidas por eles nos diversos espaços em que transitam. A metodologia foi composta por uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando como método entrevistas semi-estruturadas e aplicação de questionários junto ao corpo discente. Os primeiros resultados da pesquisa que serão expostos aqui, são os dados coletados a partir de formulários respondidos por 118 estudantes. Os principais pontos que destacamos são: a confusão que se faz em relação às categorias gênero e sexualidade, onde algumas/uns estudantes disseram ser a mesma coisa; o conceito de sexualidade ainda estar muito atrelada ao aspecto biológico, como foram identificados em algumas respostas; e a ideia de violência de gênero está atrelada principalmente a população LGBTQIA+.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; violência de gênero; juventudes; escola.

¹Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Docente do Instituto Federal do Maranhão – IFMA Campus Pinheiro, Pinheiro/MA, fernanda.ribeiro@ifma.edu.br

²Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Docente do Instituto Federal do Maranhão – IFMA Campus Pinheiro, Pinheiro/MA, iraci.andrade@ifma.edu.br

³ Estudante do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação – Campus Pinheiro, Pinheiro/MA, aninhapaulinhas2006@gmail.com

⁴ Estudante do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação – Campus Pinheiro, Pinheiro/MA, c.chayane11@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz os resultados preliminares do projeto de pesquisa intitulado Desigualdade e violência de gênero na Baixada Maranhense: percepção das(os) adolescentes sobre gênero, sexualidade e violência no âmbito do ensino médio técnico. A pesquisa objetiva analisar como os jovens, na faixa etária entre 16 a 18 anos, que compõem o corpo discente do IFMA - Campus Pinheiro refletem sobre questões relacionadas a gênero, sexualidade e violência de gênero. O referido campus possui um corpo discente oriundo não somente do município que está instalado, mas de várias localidades circunvizinhas, abrangendo boa parte da região da Baixada Maranhense, o que nos permite compreender de forma mais ampla de que maneira as relações de gênero se manifestam nesta região.

Desigualdades e violências de gênero afetam meninas e meninos de forma diferente, posicionando-as(os) de maneira desigual nesse debate. Em uma sociedade marcada pela hierarquização entre homens e mulheres, em que ser mulher é estar numa relação de submissão ao homem, compreender como os jovens elaboram um conhecimento sobre os temas que atravessam as questões de gênero é de acentuada importância, principalmente quando se considera os dados produzidos no Brasil sobre o assunto.

Autores como Guacira Louro (1997), Leandro Colling (2013) e Fernando Seffner (2011) têm enfatizado a necessidade de uma política das diferenças na educação, tendo na escola um lócus de análise e investigação. Questões como a homofobia, a heteronormatividade e a violência de gênero fazem parte do cotidiano escolar e é reforçado tanto nos currículos como nas práticas pedagógicas, ao dispor sobre espaços, vestimentas e comportamentos designados para a performance de gênero de meninos e meninas.

Apesar de todos os avanços na inserção das mulheres e minorias sexuais na sociedade, como no trabalho, na educação, nos espaços públicos e políticos, ainda persistem desigualdades sociais gritantes entre homens e mulheres no

século XXI. Segundo dados da Estatísticas de Gênero, do IBGE, lançado em 2021, houve um aumento dessa desigualdade, sobretudo no mercado de trabalho e em espaços de tomada de decisão. Um percentual maior de mulheres frequenta o ensino médio, em relação à quantidade de homens, e elas têm maior proporção de formadas no ensino superior, entretanto, no mercado de trabalho, a realidade é inversa. Em 2019, as mulheres receberam 77,7% ou pouco mais de $\frac{3}{4}$ do rendimento dos homens, além de exercerem mais horas de trabalho não remunerado, como o cuidado de pessoas ou afazeres domésticos.

Além da grande desigualdade na ocupação do mercado de trabalho, dados sobre violência contra a mulher mostram de forma ainda mais transparente a posição subordinada da mulher na sociedade brasileira, que persiste culturalmente machista e patriarcal. Segundo pesquisa do Instituto Datafolha encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em 2021, uma em cada quatro mulheres acima de 16 anos afirma ter sofrido algum tipo de violência no ano de 2020 no Brasil, e por volta de 17 milhões de mulheres (24,4%) sofreram violência física, psicológica ou sexual. Os números de feminicídio, ou seja, casos de mulheres mortas em crimes de ódio motivados pela condição de gênero, também aumentaram no período da pandemia de Covid-19. O número de feminicídio cresceu 22,2% entre os meses de março e abril em 2020, comparado com o mesmo período de 2019.

Dados também apontam que o assédio sexual tem se tornado comum entre jovens dos 12 aos 31 anos. Assim revela uma pesquisa com 2.560 pessoas dessa faixa etária em dez estados brasileiros realizada pela Escola Microcamp em São Paulo. Do total, 46,4% afirmaram já ter sofrido assédio na escola, e 58,9% destes afirmaram que não ligaram ou agiram naturalmente. Tais pesquisas mostram diferentes facetas da violência contra a mulher na nossa sociedade, desde o assédio que meninas e mulheres sofrem cotidianamente, até o feminicídio, expressão máxima de uma sociedade que não sabe lidar com a emancipação e o empoderamento feminino. Diante dessa realidade, a escola

preconiza um papel fundamental no combate à desigualdade de gênero e a violência, pois é uma instituição que tem como princípio primordial combater todo o tipo de violência, preconceito e intolerância.

Dessa forma, a escola como um espaço de aprendizagem, mas também de diálogo desponta como um ambiente de debate sobre o tema, visto que não é uma instituição isolada dos fenômenos sociais externos a ela e enclausurada em si mesma. Entendendo que a dinâmica social atravessa o cotidiano da escola, os dados da pesquisa são relevantes para a compreensão de como os(as) adolescentes da baixada maranhense constroem suas percepções sobre gênero, sexualidade e violência de gênero.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando como método entrevistas semi-estruturadas e aplicação de questionários junto ao corpo discente, feminino e masculino, do IFMA - Campus Pinheiro. Esses métodos em conjunto auxiliaram na construção do perfil das(os) adolescentes que compõem o campus no que diz respeito a questão de gênero. Nos primeiros meses foram realizados estudos teóricos, onde mobilizamos conceitos e temáticas que atravessam a questão de gênero. Essa etapa foi de profunda importância, visto que apesar de o termo gênero ser frequente no cotidiano dos estudantes bolsistas, eles não possuíam profundidade de conhecimento sobre as especificidades do tema. Essa etapa contribuiu para a construção de uma revisão bibliográfica que fomentou não apenas a constituição do grupo de estudos ligados à pesquisa, mas também o estabelecimento de uma matriz teórica que auxiliará na produção de artigos científicos relacionados aos dados alcançados nesta pesquisa.

Logo em seguida, demos início a construção do formulário a ser respondido pelas/os estudantes do campus. Esse instrumento foi elaborado com o intuito de compreender de maneira geral como as/os adolescentes que compõem o corpo discente se compreendem em relação a gênero e sexualidade e como eles entendem ou se conheciam os termos e conceitos que envolvem a

questão. No formulário também foi requerido dados relacionados à raça e renda, o que nos levou a uma reflexão interseccional.

Os questionários foram respondidos de forma online, por meio da plataforma *google forms*. Considerando a idade das/dos estudantes (16 a 18 anos), priorizamos a divulgação do questionário nas turmas de 2º e 3º anos do ensino médio integrado. Esse instrumental foi compartilhado com as/os estudantes nos grupos de *WhatsApp* das turmas supracitadas, e aplicadas em algumas turmas de forma presencial. No total, foram respondidos 118 questionários.

DESENVOLVIMENTO: É IMPORTANTE DISCUTIR GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA?

Gênero e sexualidade são conceitos fundamentais para entendermos as relações de poder entre homens e mulheres na nossa sociedade. A posição subordinada que mulheres e minorias sexuais, como a população LGBTQIA+, tem na nossa sociedade, - mulheres com salários menores que os homens, ocupações inferiores, dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, a dupla ou tripla jornada de trabalho, a opressão e exploração sofridas, o alarmante índice de violência doméstica e sexual, fobias sociais (misoginia, transfobia, homofobia, etc.) -, revela o quanto tudo que está atrelado ao feminino é secundarizado e oprimido na sociedade patriarcal.

Apesar desse debate ter aumentado nos últimos anos, as conquistas ainda são pequenas e, infelizmente, a violência tem aumentado, como verificamos nos dados expostos acima. Essa realidade nos demonstra a necessidade de trazer para o espaço escolar o conhecimento sobre gênero, sexualidade, desigualdade e violência, pois é um espaço privilegiado para desconstruir preconceitos. Segundo Joan Scott (1995), "gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. O gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p.73).

Desde o século XIX, mulheres e a população LGBTQIA+ se organizam nos movimentos sociais feminista e gay (como era conhecido antigamente) para lutar contra a opressão, discriminação e preconceito que esses segmentos sofrem. Pesquisadoras(es) e as ciências humanas também tiveram um importante papel ao estudar diferentes gêneros ao redor do mundo, mostrando que as diferenças entre os sexos não se restringiam a características biológicas ou genéticas, mas que é a cultura que predominantemente determina os comportamentos masculino e feminino exercidos em cada sociedade.

Margaret Mead, em *Macho e fêmea* (1950), afirma que “a cultura sexual traça um estereótipo que separa, desde quando crianças, indivíduos que devem agir masculinamente ou femininamente, conforme a cultura em que estão inseridos” (MEAD apud FLEURI, 2006, p.506). Dessa forma, supostas características naturais de homens e mulheres foram questionadas, como a ideia de que a mulher é frágil e incapaz de realizar determinadas tarefas consideradas masculinas, ou que o homem é naturalmente agressivo e violento.

Segundo Soares (1992, p. 2),

A construção da identidade feminina, baseada nas características biológicas, na celebração da maternidade e no elogio às numerosas atitudes a ela associadas, acaba por definir a mulher enquanto categoria natural que, resistente às forças arbitrárias da cultura, da história e da pessoa, existe sempre única e imutável.

Essa naturalização dos comportamentos masculino e feminino ainda hoje servem como justificativa para enquadrar os sujeitos sexuais em padrões socialmente determinados pela cultura hegemônica, reproduzindo privilégios de classe e raça, onde homens brancos ocupam os cargos de liderança e chefia.

Nesse sentido, a escola, como principal instância socializadora depois da família, tem uma atribuição importante na reprodução dos papéis de gênero. Paradigmas tradicionais de cultura patriarcal subsistem na escola, sendo reforçados no próprio material didático utilizado. Os recursos didáticos e de avaliação aplicados

às crianças e adolescentes evidenciaram o tradicionalismo no que concerne a esses valores, como demonstrar homens e meninos sempre em brincadeiras mais ativas ou em funções de comando, enquanto as meninas e mulheres são representadas em funções maternas e/ou domésticas, embora em um contexto moderno de direito à igualdade dos sexos, assegurado constitucionalmente.

A reprodução do discurso de mulher mãe, identificada biologicamente por suas “aptidões naturais”, por diretores(as) e professores(as) é constante nas escolas e na sociedade. Desta forma, se faz presente um debate no espaço escolar sobre os novos papéis e atribuições assumidos pela mulher no século XXI, assim como seus direitos perante a violência e a dominação masculina. Segundo Loyola (1999, p.35), “repensar as relações entre os sexos, a sexualidade e a reprodução biológica e social é, assim, repensar as relações de dominação de um sexo sobre o outro e toda a estrutura de relações sociais montada a partir dessa relação”.

A escola também pratica o currículo oculto, que é o ensino dos papéis e funções de gênero fora do que consta no conteúdo do currículo escolar. Ou seja, o disciplinamento, as vestimentas, o que se exige em termos de comportamento, o que acontece nos corredores, tudo isso serve para reforçar o local designado para homens e mulheres na nossa sociedade, que reproduz o poder patriarcal e machista ainda muito presente nas instituições (LOURO, 2014).

Os dados coletados a partir do formulário aplicado demonstram um quadro geral acerca da compreensão de parte do corpo discente do Instituto Federal do Maranhão - Campus Pinheiro em relação às categorias analisadas. Gênero, sexualidade e violência de gênero são concepções que atravessam o cotidiano desses adolescentes, produzindo um imaginário acerca do que seriam esses conceitos. Nesse sentido, as perguntas foram produzidas buscando alcançar essa compreensão inicial. Foram 118 questionários respondidos, sendo 65 (55,1%) por estudantes do sexo feminino, 52 (44,1%) por estudantes do sexo masculino e 1 estudante preferiu não identificar seu sexo. Foram 52 perguntas, entre objetivas e abertas.

Atualmente, o debate sobre gênero nas escolas se tornou um campo minado. Nos últimos anos uma onda conservadora ganhou espaço no país, o que deturpou e travou esse debate em um espaço tão importante para a desconstrução de preconceitos e a promoção de uma sociabilidade menos violenta na relação entre homens e mulheres.

Segundo dados da pesquisa Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil, realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2022, o Brasil teve 18,6 milhões de mulheres que sofreram algum tipo de violência. A estimativa é de que as mulheres que sofreram algum tipo de violência, nesse período, sofreram pelo menos 4 agressões ao longo do ano. Em relação a comunidade LGBTQIA+, o Brasil se destaca como o país que mais mata essa população. Diante desse cenário, é imprescindível que a escola seja um espaço de fomento para a discussão de gênero, sexualidade e violência de gênero.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A ESCOLA DEVE SER UM ESPAÇO SEGURO E NÃO VIOLENTO PARA A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

O questionário aplicado, uma das questões referia-se se o estudante considerava importante que a escola promovesse atividades sobre gênero, sexualidade e violência de gênero, apenas 9 estudantes responderam que não, quando na questão seguinte em que deveriam informar os motivos da negativa, 3 deles disseram: “Tem coisas melhores e mais interessante pra fazer”, “Porque tem coisas mais importantes para tratar”, e “Porque tem coisas mais importantes”. Temos aqui 3 respostas de estudantes diferentes com o mesmo teor. Felizmente, não condizem com a maioria da amostragem, em que 109 estudantes (92,4%) acreditam na importância do debate sobre gênero, sexualidade e violência de gênero nas escolas. A seguir, alguns motivos explicitados pelos estudantes:

“Porque dessa forma, podemos começar a romper com antigos preconceitos e melhorar o futuro para pessoas lgbtqia+ encoraja-las, ajuda-las a não precisarem mais ter medo.”

“Para conscientizar.”

“Para q ela se torne mais segura para todos”

“Porque são temas críticos e relevantes para a sociedade, cujo fato de não ser tratado com a relevância que merece resulta em grande violência e preconceito”

“Pois orienta e conscientização aos alunos sobre como respeitar as pessoas como são e como não tolerar nenhum tipo de violência”

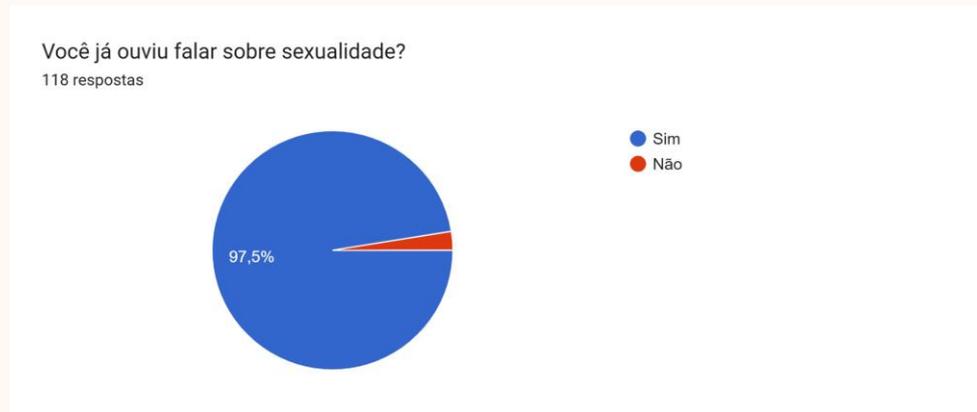
“Para incentivar o respeito”⁵

Desta feita, considerando o quantitativo de estudantes que considera a importância da escola como um espaço de promoção do debate em relação à gênero, sexualidade e violência de gênero, é possível afirmar que essa discussão é, inclusive, uma demanda das/dos próprios/as estudantes que compõem a comunidade escolar do Campus Pinheiro.

Em específico, no que se refere às categorias principais abordadas no desenvolvimento da pesquisa, os estudantes, em sua maioria demonstraram já ter ouvido falar sobre tais temas.

No que se refere a sexualidade, como é possível verificar no gráfico abaixo, 97,5% dos estudantes já ouviram falar sobre o conceito, o que corresponde a 115 respostas. Enquanto 3 estudantes afirmam não terem ouvido falar sobre o tema. Quando questionados sobre os espaços em que ouviram algo sobre o assunto, 98 estudantes (83,1%) informaram que foi na escola; 97 (82,2%) nas redes sociais; 46 estudantes (39%) disseram que ouviram na família; 15 (12,7%) na igreja; 30 (25,4%) na TV ou rádio e 21 (17,8%) em outros lugares.

⁵ Optou-se, nesse relatório, trazer as respostas das/dos estudantes da forma como eles escreveram no relatório, prezando pela autoria dos seus pensamentos e considerando que possíveis erros não trarão problemas de compreensão sobre as respostas.



É possível afirmar que o debate sobre a sexualidade atravessa o cotidiano desses jovens nos mais diversos espaços e é importante que elas/eles possam ter um espaço seguro em que possam acessar as informações de maneira correta e sem tabus, permitindo, assim, a eliminação da propagação de um discurso preconceituoso e que violenta meninas e meninos no ambiente escolar.

Em relação a isso, 37,3% (44 estudantes) não consideram a escola um espaço seguro para expressar sua identidade de gênero ou orientação sexual, o que nos faz lembrar dos 3 estudantes citados logo no início desse tópico em que afirmam que essas questões não são importantes para serem tratadas na escola. Isso demonstra que entre os jovens (mesmo de maneira minoritária) há um terreno fértil para a propagação de manifestações discriminatórias, o que culmina na insegurança de alguns estudantes nesse lugar.



Sobre essa questão, as/os estudantes argumentaram da seguinte forma:

Eu coloquei sim, mais nem sempre é seguro

Por que a escola muitas vezes nos torna alvos de preconceitos vindos dos próprios alunos .Muitas das vezes o preconceito estrutural muitos alunos ainda são preconceituosos.

Por causa do bullying

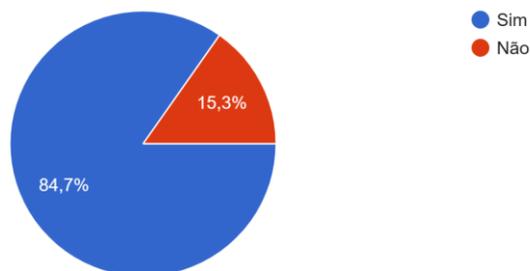
Porque na escola as pessoas são muito sem noção! A maioria tem o preconceito enraizado dentro de si e não aceitam (não sei porquê) a sexualidade de uma outra pessoa. Pessoas assim, precisam estudar e melhorar como indivíduos. Então por esse motivo não acho seguro. O que essas pessoas maldosas falam para as outras, machuca muito. Algumas pessoas até acabam se matando por causa do preconceito sofrido.

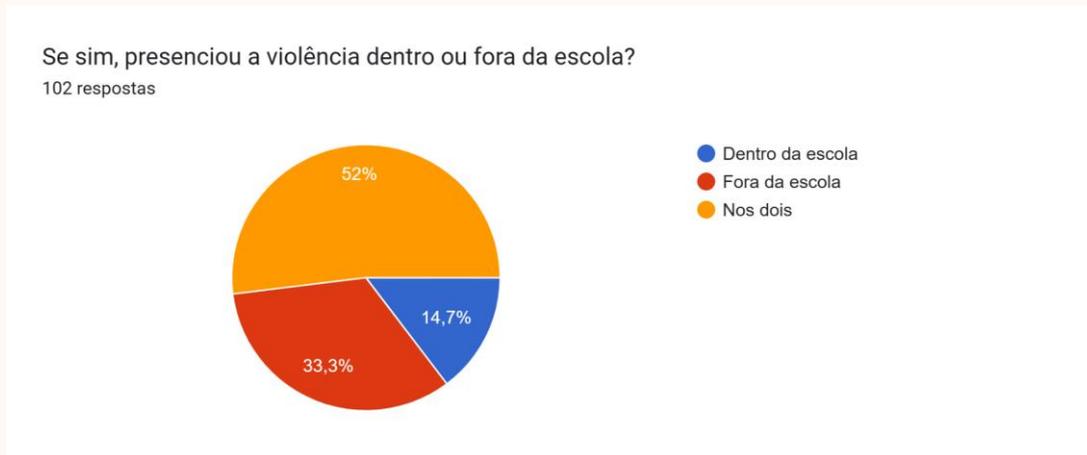
não, porque é local que estamos rodeados de todo tipo de pessoas (principalmente que pensam diferente e que acabam não tendo maturidade pra respeitar identidade de gênero ou até mesmo a sexualidade das outras pessoas, e é por esse motivo que a violência acaba acontecendo, independentemente do local). NINGUÉM TÁ SEGURO EM LUGAR NENHUM PRA EXPRESSAR SUA ORIENTAÇÃO OU SEXUALIDADE, essa é a triste realidade.

A partir dos relatos acima é perceptível que a sociabilidade entre as/os estudantes perpassa por mecanismos de violência. O bullying, prática que por muito tempo foi considerada comum nas escolas, passa a ser visto como algo a ser desnaturalizado, pois perpetua sofrimento, violência e preconceitos, como pontuam os próprios estudantes.

Em outros espaços também é produzido diversas formas de discriminação em relação a questão de gênero, como é possível verificar a partir dos gráficos abaixo:

Você já viu/presenciou/soube de algum tipo de discriminação/preconceito homofóbico/transfóbico/bifóbico ou lesbofóbico?
118 respostas





Esses dois gráficos são essenciais para compreendermos que a violência de gênero faz parte do cotidiano desses jovens. Se considerarmos o que foi colocado sobre se a escola é um ambiente seguro para externar identidade de gênero ou orientação sexual, percebemos que ora esses jovens aparecem como vítimas e ora como agressores.

Assim, os dados coletados até aqui demonstram a importância dessa pesquisa não apenas para elaborar um retrato sobre essas questões no IFMA - Campus Pinheiro, mas também para subsidiar ações educativas e contra violência e a prática de bullying no ambiente escolar. Os dados até aqui apresentados, confirmam que apesar da escola ser socialmente identificada como um espaço de diversidade e local de acolhimento, na verdade, ela também se destaca como locus produtor de violências e, no reconhecimento dessa questão, o material de pesquisa acumulado até o presente momento, nos provoca a refletir que o debate sobre gênero, sexualidade e violência de gênero é urgente se pretendemos que o ambiente escolar seja um espaço acolhedor, justo, humanitário e emancipador. Ainda em relação a identidade de gênero, 94,1% dos estudantes, ou seja, 114 deles se declararam como cisgênero, enquanto 6 estudantes se afirmam como não-binários e 1 estudante se identifica como transgênero.

Quando questionados sobre violência de gênero, 71,2% dos estudantes informaram que sabiam o que é esse conceito. Enquanto 28,2% disseram que não. Contudo, algumas respostas dos adolescentes nos chamaram atenção:

Preconceito contra pessoas do grupo LGBTQI+

Preconceito contra pessoas LGBTQi+

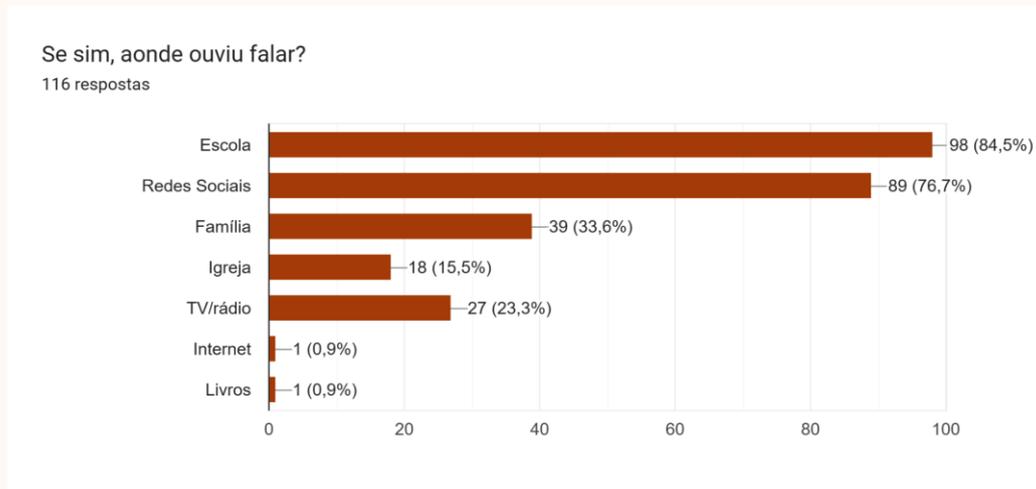
É uma violência se do física ou psicológica que alguém acaba sofrendo simplesmente por não seguir o "gênero padrão" da sociedade.

O ódio por pessoa de outros gêneros

Os/as estudantes costumam vincular violência de gênero apenas à população LGBTQIA+, enquanto esse tipo de violência acomete também as mulheres cisgêneros. Essa associação já havia sido percebida no momento de entrevistas dos estudantes para serem bolsistas do projeto. Essa delimitação do que seria o debate de gênero faz percorrer mais facilmente a ideia errônea de que a discussão de gênero nas escolas está ligada a uma pauta LGBTQIA+ que pretende "transformar" crianças e adolescentes do país em gays, lésbicas ou pessoas transgênero⁶. Quando na verdade o debate sobre gênero passa pela reflexão sobre o papel de homens e mulheres na sociedade e como esses papéis, que foram/são socialmente construídos, precisam ser desnaturalizados a fim de eliminar as opressões que as mulheres sofrem no interior de uma sociedade patriarcal.

Importante salientar que ao serem perguntados se já ouviram falar sobre o conceito de gênero, 98,1% dos/das estudantes responderam no formulário positivamente. Os lugares que eles ouviram sobre gênero estão expostos no gráfico abaixo:

⁶ Importante ressaltar que tal pauta inexistente. Faz parte de um discurso discriminatório, preconceituoso e ignorante que pretende barrar essa discussão dentro do ambiente escolar sob a égide de uma perspectiva conservadora vinculada a determinados grupos religiosos.



Novamente, da mesma maneira que verificou-se em relação ao termo sexualidade, a escola aparece como o espaço de conhecimento sobre as temáticas principais desse projeto, evidenciando a necessidade de fortalecer o ambiente escolar como *lócus* desse debate. Ao serem questionados se já participaram de alguma atividade que tratasse sobre gênero no ambiente escolar, 60,2% (71 estudantes) informaram que sim, enquanto 39,8% (47 estudantes) responderam que não. Das atividades citadas estão palestras, oficinas, alguns eventos já realizados no campus Pinheiro, como o Agosto Lilás, além de atividades realizadas em sala de aula.

Apesar dos esforços de parte do corpo docente e de técnicos do campus Pinheiro em atualizar o debate sobre gênero e provocar discussões ligadas à temática, 54,2% (64 estudantes) das/dos estudantes consideram que no ambiente escolar esse diálogo é regular, 38,1% (45 estudantes) acham satisfatório e 7,6% (9 estudantes) consideram insatisfatório. Reafirmando, dessa forma, a importância da escola como espaço de debate e produção do pensamento crítico calcado na ciência, fora dos entraves e preconceitos estabelecidos no senso comum.

Dados da nossa pesquisa revelam que embora exista o medo e a resistência dos estudantes em manifestarem a sua orientação sexual na escola com medo das represálias e do bullying, a escola foi um dos espaços mais citados quando questionados sobre Se você marcou homossexual, bissexual ou outros

na pergunta anterior, já expressou sua orientação sexual para alguém?, e Se sim, para quem?. A maioria das respostas cita colegas e amigos da escola. E na pergunta Em quais espaços você se sente mais seguro para expressar sua sexualidade?, direcionada somente para as/os/us estudantes que colocaram orientação sexual diferente da heterossexual, citam a escola na maioria das respostas.

Apesar de um ambiente ainda muito repressor, a escola é um ambiente onde as/os/us adolescentes do grupo LGBTQIA+ se sentem acolhidas/os/es, mesmo que somente pelos colegas, onde às vezes é o único ambiente onde se pode libertar dos grilhões religiosos e familiares mais conservadores. Para lidarmos com as diferenças e com as diversas identidades em sala de aula de uma forma política (no sentido de transformadora, e não sectária), e que discuta as relações de poder que a perpassam; finalizamos com a proposta de Silva (2000), de pensarmos uma pedagogia como diferença, pois segundo o autor,

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença. (SILVA, 2000, p. 101)

REFERÊNCIAS

COLLING, Leandro (2013). A igualdade não faz o meu gênero - Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. **Contemporânea**, v. 3, n. 2, p. 405-427, Jul.–Dez.2013.

FAUSTO-STERLING, Anne (2002). Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, v. 17/18, p. 9-79, 2001/2002.

FLEURI, Reinado Matias (2006). Interculturalidade, educação e movimentos sociais: a perspectiva de pesquisa desenvolvidas pelo núcleo mover (USFC). In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro et al. (orgs.). **Cultura e política de currículo**. São Paulo: Juqueira & Marin, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS, COORDENAÇÃO DE POPULAÇÃO E INDICADORES SOCIAIS (2021). **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro, IBGE, 2021.

LOURO, Guacira Lopes (1997). **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

LOYOLA, Maria Andréa (1999). **A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas**. In: HEILBORN, Maria Luiza. Sexualidade: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIADO MARANHÃO. PRÓ-REITORIA DE ENSINO DIRETORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS(IFMA/PROEN/DAE). **Projeto Empodera IFMA**: todos pela equidade de gênero na escola. São Luís/MA,2019.

SCOTT, Joan (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.

SEFFNER, Fernando (2011). Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, mai./agos. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.)(2000). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes.

SOARES, Mireya Suarez (1992). Desconstrução das categorias "Mulher" e "Negro". **Série Antropologia**, v.133, Brasília, 1992.

MULHERES PROFESSORAS: Memórias Silenciadas da história caxiense

Heloisa Helena da Silva Ferreira¹
Iran de Maria Leitão Nunes²

Resumo: O presente artigo aborda a importância da visibilidade docente das mulheres professoras em Caxias - MA, utilizando uma perspectiva histórica para resgatar o protagonismo dessas mulheres na história da cidade. O objetivo do estudo é contribuir para a compreensão das discussões sobre a figura histórica das mulheres e sua relevância no cenário docente da sociedade, buscando promover sua visibilidade. A pesquisa foi produzida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE-UFMA, utilizando uma abordagem qualitativa para análise bibliográfica, com base em autores como Mota (2013), Bourdieu (2009), Perrot (2005), Nora (1993) e outros. Os resultados da pesquisa indicam que as mulheres professoras em Caxias - MA foram vítimas de silenciamento e invisibilidade, apesar de terem desempenhado papéis fundamentais na história da cidade. Por meio desse estudo, espera-se promover a visibilidade dessas mulheres e sua importância como protagonistas da história, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e preconceitos de gênero no campo educacional.

Palavras Chaves: Mulheres Professoras; Memórias, Educação

INTRODUÇÃO

No contexto que coube à mulher assumir a docência voltada para a educação infantil, colocando-a como vocacionada para o magistério, movido pela concepção de mulher como sujeito silenciado, cujo espaço de atuação estava restrito ao lar, ela não é mencionada, enfrentando uma lógica de ações androcêntricas e patriarcais.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero GEMGe. Secretária escolar no município de Caxias-Ma. E-mail: heloisa.hsf@discente.ufma.br

² Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Mestrado em Administração e Supervisão Escolar - American World University of Iowa, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pós-doutorado na Universidade Aberta de Lisboa. Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMA. e-mail: iran.nunes@ufma.br

Entretanto, é preciso atribuir uma nova dimensão à história das mulherestenham recebido a notoriedade merecida. Elas não devem ser apenas lembradas e guardadas em arquivos, mas sim descritas e faladas, a fim de que sejam reconhecidas como as protagonistas que foram na trajetória da educação de Caxias, no caso da pesquisa em foco. É necessário romper o silêncio que por muito tempo encobriu suas realizações e contribuições no âmbito educacional.

Nesta perspectiva, o presente artigo tem como objetivo contribuir para a compreensão das discussões sobre a figura histórica das mulheres professoras e sua relevância no cenário docente em Caxias - Ma. Ele decorre da pesquisa em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE-UFMA. Tendo como exercício preliminar, discorreremos algumas questões que ampliam as reflexões que nos remetem ao conceito de memória e história, tendo como pano de fundo a categoria gênero, como forma de ampliar a compreensão sobre as narrativas de memórias históricas dessas mulheres.

As Bases teóricas da investigação contam com autores que discutem sobre gênero, feminismo, memória, dentre outros. São eles: Bourdieu (1999), Le Goff (2013), Motta (2013), Silva (2010), Perrot (2005). Nora (1993), Lauretis (1987).

Convém ressaltar que escrever sobre a história de mulheres, por meio da memória, é dar visibilidade a esse grupo que, por muito tempo, foi colocado em segundo plano, com relação ao reconhecimento social. Assim, a memória procura despertar a necessidade da ruptura ideológica que alimenta o silêncio a que elas foram submetidas ao longo do tempo. Discutir seu valor profissional, seu prestígio social, representa avanço rumo à cidadania.

Segundo Beauvoir (1972, p. 37) "tão longe quanto nosso olhar alcança não enxergamos a presença feminina na história". Essa colocação da autora é muito pertinente para o estudo de mulheres professoras em Caxias - MA, uma vez que a presença feminina historicamente muitas vezes foi negligenciada e apagada. Assim, a pesquisa sobre as memórias de professoras em Caxias pode

ajudar a resgatar a presença feminina na história da educação da região, bem como destacar as contribuições das mulheres para o campo da educação. A viabilidade desse estudo consiste na percepção da necessidade iminente de desconstrução de uma história

focada apenas por homens e para homens, com intuito de promover reflexões críticas sobre a equidade de gênero.

Nesse sentido, de acordo com Nora (1993), recorrer à memória torna-se uma imperiosa necessidade de legitimação do passado vivido por essas mulheres. Por essa razão, percorremos essa dimensão teórica com o propósito de produzir saberes sobre o contexto profissional e social.

O contexto no qual pesquisamos, Caxias - MA, apresenta uma sociedade marcada pela presença masculina na política e economia, com fortes influências no âmbito educacional, sendo que a participação da mulher professora se restringe à sala de aula. Então, compreender o deslocamento funcional, a ascensão dessas mulheres professoras, as quais fizeram história, pois não só fundaram uma escola, como conquistaram espaço profissional diferenciado, concedido apenas para sujeitos masculinos, é de suma importância para o nosso estudo.

Num cenário de constantes disputas por espaços e expectativas sociais em constante evolução, torna-se fundamental compreender e analisar os mecanismos que promovem a superação dos obstáculos e controles sociais que contribuem para a manutenção das desigualdades de classe e gênero. Através dessa investigação, busca-se abrir caminhos para uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade sejam valores fundamentais.

MULHERES E MEMÓRIA

Reconhecemos que somente a constatação da condição social desigual da mulher não é capaz de superar a moral machista enraizada na sociedade. E, segundo Motta (2013, p. 104), entender a construção cultural e social da audácia

das mulheres não é suficiente para extinguir a opressão, a vitimização, a submissão e o submetimento milenar do sujeito feminino em diversas sociedades.

Bourdieu (2009) ao abordar as relações de poder e dominação na sociedade, destaca a importância do capital simbólico na valorização e reconhecimento social de determinados grupos. Nesse sentido, a afirmação de Motta (2003) sobre o trabalho intelectual das mulheres como potencializador da valorização profissional nos remete à Bourdieu. Isso porque, para o autor, o capital cultural adquirido por meio do trabalho intelectual pode ser convertido em capital simbólico, gerando prestígio e reconhecimento social. No entanto, é importante destacar que esse processo não se dá de forma igualitária para homens e mulheres, uma vez que a estrutura patriarcal da sociedade ainda impõe barreiras e desigualdades de gênero.

Para além da valorização profissional, a reflexão sobre a memória é fundamental para a compreensão da história das mulheres e suas trajetórias. Como destaca Le Goff (2013), a memória é um processo de reconstrução do passado que envolve elementos subjetivos e sociais. É através da memória que se torna possível resgatar as experiências e as lutas das mulheres que, muitas vezes, foram invisibilizadas pela história oficial.

Nesse sentido, a análise das memórias das professoras que atuaram na educação em Caxias-MA pode ser uma importante fonte para entendermos as condições de trabalho, as estratégias de enfrentamento e as formas de resistência dessas mulheres em um contexto de desigualdade de gênero. A memória dessas professoras pode ser um elemento importante para a construção de uma história mais inclusiva e representativa, capaz de resgatar a importância das mulheres na construção da sociedade brasileira.

A preocupação de entender esse corpo social, mas especificamente de mulheres silenciadas e invisibilizadas, representa uma contribuição significativa para a compreensão do processo de resistência das mulheres professoras.

Especialmente nesse campo de disputa ideológica, centrado em um conjunto simbólico entre o dominador e os dominados, esse processo precisa ser visibilizado, tendo em vista que o sistema escolar carrega a audácia de selecionar um grupo de indivíduos para defender seus interesses (BOURDIEU, 1999).

A visibilidade de mulheres pode ser entendida como uma forma de representação simbólica da presença feminina na educação e na sociedade local. A representação se refere a como as mulheres professoras são retratadas e percebidas pela sociedade, tanto pelos alunos, pais e responsáveis quanto pelos colegas de trabalho e instituições educacionais.

A forma como as mulheres professoras são representadas pode influenciar sua visibilidade e reconhecimento na profissão, assim como pode impactar a forma como os alunos e a sociedade, como um todo, enxergam a educação infantil e as mulheres nesse contexto. Portanto, entender as representações existentes em torno das mulheres professoras é fundamental para compreender sua visibilidade e importância na história da educação em Caxias-MA.

Os estudos de gênero perpassam diferentes vertentes de desconstruções de discursos naturalizantes sobre as mulheres, por isso, tem-se conferido um olhar para essa temática, na perspectiva de compreender como elas se relacionam dentro do espaço escolar.

Desta forma, convém recordar, que os estudos de gênero surgiram como uma importante ferramenta de análise histórica e cultural, a partir dos anos 1970, como forma de compreender as relações sociais e culturais entre homens e mulheres e como essas relações são moldadas pelas normas e valores sociais. Joan Scott, uma das principais teóricas do conceito de gênero, defende que ele deve ser entendido como uma construção social, que é moldada por práticas e discursos, que mudam ao longo do tempo e variam de acordo com o contexto histórico e cultural (SCOTT, 1991).

Cabe registrar que a história cultural também é fundamental para entender o conceito de gênero como uma categoria de análise histórica. Segundo essa abordagem, as práticas culturais, as representações simbólicas e as formas de comunicação são centrais para a compreensão da sociedade e da cultura. Assim, a história cultural considera a produção e a circulação de ideias, imagens e discursos como formas de compreender como as categorias de gênero são construídas e reconstruídas em diferentes contextos históricos e culturais (CHARTIER, 2002).

Ao utilizar o conceito de gênero como uma categoria de análise histórica, é possível identificar as formas como as relações de poder são estabelecidas e mantidas, bem como as resistências e as possibilidades de mudança. Assim sendo, é possível compreender como a história das mulheres e das minorias sexuais têm sido silenciadas e invisibilizadas nas narrativas históricas dominantes, e como a categoria de gênero pode ser uma ferramenta importante para tornar essas histórias visíveis e valorizadas.

Falar sobre histórias de mulheres, sobretudo de feminismos em movimento com a temática de gênero na educação, tem como marco os anos 1980, nos EUA. Essa iniciativa influenciou mulheres de outros continentes, incluindo o Brasil. Conforme Joan Scott, houve forte influência dos estudos feministas a partir de 1980, destacando que gênero é uma forma primária de dar significado ao processo construído socialmente nas relações de poder (SCOTT, 1991)

As discussões de gênero no Brasil ganharam destaque a partir de 1990, tendo como parâmetro pedagógico as discussões de gênero e sexualidade. Assim, emerge a compreensão dos desdobramentos teóricos por meio da terceira onda do feminismo. Nela se amplia o debate sobre aprofundamentos teóricos de gênero, que não foram pautados nos espaços para reflexão sobre as mulheres em seus diferentes segmentos culturais e nas relações sociais, no

campo público e privado, consolidadas com concepções de subalternidade feminina, condição que o feminismo se propõe desconstruir.

Portanto, os estudos pós-estruturalistas: linguagem, discurso, diferença e desconstrução são dimensões da pesquisa no campo educacional, necessários para promover uma ruptura epistemológica no que diz respeito à categoria gênero, quando institui a categoria discurso como marcador, revelador de construções sociais históricas, responsáveis pelo mascaramento da realidade.

Sobre os enfoques educativos é importante destacar que nossa sociedade vive em confronto direto, na luta por emancipação e superação da relação de poder que a mulher enfrenta no âmbito profissional e social (LAURETIS, 1987).

É a escola que constitui o espaço de liberdade no qual deve haver um mediador dessa ação, que são as mulheres professoras. Desse modo, é fundamental incluir socialmente uma concepção de transformação contínua sobre o que é ser mulher e o que é ser homem, diante uma sociedade machista e patriarcal.

Contudo, escrever sobre mulheres, numa época que vimos o esquecimento em nosso contexto, é reconstruir a história por meio da memória. Conforme destaca Motta (2003, p.18).

A historiografia da educação brasileira, que se centra basicamente no eixo sudeste e sul do país, ressalta apenas os eminentes intelectuais, que contribuíram para o ideário político-pedagógico dominante ou as instituições escolares em detrimento das demais regiões e dos outros sujeitos (principalmente femininos) que atuaram e contribuíram na educação. E que deve ter muito a nos revelar.

Diante disso, ainda podemos perceber que na história da educação do Brasil permeia uma cultura machista, que discrimina a figura da feminina e principalmente a mulher nordestina, e maranhense.

PROFESSORAS DE CAXIAS- MA, UMA HISTÓRICA QUE FAZ A DIFERENÇA

No âmbito dessa pesquisa, que busca a importância da visibilidade das mulheres professoras em Caxias - MA, é fundamental ressaltar o contexto geográfico da cidade. Localizada na mesorregião do leste maranhense e na microrregião do Itapecuru, Caxias desempenha um papel significativo no

panorama educacional e histórico da região Nordeste do Brasil e do Estado do Maranhão. Com uma população de aproximadamente 156 mil habitantes e situada a 365 quilômetros da capital São Luís, a cidade se revela um espaço geográfico relevante para compreendermos a trajetória educacional das mulheres que exerceram a docência nessa localidade. Ao explorar esse contexto específico, torna-se possível lançar luz sobre a história e o legado das mulheres professoras na região (BRASIL, 2023)

Diante de uma conjuntura social ancorada na predominância da figura masculina no cenário da história caxiense a qual carrega um forte destaque apenas aos homens: poetas, militares empresários e políticos, vemos reforçado o pensamento de Perrot (2005, p. 264) ao afirmar que “a esta representação complexada poder superpõe-se uma visão igualmente mais complicada das relações entre os sexos que atravessa o conjunto do campo dos estudos feministas e,

conseqüentemente, a história de mulheres”.

Nesse sentido, destacam-se nomes de mulheres que contribuíram significativamente para a educação em Caxias e no Maranhão, como Jacira Gonçalves Vilanova, Filomena Machado Teixeira, Terezinha de Jesus Vilanova Almeida, Edmmé Chaves Assunção, Maria de Jesus Assunção, Laci de Lourdes Assunção, Maria Mercedes da Silva (Miroca), Raimunda Pereira Moura (Mundoca), Joelina Pinto Varão, Raimunda Gonçalves Barbosa, entre outras. No entanto, apesar de suas relevantes atuações, suas contribuições educacionais acabaram sendo negligenciadas ao longo do tempo, ficando esquecidas.

Diante desse contexto, nosso objetivo é evidenciar a história de três mulheres professoras e irmãs - Luzinete Pereira de Almeida, Raimunda Pereira de Almeida e Flor de Lis Pereira Almeida - que iniciaram sua jornada docente em 1949 e fundaram a Escola Jardim de Infância Tia Nazinha em Caxias, no Maranhão. Por meio dessa pesquisa, buscamos resgatar suas memórias e dar visibilidade ao valioso legado que deixaram na área da educação.

A atuação dessas três professoras é permeada pela influência do tempo e do espaço em que exerceram sua profissão, o que ressalta a relevância de conhecer e valorizar a história das mulheres na área da educação.

A valorização da história das mulheres no contexto educacional desempenha um papel significativo na compreensão das discussões em torno da figura histórica das mulheres e sua trajetória como professoras na sociedade. Tal valorização revela a audácia intelectual necessária para conferir visibilidade ao protagonismo feminino e reconhecer suas contribuições no campo educativo.

No entanto, é a busca pelo avanço científico, impulsionada pelo desejo de produções acadêmicas que possam promover transformações nas percepções acerca das histórias das mulheres, que fundamenta todo o empreendimento científico em questão. Nesse sentido, estamos imersos em uma discussão que abarca o contexto educacional e político de Caxias no século XX, que registra a presença de famílias que orientavam suas filhas para o matrimônio, confinando-as ao espaço doméstico. Diante desse cenário, munidos dessas concepções teóricas, vislumbramos o surgimento de um processo de desnaturalização das práticas de domesticação feminina (ABREU, 2015).

A instituição educacional estabelecida por essas mulheres professoras configura-se como um marco histórico no cenário da educação em Caxias - MA. Com uma trajetória de 74 anos, a Escola Jardim de Infância Tia Nazinha mantém-se como um referencial na cidade, reconhecida por sua excelência educacional e por sua contribuição na formação de indivíduos conscientes e engajados com a sociedade. Além de seu legado pedagógico, a escola representa o testemunho das professoras, que enfrentaram inúmeros desafios e superaram obstáculos significativos para construir uma trajetória de sucesso no campo da educação. Suas histórias e conquistas tornam-se exemplos inspiradores de resistência e

empoderamento feminino, deixando um valioso legado para as próximas gerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que esse estudo contribua, por sua relevância social, cultural e política, para Caxias e para o Maranhão. Dessa maneira, devemos considerar os inúmeros exemplos dessas professoras que sofreram os efeitos do silenciamento e da invisibilidade.

A pesquisa realizada tem como foco a cidade de Caxias, mas pode servir de inspiração para outras pesquisas em diferentes regiões e contextos. É necessário que sejam realizados mais estudos e reflexões sobre a temática da visibilidade docente de mulheres professoras, de forma a fortalecer a educação e a equidade de gênero na sociedade. Espera-se que essas reflexões contribuam para a valorização e reconhecimento dessas mulheres e de todas as mulheres que atuam na área da educação.

Ao refletir sobre o passado dessas mulheres corajosas, impulsionadas por sonhos e enfrentando inúmeras adversidades, compreendemos a magnitude de sua atuação em um espaço marcado pela desigualdade de gênero. Suas histórias revelam a audácia de desafiar as normas estabelecidas e contribuir para a transformação da educação e da sociedade.

Por fim, é importante ressaltar que essa pesquisa representa apenas um ponto de partida para a compreensão da história das mulheres professoras em Caxias – MA. Há ainda muito a ser explorado e descoberto, e é fundamental que novos estudos e pesquisas sejam realizados para aprofundar nosso conhecimento sobre esse tema tão relevante. A valorização das mulheres na educação é essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, onde todas as vozes e contribuições sejam reconhecidas e valorizadas. Mas, ressaltamos que a pesquisa está em fase inicial, e novas inquietações virão durante o percurso. Portanto, é importante continuar as pesquisas e ações que

buscam dar visibilidade e reconhecimento às mulheres na educação e em outras áreas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Elizete Santos. **Os lugares das mulheres caxienses e suas relações de poder no período compreendido entre 30 a 70. XXVIII.** Simpósio Nacional de História, 2015. Disponível em:

http://snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428457514_ARQUIVO_textoanpuh6d_eabril.pdf . Acesso em: 10 jan 2023.

BEAUVOIR, Simone. **Balanço Final.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1972.
BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prefeitura Municipal de Caxias.** Disponível em: <https://caxias.ma.gov.br/caxias-181-anos-de-emancipacao-politica/>. Acesso em: 22mar 2023.

CHARTIER, Roger. **A História cultural, Entre práticas e Representações.** Memória e Sociedade. 2ª Ed. 2022.

LAURETIS, Teresa de. **A Tecnologia do Gênero** (1987).

Disponível em:

https://www.academia.edu/32814958/A_tecnologia_do_genero_teresa_de_lauretis is PDF. Acesso em: 25 mar 2022.

LE GOLF, Jaques. **História e Memória,** 7ª Ed. Campinas – SP, 2013.

MOTTA, Diomar das Graças. **As mulheres Professoras na política educacional no Maranhão.** São Luís, 2013.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História:** A problemática dos lugares. Departamento de História –PUC –São Paulo –SP, 1993.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Bauru, SP: Edusc, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero. **Uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade. Porto Alegre v.16, n.2, p.5-22.jul/dez.1991.

Docência feminina: Corpo, gênero e sexualidade

Lígia Maria Silva Sousa¹
Iran de Maria Leitão Nunes²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar os mecanismos de controle do corpo e sexualidade feminina na constituição histórica da docência feminina, refletindo sobre as relações de gênero que estão permeadas nessa constituição; bem como compreender a importância de conhecer, questionar e analisar os discursos histórico-político que foram materializadas em práticas sexistas que subalternizam a mulher tanto no espaço público, quanto privado. Para tanto, utilizamos pesquisa bibliográfica, com aporte teórico dos estudos de mulheres e relações de gênero de Louro (1997, 2008) e Nunes (2006, 2022). Concluímos que o percurso da docência feminina partiu de relações de gênero em que a dominação masculina padronizou as atribuições de homens e mulheres, em que essas relações foram repassadas por instituições sociais (Estado, família, escola, etc.) que se utilizaram de símbolos, representações, documentações legais e discursos no controle da sexualidade, vida e corpo da mulher, onde a permanência de sua presença no espaço público deveria ser vigiada e regulamentada.

Palavras-chave: Docência feminina. Corpo. Gênero. Sexualidade.

INTRODUÇÃO

As representações historicamente construídas de imagem da mulher professora foram estruturadas socialmente e hierarquizadas em relações de gênero biologizantes que propagavam uma “natureza” feminina de doçura, bondade e submissão e, que deveria ser vigiada e regulamentada para afastar qualquer marca de sexualidade.

Nessa perspectiva, este artigo parte da problemática: que mecanismos de controle do corpo e sexualidade feminina as instituições sociais (Estado, escola, família, etc.) do Brasil no percurso do século XIX ao XX foram utilizadas para aceitação da mulher professora no espaço público?

Tendo por subsídios teóricos da disciplina “Mulher e relações de gênero”, do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal

¹Mestranda em Educação, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís - MA, sousa.ligia@discente.ufma.br.

²Doutora em Educação, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís - MA. Iran.nune@ufma.br.

do Maranhão – UFMA, foi possível problematizar e refletir em como o corpo feminino, no contexto brasileiro, foi alvo de controle social desde a infância, em que meninos e meninas são tratados(as) de formas diferentes. Além disso, possibilitou entender e analisar as trajetórias de mulheres no campo educacional e na produção de saberes, compreendendo que as opressões, lutas e reflexões no campo das relações de gênero se apresentam de formas diferentes nessas trajetórias, constituindo-se em uma vertente interseccional que dialoga e relaciona os marcadores de raça, gênero, classe e outros aspectos.

Com esse seguimento, o presente artigo tem como objetivo: analisar os mecanismos de controle do corpo e sexualidade feminina na constituição histórica da docência feminina, refletindo as relações de gênero que estão permeadas nessa constituição. Para tanto, utilizamos pesquisa bibliográfica, com aporte teórico dos estudos de mulheres e relações de gênero de Louro (1997, 2008) e Nunes (2006, 2022).

Partindo disso, compreendemos a importância de conhecer, questionar e analisar os discursos histórico-político que foram materializadas em práticas sexistas que subalternizam a mulher. Assim sendo, refletindo em como as relações de gênero são constituintes nesse processo como uma tarefa necessária, no sentido de desnaturalizar estereótipos e dar visibilidade à profissional docente, buscamos contribuir para a promoção de práticas emancipatórias de equidade entre homens e mulheres.

BREVE DISCUSSÃO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

A discussões acerca das relações de gênero possibilitam uma lente mais aguçada sobre as estruturas organizacionais das relações de poder que reforçam desigualdades e opressões, em que o padrão normativo segue uma lógica binária masculino e feminino. De modo que compreender as diferentes vertentes e teorias de gênero é uma tarefa complexa, mas necessária, a fim de refletir as práticas e discursos sociais, entendendo que os estudos de gênero estão em

constante expansão, e ainda elucidar que essas teorias diferem da chamada “ideologia de gênero”.

Rafael De Tilio (2014, p.127) contribui com o debate teórico ao apresentar as principais perspectivas desses estudos de forma não linear ou hierárquica, sendo elas: “perspectivas biológicas, antropológicas, psicanalíticas, modernas e pós-modernas de gênero”.

De acordo com esta categorização, a perspectiva biológica segue um caráter essencialista, em que o sexo define os papéis sociais, de maneira que a mulher/fêmea já teria sua função voltada para sua feminilidade natural e o homem/macho como provedor do lar, e munido de mais força. Logo, a subjetividade teria ligação direta com o processo evolutivo biológico, que age em completude para reprodução da espécie, e o que destoia desse modelo é tido como anormal ou imoral.

Por conseguinte, a psicanálise e antropologia também seguem a postura de binarismo biológico (macho e fêmea). Porém, a primeira considera que a posição ou identidade sexual são constituídas na sociedade pela cultura e linguagem, de modo que não há rigidez na posição de poder (falo), mas historicamente a posição heteronormativa continua em posição privilegiada na hierarquia social. A segunda, na vertente da antropologia estrutural, aponta a estruturação simbólica de naturalização da dominação masculina.

Segundo o referido autor, para perspectiva moderna, a partir de Joan Scott, “gênero seria tanto uma maneira de pensar a história (categoria analítica), como um instrumento para entender a história por meio das hierarquias sociais e suas relações de poder, e também um meio de intervenção social.” (DE TÍLIO, 2014, p. 135). Desse modo, os papéis atribuídos à essência biológica do masculino e feminino são questionados, contudo o binarismo sexual permanece. Nesse interim, os estudos de Scott tiveram críticas por não levar em consideração o caráter interseccional em seus estudos.

Na perspectiva de pós-modernidade, De Tílio (2014, p. 135) destaca Judith Butler (2020), que compreende gênero como ato performativo, que rompe com as determinações culturais e biológicas, refletindo e questionando a construção em que os sujeitos atuam de acordo com condutas normativas e marcadores sociais.

Entretanto, as *queer theories*, que é outra vertente dessa perspectiva, trazem críticas quanto à identidade de gênero, “pois ela não muda somente em decorrência de deliberadas performances individuais” (DE TÍLIO, 2014, p. 139), tendo em vista, que envolve uma construção psicossocial que se articula com a cultura. Outro ponto que é destacado nessa vertente é a inclusão de sexualidades transgressoras, propondo assim novas formas de relações.

Com a ampliação dos estudos de gênero, surgiram, em contrapartida, mobilizações reacionárias cunhadas de “ideologias de gênero” para deslegitimar o movimento feminista em prol de perpetuar práticas sexistas. Lauretis (2019) ressalta que essa ideologia parte de uma simetria entre o papel de homem e mulher partindo de uma heteronormatividade. E no contexto brasileiro, a ideologia de gênero foi apontada como uma forma de destruir a família tradicional, a moral e os bons costumes (GUIMARÃES, 2019). Propagando a ideia de ensino do ato sexual na escola, na tentativa de minimizar ou desqualificar as discussões que tentam questionar estruturas rígidas dos papéis sociais que desmistificam naturalizações que subalternizam a quem não se encaixa no “normal” do padrão imposto.

Perante o exposto, reconhecemos que

o desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2008, p. 21).

Assim, compreender essas questões e reflexões possibilitam analisar como ocorrem as relações de gênero articuladas com as relações de poder, e que as construções inseridas nesse contexto são diversas, complexas e dinâmicas, posto

que levam em consideração a historicidade, cultura e entre outros fatores que são estruturantes ou desafiadores nos discursos sociais.

De modo “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importante observar não seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constrói sobre os sexos” LOURO (1997, p. 21). Nesse sentido, instiga-nos a refletir que o grande desafio é questionar essas conjunturas que estão permeadas nas relações de gênero, em que as funções de homens e mulheres foram delimitadas por valores que privilegiam a autoridade masculina.

A DOCÊNCIA FEMININA E A NEGAÇÃO DE SUA SEXUALIDADE

Os corpos carregam representações sociais e culturais da historicidade humana. Nessa dimensão o corpo imprime condutas, comportamentos, hierarquias, entre outros aspectos, que são estabelecidos nas relações cotidianas e institucionalizadas. De modo que são nos corpos que ocorrem a materialização do discurso social dos sentidos de ser homem e mulher, e são as “representações e imagens de gênero” que “constroem e esculpem os corpos biológicos não só enquanto sexo genital, mas igualmente moldando-os e assujeitando-os a práticas normativas que hoje se encontram disseminadas em nossa sociedade” (MATOS, LOPES, 2008, p. 62).

Nessa perspectiva, é possível compreender que o gênero

extrapola as identidades que vão sendo experimentadas/sentidas pelos sujeitos, porque as instituições sociais (o Estado, família, a creche, a escola) também expressam relações de gênero que podem entrar em conflito ou contradições com a subjetividade (SAYÃO, 2003, p. 72).

E nas expressões de relações de gênero impostas pelas instituições na trajetória de trabalho no Brasil, a mulher ficou em condição de submissão, do espaço privado, responsável pelos cuidados da família, sendo o casamento sua maior realização. Contudo, a entrada da mulher na docência marcou profundamente o dinamismo social com sua presença no espaço público.

Nesse sentido, as instituições sociais do Brasil no percurso histórico do século XIX ao século XX criaram mecanismos para aceitabilidade da mulher no

espaço público como professora que não fosse contra sua natureza feminina e ainda a negação de sua sexualidade, eis alguns pontos que destacamos: infantilização da representação de mulher professora (KULMANN, 1997); afastamento da sexualidade feminina (LOURO, 1997); defesa do celibato pedagógico (NUNES, 2006) e dispositivos legais para o exercício e formação da docência (NUNES, 2022).

Esses pontos refletem as diferenças marcadas pela materialização do discurso social que os corpos estão inseridos, tendo em vista, que meninos e meninas, desde o nascimento, seguem normas sociais e controle.

Contudo, os assuntos voltados para sexualidade feminina foram mais podados e estavam sob constante controle das instituições, por conseguinte, a figura da mulher professora deveria afastar-se dessa marca de sexualidade, e “seus trajes e seus modos devem ser na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada” (LOURO, 1997, p. 106).

A primeira Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827, estabeleceu a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império, instituía apenas para as professoras que estas deveriam ter “reconhecida honestidade” para assumirem a docência, além de restringir o ensino para as meninas as prendas domésticas e quatro operações (BRASIL, 1827). Essa reconhecida honestidade se refere ao assujeitamento das mulheres às regulações de conduta seguindo os parâmetros sociais em vigência, ou seja, de mulher servil, boa esposa e boa mãe em consonância à crença cristã, o que fosse contrário a esses ditames se considerava imoralidade.

As revistas, manuais e outros escritos também foram responsáveis para inibir qualquer marca de sexualidade da mulher professora no século XIX. Kuhlmann Júnior (1998) em análise de documentos pedagógicos de Jardim de Infância, dirigida às professoras de pré-escola do Jardim de Infância Caetano de Campos que foi criado em 1896, ressalta a infantilização da imagem da mulher

professora na representação gráfica, no conteúdo, nas propostas de ensino e na desqualificação do ato de brincar como uma dimensão do feminino.

Essa desqualificação do brincar abrange problemáticas na educação de crianças, pois podem reproduzir e reforçar uma sociedade patriarcal e excludente, levando em consideração que a escola como espaço vivo e dinâmico carrega em seu interior as influências de fatores externos, pois os sujeitos inseridos manifestam suas vivências, suas projeções, vontades, identidades e receios, compartilhando e socializando experiências. Frisando que o brincar é, hoje, um dos eixos norteadores da prática educativa na Educação infantil.

Outra forma de infantilização é parear a mulher professora da primeira infância com a psicologia infantil, sendo também um meio de garantir e limitar a sua permanência em um espaço que preconiza algumas atividades do espaço doméstico, bem como “a imagem da mulher como profissional infantilizada amenizaria a sensualidade ameaçadora de sua presença no âmbito público” (KUHLMANN, 1998, p. 155). Esse pareamento do pensamento infantil ao da mulher é percebido pela linguagem utilizada nos escritos como se fosse material destinado às crianças, como se a docência para esse público não necessitasse de formação para acompanhar as etapas de desenvolvimento.

Assim, quando o exercício da docência é compreendido como atividade que não necessita de reflexão, formação e intencionalidade nas práticas diárias, mais será representada como atividade feminina, em que a mulher professora é substituta da figura materna, a instituição deixa de ser espaço educativo ficando apenas com o atributo de cuidado.

Destacamos que esses fatos acerca da educação e docência feminina, imposta pela sociedade conservadora do período, foram questionadas por muitas mulheres com influência de ideias liberais advindas da Europa, bem como outras reivindicações que denunciavam desigualdades entre homens e mulheres no final do século XIX (BRABO; ORIANI, 2013). De maneira que a luta das mulheres por

emancipação e direitos não é algo recente e as pautas também seguem o contexto espaço e tempo da realidade.

As primeiras décadas do século XX já apontavam predominância de professoras mulheres no ensino elementar, porém sempre engendrado no controle do corpo feminino, como a defesa do celibato pedagógico feminino que compreendia que a mulher professora “[...] teria que ser solteira, sem vida sexual, isto é ser celibatária; e ao ser viúva, não deveria constituir outro matrimônio, para dedicar-se exclusivamente ao magistério”, é defendida em vários estados brasileiros (NUNES, 2022, p. 75).

Sobre o celibato pedagógico, Nunes (2006; 2022) evidencia vários dispositivos legais, instituições e discursos no período acima citado que estabeleciam ou tentavam validar essa abdicação da sexualidade da mulher professora para dedicação exclusiva à docência. A exemplo, comentamos, a seguir, algumas dessas iniciativas.

Em 1917, em Santa Catarina, o deputado Marcos Konder apresenta uma proposta de lei que foi aprovada (Lei n. 1.187, de 5 de outubro de 1917) estabelecendo que as professoras normalistas perderiam seus cargos em caso de contraírem matrimônio.

Contudo, dez anos depois na I Conferência de Ensino Primário, que ocorreu em Florianópolis, houve questionamentos acerca das dificuldades para escolas localizadas em lugares isolados somente com professoras solteiras, e mesmo o autor da lei admitindo esse impasse, continuou defendendo esse posicionamento. No dia seguinte ao fato a professora Maura de Senna Pereira representando as colegas professoras protesta pela revogação da lei através de um requerimento, porém não foi aceito (GASPAR DA SILVA, CORREIA, 2004; BESEN, 2021).

Diante o exposto, compreendemos a representação feminina que era esperada e imposta às professoras, para serem vistas como mulheres dedicadas ao ofício do magistério, dotadas de amor e dedicação e sem esperar anseios

futuros. Segundo Louro (1997) a imagem atribuída a elas era de solteironas, viúvas e assexuadas. Entretanto, quando estas não se encaixavam nesse padrão normativo ou reivindicavam por melhores condições eram duramente criticadas.

No caso do movimento de professoras na Conferência no ano de 1927, o deputado Marcos Konder ainda as chamou de “Timoneiras do movimento feminista”, como se essa declaração fosse algo pejorativo e diminuísse as vozes destas (SANTA CATARINA, 2027, p. 81 *apud* BESEN, 2021).

Interessante evidenciar o quanto o Movimento Feminista³ foi alvo de resistência, desde os seus primórdios, até mesmo por algumas mulheres, como se utilização desse termo remetesse a medidas radicais, que substituíssem o machismo por outra forma de controle, nos mesmos moldes. Bem como, a ideia equivocada de que as mulheres que se denominavam feministas eram perturbadoras da ordem social, ordem esta que foi instituída por um grupo dominante. O que há de se considerar é que as lutas por igualdade raramente virão do lado de quem está em situação cômoda de privilégios, mesmo tendo apoiadores pertencentes a este.

No ano de 1927, na I Conferência Nacional de Educação promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), o professor Nestor dos Santos Lima defende a tese de nº 68 intitulada “O Celibato Pedagógico”. Apoiando-se em ideias eugenistas, discussões econômicas e com argumentação que outros estados brasileiros aderiram ao celibato pedagógico feminino, dando o exemplo de Minas Gerais com a Reforma Mello Viana, Decreto nº 6665, de 19 de agosto de 1924, ele ressalta as perdas no ensino devido as professoras estarem de

³ O Feminismo é um movimento plural, que se articula com o contexto social e político buscando a desconstrução e desnaturalização de padrões enraizados em um sistema mundo-colonial baseado em uma cultura eurocêntrica, masculina e branca, questionando as estruturas que colocam o sujeito mulher como subalternizada. E a “pesquisa feminista não representa a substituição da lealdade a um gênero pela lealdade a outro – a troca de um subjetivismo pelo outro –, mas a transcendência de todo gênero, o que, portanto, aumenta a objetividade” (HARDING 2019, p. 101).

licenças especiais, além de não serem aptas mentalmente para assumir a profissão e a maternidade. (NUNES, 2006; MENEZES, 2019; FERREIRA; 2022).

Essas argumentações feitas por Lima e outras figuras defensoras do celibato pedagógico feminino trazem um conflito entre o público e privado, em que a mulher não poderia assumir dois espaços por não ter condições mentais para esse feito, que apesar não ter tido aderência política em seu estado, Rio Grande do Norte, repercutiu e foi motivo para debates na educação.

O que observamos, na verdade, é uma forma de submeter a mulher aos desmandos da autoridade masculina, seja pela família, Estado ou outra instituição equivalente. Nesse aspecto, a mulher ao ocupar o espaço público como professora estaria tendo certa liberdade, além de prover seu sustento, mesmo com restrições sociais. Entretanto, cabe ressaltar que o acesso ao espaço público se remete mais à mulher branca de posses, visto que a mulher negra e a mulher branca pobre trabalharam e estiveram no espaço público ao longo da história brasileira, em atividades de submissão ou degradantes. Salienta-se que muitas mulheres negras participaram ativamente para sua liberdade, emancipação econômica, política e social no Brasil.

Outro aspecto quanto ao celibato pedagógico é a percepção de que a docência é uma vocação, abrangendo orientações religiosas, defendidas até mesmo por mulheres, sob a égide cristã. Como exemplo, registramos que, em meados de 1928, em São Paulo, foi criada pela Senhora Emília de Paiva Meira a Sociedade Brasileira de Instrução de Meninas (SBEIM) no intuito de manter o Colégio Progresso de Campinas e uma filial no município de Araraquara (CORRÊA; MARTINS, 2011). Nessa associação era imposto que

Apenas mulheres católicas, solteiras e de moral ilibada podiam tomar parte na SBEIM, assemelhando-as à condição das freiras. Mulheres casadas ou uma associada que se casasse não poderiam ser aceitas no grupo. Observa-se que a religião constituía um dos pré-requisitos para ser aceita na Sociedade, indicando sua importância na composição do corpo docente e administrativo das escolas (MARTINS; CORRÊA, 2011, p. 93).

E de acordo com Nunes (2006), tomando por referência os estudos de Bassi (1998), essa condição perdurou no estatuto da referida associação até o ano 2000, no intuito que as professoras se dedicassem à docência sem qualquer empecilho da vida privada e também por conceberem o magistério como sacerdócio. Diante disso, concordamos com Louro (2008, s.p) ao afirmar que no processo constitutivo dos gêneros e sexualidades “Família, escola, igreja, instituições legais e médicas, mantêm-se, por certo como instâncias importantes” nessa construção.

Desta perspectiva, reiteramos que essas instâncias podem trazer parâmetros comportamentais e de certa forma limitam o gênero como dual seguindo uma linha androcêntrica, através de crenças moralizantes ou um determinismo biológico, que estabelece controle da sexualidade feminina definindo o papel da mulher apenas como procriadora passiva, e ainda diminuindo sua capacidade intelectual. Mas, na contramão, destaca-se que a escola como instituição educativa no entrecruzamento de outras instâncias tem papel nas reflexões acerca do corpo, gênero e sexualidade para romper com condutas que reforcem esse aspecto essencialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho trilhado pela mulher profissional docente passou por diversas mudanças no campo político, social, histórico e cultural, desde as ocorridas nas estruturas institucionais, como nas representações sociais de qual seria sua função e lugar. E nessas representações de mulheres professoras “quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade [...] foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos”, em que estas “foram muito mais objetos do que sujeitos dessas representações” (LOURO, 1997, p. 103).

Nesse contexto, o percurso da docência feminina partiu de relações de gênero em que a dominação masculina padronizou as atribuições de homens e mulheres, em que essas relações foram repassadas por instituições sociais que utilizaram de símbolos, representações, documentações legais e discursos no

controle da sexualidade, vida e corpo da mulher, onde a permanência de sua presença no espaço público deveria ser vigiada e regulamentada.

E, ainda, as abordagens e os registros que foram apresentados no decorrer do artigo promovem reflexões acerca das construções e reconstruções do que era imposto às mulheres e que estas, apesar das grandes dificuldades em cada contexto de espaço e tempo, não ficaram no silêncio de seu lar, sempre buscando alternativas que permitam sua autonomia; além disso, lutando em movimentos sociais que possibilitassem a emancipação da pessoa mulher, que por muito tempo foi subalternizada no espaço privado, ficando à margem da história.

Portanto, entendemos que o rompimento com políticas de opressão, bem como a resistência ao controle sobre a vida da mulher, em todas as esferas, por organização delas e apoiada por instâncias sociais, possam dar suporte para projeção de relações de gênero mais igualitárias.

E reiteramos que, refletir acerca das relações de gênero dentro das práticas cotidianas é preciso para desconstrução de paradigmas que tentem restringir a mulher tanto no aspecto público quanto privado. Também, para que as próprias mulheres percebam as formas diretas e sutis de opressão a que estão sendo submetidas e, por vezes, sendo justificadas pelas mesmas, partindo da premissa que “sempre foi assim” e, por isso, devem ser aceitas, normalizando atitudes arbitrárias que contribuem no apagamento das contribuições femininas na história.

REFERÊNCIAS

BESEN, Danielly Samara. Os deslembados e seus apelos: uma história da profissão docente pelo viés do associativismo (Santa Catarina/Brasil – final do século XIX início do XX). Tese de doutorado. UDESC, 2021. Disponível em: <<https://www.udesc.br/arquivos/faed/idcpmenu/296/1tesebesen16456512039714296.pdf>>. Acesso em 25 de janeiro de 2023.

BRABO, Tânia S. A. M.; ORIANI, Valéria P. Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil. Educação Unisinos, v. 17, n. 2, p. 145-154, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644346008.pdf>. Acesso em 21 de janeiro de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html> Acesso em 10/12/2020

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 20 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CORRÊA, P. K.; MARTINS, M. C.. A Educação feminina e o ensino religioso no Colégio Progresso Campineiro: reflexões a partir da organização do arquivo histórico escolar. TEMPOS E ESPAÇOS EM EDUCAÇÃO, v. 07, p. 89-101, 2011. Disponível em:

DE TILIO, Rafael. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. Gênero (Niterói), v. 14, p. 125-148, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31193>>. Acesso em 23 de nov. de 2022

GASPAR da SILVA, Vera L.; CORREIA, António Carlos L. A Lei da Escola: Sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e em Santa Catarina - Brasil (1880-1920). Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, v. n 8, p. 43-83, 2005. Disponível em: <<file:///C:/Users/Infor%20Delta/Downloads/38680-Texto%20do%20artigo-171533-1-10-20170803.pdf>>. Acesso em 25 de janeiro de 2023.

GUIMARÃES, Géssica. Teoria de Gênero e ideologia de gênero: cenário de uma disputa nos 25 anos da IV Conferência Mundial das mulheres. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0107, jan./abr. 2020. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312292020e0107>.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). Pensamento Feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). Pensamento Feminista: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LOURO, Guacira L. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, v. 19, n. Pro-Posições, 2008 19(2), maio 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 30 de janeiro de 2023

MATOS, Auxiliadora A. de.; LOPES, Maria de Fátima. Corpo e gênero: uma análise da revista TRIP Para Mulher. Revista Estudos Feministas, v. 16, n. Rev. Estud. Fem., 2008 16(1), jan. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/J3Z5m3CyYBTnY3Kz7696L9K/?lang=pt#>>. Acesso em 30 de janeiro de 2023.

NUNES, Iran de M. L.; OLIVEIRA, T. O. Corpos e sexualidades na formação docente e nas práticas educativas. In: SILVA, Sirlene M. P. da (Org.); MACHADO, Raimunda N. da S. (Org.). Gêneros, diversidades e inclusão educacional. 1. ed. Curitiba: CRV, 2022. v. 1. 200p.

NUNES, Iran de M. L. Ideal Mariano e docência: a identidade feminina da Proposta Educativa Marista. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SAYÃO, Déborah T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. Pro-Posições, Campinas, v. 14, n. 42, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2211/42-dossie-sayaodt.pdf>. Acesso em 31 de janeiro de 2023.

“EU ESTOU PERDENDO TUDO POR SER SAPATÃO” – O MEDO COMO MATERIALIZAÇÃO DA NORMA¹: narrativas de uma mulher sapatão no ambiente acadêmico

Maria Lizandra Mendes de Sousa²
 Daniele da Silva Fébole³
 Letícia Carolina Pereira do Nascimento⁴

Resumo: O presente texto traz relatos registrados em diários das experiências de uma das autoras, mulher sapatão, durante as vivências experienciadas no ambiente acadêmico, nos anos de 2018, 2019 e 2022. Tem por objetivo compreender como a dimensão do medo atravessa a subjetividade de uma mulher sapatão para além do contexto universitário. As narrativas e a cartografia compõem as trilhas sonoras e sensoriais dos caminhos metodológicos, já que se emergem como fios que se inscrevem no corpo-memória não como algo do passado, mas [também] como um acesso possível e vivo do que está sendo. O medo se constrói como estratégia heteronormativa de aniquilação de existências fora da norma e, com isso, traçam caminhos em direção ao espaço de esmagamento: o armário-prisão. No entanto, da mesma forma que o medo ecoa o desprezo que se deve ter por ser você mesma, assim como intensifica os silêncios, pode, pois, reivindicar o direito e encontro das próprias palavras-vivências, a exemplo de continuar [na ousadia e coragem] escrevendo. Por isso, provoca-se: desfamiliarizem e desestabilizem os laços que tens com a norma!

Palavras-chave: Mulher sapatão; narrativas; ensino superior.

O ABRIR DAS [NARRATIVAS] CONVERSAS...

Piso no chão das memórias com a mesma firmeza que danço, mesmo sem saber dançar. Na geografia do meu corpo e nos passos que reverenciam os tropeços dos meus pés cansados que ousam continuar caminhando em busca de

¹ Este texto é uma ampliação das reflexões trazidas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado Narrativas de uma mulher sapatão no Ensino Superior: há (im) possibilidades de (re) existir às estratégias heteronormativas em ser, tornar-se e sentir-se professora? especialmente, no Cabide 1 – Medo..., alimento da exclusão-expulsão.

²Graduanda de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Floriano – PI. E-mail: marializandra1626@gmail.com

³Doutora em Psicologia, Professora de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e do Centro Universitário Cidade Verdade, Maringá – PR. E-mail: danifebole91@gmail.com

⁴ Doutora em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Floriano – PI. E-mail: lecarolpereira@gmail.com

ser, tornar-se e sentir-se alguém, sempre me deparo com o medo⁵. O medo é como se fosse uma corda amarrada em minhas veias, reivindicando seu direito de ter posse do meu corpo-mente-sentimento. Muitas vezes, livro-me dele, no entanto, ele acaba dando uma reviravolta nas histórias-vivências e, com isso, se transforma em um amigo.

Assim, não posso negar: mantive, pois, uma relação com o medo. Ele foi (e ainda é) meu amigo, porque de algum modo me protegeu das violências que encontrei no caminho, ao mesmo tempo que me colocava em uma relação comigo mesma bastante complicada. Ele, o medo, é a materialização da norma, que acreditei que poderia negociar com ela, mas no fim ela só me (re) tirou a capacidade de agência e de transformação. E por mais que eu compreenda que o medo tem de deixar de ser algo tão familiar e próximo, senão poderia acabar acreditando nele, não consegui me separar dessa relação, posto que era a única disponível para meu corpo estranho.

Em meio a essa relação tóxica que tenho com o medo, este texto traz relatos registrados em diários sobre minha existência enquanto mulher sapatão fora dos estereótipos de gênero, sexualidade, beleza e feminilidade durante as vivências experienciadas no ambiente acadêmico, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, nos anos de 2018, 2019 e 2022. Tem por objetivo compreender como a dimensão do medo atravessa a subjetividade de uma mulher sapatão para além do contexto universitário. As narrativas e a cartografia compõem as trilhas sonoras e sensoriais dos caminhos metodológicos, já que se emergem como fios que se inscrevem no corpo-memória não como algo do passado, mas [também] como um acesso possível e vivo do que está sendo.

Chego no Ensino Superior para cursar Licenciatura em Pedagogia com o desejo de reivindicar o direito à educação de pessoas estranhas como eu, de

⁵ O texto é escrito todo em primeira pessoa do singular por se tratar das experiências-vivências da autora, mas também para viabilizar uma escrita de si que mesmo marcada por violências, ousa se revoltar e, assim, criar outras possibilidades de [continuar] existir[ndo].

modo a mudar as relações, interações e práticas docentes, pedagógicas e educativas que provocaram violentações de existências que não seguem os padrões e as homogeneizações que tanto a escola quanto as/os profissionais e a sociedade dizem ser adequadas, normais e naturais. No entanto, com o desejo ingênuo de uma formação acadêmica que não violentasse minha existência agora mais estranha, acabei esquecendo que as instituições de ensino superior também são espaços-tempos-lugares de relações e organizações sociais que mantêm conexão com a sociedade. Ou seja, elas também produzem e reproduzem variadas violências.

A todo instante a Universidade fazia questão de reverberar que não deveria e nem podia estar ocupando esse espaço [des]formativo. Dito de uma outra forma, como ousa uma mulher sapatão desejar ser uma educadora habilitada a atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Em meio a esse questionamento, ecoa mais duas perguntas: Como ser, existir e resistir dentro de um sistema que me esmaga cotidianamente? Eu existo de fato?

E é desse lugar de incômodo, encruzilhada e de não acesso a ambientes de conhecimentos, que escrevo. Que ousa escrever. Escrevo, pois minha vida-luta (impregnada com dúvidas, deslocamentos, (re) encontros, dissidências, confrontos e amores) se faz com a leitura-escrita-poesia, com epistemologias e resistências cotidianas e coletivas, com corpos-vozes-sentimentos de pessoas que me ensinaram a não desistir e com a ousadia de desmentir quem falou que não podia falar, escrever e narrar minhas memórias-experiências-histórias. Escrevo porque a revolta cresce cada vez mais no meu corpo. Para descobrir e criar um mundo diferente. Escrevo para salvar minha própria existência, visto que meu maior medo é deixar de escrever.

NARRATIVAS E CARTOGRAFIA DE SI: UM ENCONTRO DE SI-EM-SI

As narrativas de si são possibilidades de acessar pela memória o direito e encontro com nossas próprias palavras-vivências-histórias, de modo a promover exercícios que tanto nos levam às experiências de dores [e sabores] quanto

reassignificam o passado no agora, transbordando em novas memórias-narrativas de nós. Há nas narrativas recordações e, com isso, gestações de questionamentos, travessias, ousadas e coragens.

Ao recordar não abro mão dos sentimentos de medo, insegurança, culpa e rejeição, mas sim, os convido para uma dança e, com isso, convoco para impulsionar diferentes melodias os amores, a coragem, o pertencimento e o reconhecimento. Inauguro, por meio das convergências e contradições, as canções de resistências, pois, mesmo que insistisse em não perceber, recordar é também uma forma de dizer para nós mesmas que não sucumbimos as tantas ausências e perdas que foram implantadas em nossas vidas. Tratar as recordações, então, como um ato político e de necessidade humana.

Na luta pelo direito às minhas próprias recordações, emerge uma necessidade de narrar como resposta àquilo que ainda não compreendo, as ações, práticas e valores sociais e políticos que são construídos para abarcar as diferenças, e as assimetrias que me impediam de seguir em direção ao presente. Narrar-se não é fugir das dores, é enfrentá-las, já que o mergulho nos caminhos, travessias, conhecimentos e fragmentos de si é um processo sofrido com lembranças, quase sempre, dolorosas. Narrativas de si, necessidades profundas em perder-se e encontrar-se na atemporalidade dos momentos-vivências vividos. Uma busca que não se acaba, e sim, se intensifica, pois, narrar-se é combinar com si e por si sobre o direito/dever de não desistir.

Este aspecto de necessidades me remete aos espaços-tempos-lugares que a leitura-escrita das narrativas de si adentram e por lá, quase como se fosse uma demanda inerente, realizasse movimentos complexos e profundos sobre minha existencialidade, o que, por vez, me faz lembrar das reflexões trazidas por você, Marie-Christine Josso (2004), quando diz que as tessituras e travessias em razão do conhecimento e reconhecimento de si é um caminho que, gentilmente, impulsionamos nas compreensões e sensibilidades que interpretamos sobre nós, os outros e o mundo, nos múltiplos modos de ser, estar, tornar-se, sentir-se e

ocupar-se diferentes espaços-tempos-lugares, e nos questionamentos que ampliamos pela imersão nas histórias-memórias-experiências do vivido.

Nas vivências experienciadas no ambiente universitário, no Curso de Licenciatura em Pedagogia, meu corpo ecoou gritos silenciados, marcados pelos estereótipos e padrões de gênero e sexualidade, e no que pode ou não uma mulher ser, fazer, saber, tornar-se e sentir-se. Passaram-me as lembranças e memórias de perdas e ausências, desde a infância. Circularam-me as dúvidas, inseguranças e o medo. Fiquei, muitas vezes, perdida na rejeição e se valeria ou não a pena ser quem realmente sou: uma mulher sapatão.

Por isso que a cartografia se junta às narrativas e, a partir disso, constroem arranjos diferentes pelo mergulho no desconhecimento de si-em-si. A cartografia percebida como tessituras, movimentos e disponibilidades de conhecimentos de si, (re)constitui e descobre novos caminhos pelas partículas presas e soltas dos espaços-tempos-lugares, nos desabrochar do silêncio invisível, nas cambalhotas das intensidades, desejos e aflições, nas conduções turbulentas dos afetos, anseios e medos, e nas e pelas máscaras dos (des)encantamentos.

Nesse sentido, as cartografias são desenhos afetivos que mergulham nas intensidades das linguagens e devoram e projetam marcas dos encontros que se encontram as temporalidades. E tomando-se travessias, na direção e alívio de quem sou pelas marcas do que fui, esbarro nas reflexões de você, Suely Rolnik (2011, p. 23), ao dizer que a cartografia

[...] acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.

Ao [re]visitar afetos, como bem sinaliza a autora, a cartografia se torna um território de transgressão, a qual permite (re)visões de si pelo mergulho em si. Ouso utilizar a cartografia como forma de degustar as palavras e as narrativas que aqui são lançadas e provocadas nas discontinuidades daquilo que não mencionei. Os mapas afetivos que atravessam as dissidências em não seguir as

normas, regras e condutas de sentimentos, conhecimentos e existências tidas e ditas como adequadas. Ouso, portanto, trazer a cartografia para dançar comigo nas diferentes linguagens e oferecer lugares para críticas, reflexões, questionamentos e incômodos.

Uso, assim, os diários como potência de me movimentar entre o conhecido e desconhecido de si, sem definição de datas dos acontecimentos. Movimenta por uma imagem que sinaliza aquilo que as palavras, por ventura, não conseguiram expressar. Assim, penso que sentir as imagens, por exemplo, é se permitir costurar e descosturar os conflitos, confrontos, contradições e, em um mergulho ousado, abrir as janelas das revelações de si-em-si. Uso, pois, as imagens para viajar nos sentimentos ainda não acessados e compreendidos. Imagem autoral que foi produzida no aplicativo *Sketchbook*⁶.

Há nesse texto, pois, não somente as vibrações dos campos de experiências que tanto me situam nas diferentes marcas que meu corpo carrega, mas também, aquilo que não ousei narrar, sem separações de revisão de literatura e análise de dados. As leituras que fiz e as reflexões que emanam das narrativas se [re]constroem a partir das experiências, de forma a garantir que o texto em si atravessasse minhas próprias vivências e, quem sabe, de vocês que ousam me ler esse amontoado de palavras-sentires. Esse texto é um corpo político que escreve de si para si, no desejo de alcançar, especialmente, tantas outras sapatonas [lésbicas].

“VOCÊ É INVISÍVEL PARA O AFETO, MAS SEMPRE SERÁ VISÍVEL PARA AS VIOLÊNCIAS”: O QUE DIZ O MEDO SOBRE A EXISTÊNCIA DE UMA MULHER SAPATÃO?

O medo sempre me deixou paralisada, devorando-me até a alma. Ele me acompanhava com seus olhos de julgamento e constrangimento. Sua presença causava um desconforto imensurável, onde as lágrimas eram seu ultimato de

⁶ No TCC, a autora produziu imagens para compor o final de cada seção e parte do trabalho, como forma de conversas com os sentimentos não manifestados pelas palavras.

sucesso palpável. As suas palavras sufocavam minhas necessidades, desejos e sentimentos. Com o tempo, sua assiduidade acabou criando uma amizade de e com sofrimento. Acostumei-me a não falar nada para ele, apenas, de forma passiva, ouvia suas palestras intermináveis.

Os olhares me causavam uma dor profunda, assim como os risos e as fofquinhas. Pensei que tudo aquilo era só coisa da minha mente triste ou que, provavelmente, estava com alguma peça de roupa rasgada. Mas passaram-se os dias, semanas e meses... os olhares, risos e as fofquinhas não pararam. Não era coisa da minha mente triste e nem por causa de alguma peça de roupa rasurada... era somente minha existência. Meu corpo, minhas roupas ditas como masculinas, meu corte de cabelo, calçado, enfim, tudo em mim era sinônimo para olhares de nojo, julgamento e desprezo, risos de ridicularização e falas de aversão. Não confrontei ninguém. Segurei as lágrimas, internalizei os sofrimentos e aceitei que meu corpo podia ser motivos para piadas, brincadeiras, olhares, risos e falas odiosas. O medo me dizia o que fazer, e nos seus tantos conselhos, falavam para ficar quieta, pois merecia toda a violência que estava passando. *“Mas porque dói tanto?”*, perguntava para meu amigo medo. Ele, sem pensar duas vezes, falou: *“Você é uma menina estranha. Ninguém gosta de meninas estranhas. Tudo em você é ridículo. Se continuar sendo estranha, vai permanecer sendo violentada. E digo mais: ninguém vai gostar de você, e nunca será amada”*. Minha voz perdeu força em meio as lágrimas. Na verdade, só sabia chorar... era o que me restava (Diário ordinário, 2018).

Um corpo estranho para quem? Esse corpo questiona quem? Quem se incomoda? Como os múltiplos modos e uso de um corpo estranho que coreografa o espaço-tempo-lugar do aprender-ensinar com outras possibilidades de (re)existir? Fico, assim, questionando. Contudo, o medo intensificou o controle que tinha sobre minha existência, porque acabou relevando que não é pelo fato de eu estar na universidade que as violências iriam diminuir ou não existiriam mais. E mesmo que eu quisesse que minha existência enquanto mulher sapatão permanecesse e fizesse visível como um ato de coragem que “[...] nega e questiona os padrões de gênero e sexualidade” (AUAD; MARTINS, 2020, p. 43), só conseguia sentir ódio em todo meu corpo-mente-sentimento, e tudo que ele representava, desejava, sentia e era. Aos poucos, fui negando meu ser-sentir e destruindo minha autenticidade-liberdade.

Não conseguia parar de pensar-sentir sobre os olhares, risos e as fofquinhas. Tudo aquilo me dizia o quanto eu era desprezível e merecedora de ser ridicularizada. Tomei banho e fiquei de toalha por longos minutos. Já não importava o que me deixava feliz e era confortável para meu corpo-mente-sentimento. Já não me importava nada mais, já não me importava nada mais, já não me importava nada mais... Fui em direção a cômoda, peguei um vestido vermelho escuro que ficava na última gaveta, vesti. Calcei uma sandália. Arrumei o cabelo e coloquei uma tiara que aquela que inicialmente me amava tinha me presenteado. Coloquei brincos grandes, um colar, uma pulseira. Pedi para me maquiarem. Usei um perfume adocicado... Todo esse processo parecia uma eternidade. A cada coisa que colocava sob meu corpo era como se estivesse retirando TUDO de mim. Em direção a universidade minha mente não parava de me atormentar. Cheguei! Olhares começaram a percorrer meu corpo. E, em poucos minutos, uma menina chegou até perto e disse: *"Nossa! Você fica bonita de menina"*. Comecei a rir, e por dentro estava a chorar... Fui banhar... e por lá fiquei. Meu corpo-mente estava todo machucado e nem precisei cortá-lo. Ele só estava sangrando. E, mais uma vez, as lágrimas se fizeram presente. O medo começou de novo fazer suas palestras, dizendo: *"Por que está chorando? Você precisa é comemorar. Hoje você deixou de ser estranha e passou a ser uma menina normal. Todo mundo agora vai gostar de você"*. Eu, numa angústia terrível, falei: *"Porque sinto como se estivesse me perdendo?"*. Dessa vez o medo não respondeu, ficou em silêncio. A única coisa que não estava em silêncio era os ecos das minhas lágrimas (Diário ordinário, 2019).

Olhares e práticas discursivas que dizem sobre as estratégias de interpelação dos sujeitos que não performam a "normalidade". Meu corpo-mente-sentimento não suportou as doses de violências que se ampliaram com o medo. Tentei não perceber-ouvir-sentir as fagulhas que tanto dilaceravam minha mente, mas não consegui, pois, o meu amigo medo fazia questão de retirar aos poucos os sentimentos de esperança que tinha (se é que nesse período de dor tive esperança). Seus fluxos eram reflexos que percorriam cada mísero detalhe do meu corpo. As suas análises eram perfurantes, ao ponto de eu temer sua voz. Quando arranquei minha essência autêntica do meu corpo e perdi-me naquilo que as pessoas consideram adequado para uma mulher, o medo fez questão de me lembrar que só seria normal se deixasse de ser estranha. Por mais que eu tentasse e mostrasse que tudo isso fazia com que sentisse como se estivesse me perdendo, o medo usou-se do silêncio para manter seu posicionamento e permitir que me afogasse nas lágrimas, como uma punição.

As experiências faziam com que sentisse como se estivesse me perdendo marcaram tudo aquilo que acreditava ser um espaço acadêmico e dilaceraram toda a estrutura afetiva que ainda tinha dentro de mim. Mesmo que tentasse ressignificar as vivências de sofrimentos, as memórias de todo o espaço-tempo-lugar faziam pequenos lembretes de que nada que ousasse realizar para amenizar as marcas causadas em meu ser seria o suficiente. Cotidianamente, desprezava mais ainda quem eu era e junto ao desprezo, o medo aparecia sem pedir licença e dizia: *“Você nunca se sentirá bem consigo mesma, ocupar espaços e ninguém jamais irá gostar de você se continuar sendo esse amontanhado de estranheza”*. Não consegui parar as vozes do medo. Continuei ouvindo seus conselhos repletos de mais angústia.

Queria muito tê-la ouvido antes, Sedgwick (2007), porque, desse modo, e entre as lágrimas, compreenderia que o armário enquanto uma prisão que sufoca e esmaga existências consideradas “anormais” é também, por meio de situações violentas e constrangedoras, uma forma de silenciar, invisibilizar, vigiar e fugir das verdades ditas pelas pessoas não heterossexuais, fazendo com que elas voltem ao armário. No armário, as pessoas “anormais” são ensinadas a se odiarem, criarem rejeições pelos seus corpos-mentes-sentimentos, a desprezarem suas verdades, a deixarem, de diversas formas, de pronunciarem as sonoridades que habitam suas existências e, com isso, a não reivindicarem o direito de vivenciarem e construírem suas personalidades.

Dentro do armário, as pessoas “anormais” esquecem, aos poucos, os atos de coragem e ousadias em ser, tornar-se e sentir-se seres humanos, porque, ao invés de ouvirem discursos de liberdade, respeito e dignidade, são encurraladas pelas ressonâncias dos discursos de ódio e de aversão. Assim, romper com esse espaço de prisão, sufocamento e esmagamento ocasionaria o confronto com suas tristezas mais profundas e a incerteza se valeria a pena o risco em reivindicar sua própria existência com e em todas as suas verdades. O armário protege da “vergonha” de fora, mas não da vergonha de si.

Colocaram-me no armário por meio dos olhares, risos e falas, e por lá me perdi naquilo em que as pessoas consideravam ser adequado, natural e normal para uma mulher. Fiquei lá por um tempo! Em um estado de esmagamento do meu corpo-mente-sentimento, abri suas portas e fui ser minha essência autêntica e confortável, mesmo com o medo no pé do meu ouvido dizendo para deixar de ser estranha. Comecei a fingir que não percebia os olhares, risos, falas e afastamentos quando minha presença se fazia presente. Era como se estivesse colocado uma *playlist* infinita de músicas que amenizam os barulhos das marcas de violências que meu corpo-mente eram alvo..., porém não foi o suficiente.

Odeio ir ao banheiro... sempre fico sem ar! Pensei que com o tempo e com minha presença constante na universidade, as pessoas iriam se acostumar comigo. Mas não foi isso que aconteceu. A cada vez que tinha que ir ao banheiro, deixava pelo caminho e por lá fragmentos do meu corpo-mente-sentimento. Toda vez que sentia vontade de ir ao banheiro meu coração acelerava, minhas expressões mudavam automaticamente. No banheiro continuou tendo os olhares, risos e fofquinhas acerca do meu corpo. É como se as pessoas que estivessem lá tivessem autorização para zombarem de mim ou se achavam no direito de cometer qualquer ato insano, já que minha presença além de estranha era ridícula. Continuo... sentindo... falta... de... ar...! Lá, no banheiro, várias meninas levavam surtos e sustos quando eu entrava, e ao perceber que eu era uma menina, respiravam e sorriam. Porém o ato de sorrir não era o suficiente, pois, muitas vezes, os risos eram acompanhados de: *"Nossa! Jurei que era um menino"*, *"Nunca vou me acostumar com esse ser"*, *"Acho que ela quer ser homem"*, *"Ela não deveria usar esse banheiro já que é assim"*, *"Esse troço é tão nojento"* ... Ausência... de... ar...! Umás viravam os rostos quando identificava que era apenas eu, tantas outras saiam do banheiro numa rapidez tremenda. Ir ao banheiro se tornou uma situação difícil e angustiante. As únicas vezes que me sentia confortável e respirando normalmente era quando não tinha ninguém no banheiro, além de mim. Por que... continuo... sentindo... ausência... de... ar...? (Diário ordinário, 2022).

Foi em um estado de ausência de ar que percebi que não adiantava me esconder no armário-prisão, pois, de diferentes formas, ser quem realmente sou sempre será alvo de violência e violação de direitos. A falta de ar escancarou as marcas vivas e profundas dos sofrimentos pelos caminhos de exclusão-expulsão que meu corpo-mente-sentimento era e estava inserido. Em meio a continuidade da perda de ar, não tinha mais espaço para esconderijos, já que as imagens dolorosas estavam escancaradas em todos os espaços da universidade. Existia na

ausência de ar uma correlação intensa entre minhas emoções e o meu intelecto, o qual o medo não pedia a oportunidade de [re]afirmar: *“Você não está segura nem mesmo no banheiro”*.

Recordo-me de vocês, Camila Bonin Liebgott e Raquel Weiss (2020, p. 294), quando dizem que “Mulheres lésbicas carregam consigo o status de desviantes e, dessa maneira, sofrem com os estereótipos criados historicamente sobre elas que as desqualificam e as diminuem enquanto sujeitos”. No banheiro percebi o quanto meu corpo-existência é tido como desviante, inadequado, anormal e pecador. Como sou uma mulher sapatão [fora dos padrões e estereótipos de feminilidade], as pessoas pensam que têm o direito de desqualificarem minha existência, colocando-me como um objeto a ser descartado a qualquer custo. Fico, assim, me indagando acerca dos espaços acadêmicos: Que espaços são esses que ousou ocupar? Como ocupo esses espaços? E quando ocupo, que bandeiras levanto? Por que e como levanto essas bandeiras? Que relação faço e construo com outras epistemologias? Quem sou eu nesse Curso de Licenciatura em Pedagogia?

Comecei a me acostumar com as violências, porque sabia que elas não iriam cessar ou desaparecer. Com isso, abracei novamente o medo. Ele me alertava acerca dos risos, falas, comportamentos e atitudes, mesmo sendo um dos que me causava violência ao continuar dizendo o quanto precisava deixar de ser uma menina estranha e viver na normalidade de ser normal. O medo não me fez superar as ações violentas, ele apenas conseguiu fazer com que o desânimo e a perda de felicidade povoassem com mais intensidade dentro de mim. Assim, não adiantava mais realizar queixas em encontros individuais comigo mesmo, pois, as minhas lágrimas se tornaram, exclusivamente, avisos que tinha perdido meu corpo-mente-sentimento.

Os sofrimentos potencializam a imagem negativa e monstruosa que tenho sobre minha existência estranha. Você, Bader Burihan Sawaia (2003, p. 56), me disse que a “[...] força do sofrimento pode ser tão intensa que chega ao limite da

recusa da vida ou morte em vida”, anulando a potência de me sentir humana, uma vez que o que sinto é um reforço constante do sofrimento, humilhação e desprezo pelo meu ser ordinário. Dessa forma, em meio aos sofrimentos, fui me afastando do processo e reconhecimento de si como uma pessoa merecedora de afeto, de ocupar espaços, de sentir pertencida a esses espaços e de ter liberdade, dignidade, segurança e respeito.

Nunca pensei que o armário enquanto um sistema opressor pudesse se ramificar em diversas estratégias heteronormativas, como forma de ocultamento, silenciamento, controle, regulação, vigilância e violações de direitos humanos de minha existência estranha, de modo a ocasionar sofrimento, muitas vezes, inexplicáveis. Esse armário me fez evocar você, Junqueira (2013, p. 490), pois me mostrou que para as normas, regras e técnicas de controle heteronormativas quem “[...] não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e abjeção, habilitando-se a ocupar um grau inferior ou nulo de humanidade”. Ao não conseguir me adaptar ao “ser normal”, sentia que meu corpo se desmanchava em ausências e perdas, seja de coragem para seguir, seja de afeto próprio.

Senti essa pedagogia no meu corpo-mente-sentimento. Ela foi implantada antes mesmo de adentrar nas instituições de ensino formais, porque ela se fazia presente desde quando nasci. Operou em mim cortes profundos, os quais me guiaram para sentimentos infelizes. Assim, fico a me questionar: Quem são os corpos que podem ser zoados, feitos de piadas, “brincadeiras”? Quais são os corpos que podem ser marcados por discursos e ações violentas? Quais são os corpos que podem ser (re) tirados de si sua personalidade? Quais são os corpos que podem ir para as instituições de ensino formais e ser acolhidas/os, assim como se sentirem seguras/os? Quais são os corpos que podem seguir a carreira docente nas diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino? Nesse estado de “quais são”, trazem em outros aspectos, por exemplo, as questões de gênero e sexualidade: demarcações dos lugares (e os não) em que as pessoas podem ou não se fazerem presentes.

Não voltei ao armário-prisão, mas isso não quer dizer que ele deixou de existir, ao contrário, estava em todos os espaços-tempos-lugares cuja minha presença se fazia presente. Na universidade ele se fez mais torturante, posto que percebi em detalhes sua constituição em uma Pedagogia do armário. Uma pedagogia, Junqueira (2013), que não somente assevera quem são dignos de humanidade e quem devem controlar, regular, vigiar, sequestrar e massacrar nos espaços formativos e/ou educativos, mas também que apaga seus rastros violentos por meio de estratégias de silenciamento e não nomeação, como forma de continuar suas ações de homogeneização e padronização de corpos-mentes-sentimentos.

Assim, as relações entre mim e o medo continuam, talvez em uma falsa harmonia ou, provavelmente, pelo conforto de alguns minutos não desprezar minha existência. Portanto, as experiências-vivências dolorosas se transformaram em linguagens que influem em possíveis ações de enfrentamento às violências sentidas no ambiente universitário, em questionar as estratégias heteronormativas. Contudo, o medo é um alarme que me lembra de tudo que passei ao dizer: *“Você é invisível para o afeto, mas sempre será visível para as violências”*.

Senti dentro e fora do meu corpo o quanto meu ser estranho causava repulsa e indignação no ambiente acadêmico. Os socos dentro da minha boca se fizeram cada vez mais presente, e mesmo que eu entendesse, superficialmente, que o medo, seja ele do desprezo, seja ele dá aniquilação, não nos protegem, somente nos “[...] jogam no campo da invisibilidade, como corpos abjetos, que não têm o direito à respiração” (MENDONÇA; LEITE, 2020, p. 15), não conseguia deixar de abraçar o medo, porque ele foi o amigo mais viável que encontrei, tanto por me alertar das violências quanto por aprofundar mais ainda meu sofrimento. Sinto-me, dessa forma, como se estivesse perdendo tudo por ser uma mulher sapatão. *Que lugares ou não lugares posso e devo ocupar?*

Imagem 1 – O medo, muitas vezes, é um amigo tóxico



Fonte: Produzido pela autora no aplicativo *Sketchbook*, 2023.

PARA [NÃO] FINALIZAR...

A história da educação, assim como das instituições de ensino, é marcada pelos ideários, pensares e discursos, dos parâmetros da heteronormatividade que reproduzem, seja no contexto educacional como no social, diversos dispositivos discursivos, valores, relações e práticas para que permaneça sendo considerada a única forma legítima, normal, adequada e natural de expressão do existir. Assim, em uma raiva que me consome, pude compreender que tanto a educação quanto as instituições de ensino são carregadas pelas instâncias de poderes, as quais vão contribuindo para uma construção de sociedade que reproduz lógicas desiguais, das falácias e manifestações odiosas, das segregações, das abjeções sociais, construtoras das marginalizações e das hierarquizações.

Não tive como fugir dessas constatações, Miskolci (2009), porque você mesmo diz que a heteronormatividade – um termo cunhado pelo crítico literário, teórico social e professor Michael Warner – é um conjunto de mecanismos e dispositivos de controle, regulações, vigilâncias e prescrições que amparam processos sociais normatizadores da heterossexualidade. De uma outra forma, conduzida pelas memórias-lembranças dos espaços-tempos-lugares que ocupei (e ocupo), digo, querido Miskolci, que a heteronormatividade é um modelo dicotômico e binário que normaliza, normatiza e naturaliza o heterossexual como sendo o único e adequado fazendo, assim, com que outras existências que não se enquadrem nas expectativas hetero sejam taxadas como pecadoras/es, doentes, desviantes, perturbadas/os.

Além disso, a heteronormatividade enquadra padrões de gênero, também. Não basta apenas ser hétero, você precisa performar uma heterossexualidade adequadamente, cumprindo os requisitos de: família, monogamia, masculinidade, feminilidade, religiosidade, etc. Não seria diferente, por exemplo, nas Instituições de Ensino Superior. Um espaço de privilégios do padrão homem/hetero/branco/classe alta e média, o qual outras existências que não se encaixam nas incumbências de gênero, sexualidade, raça e classe são atravessadas por distintas violências (físicas, verbais, psicológicas) que tornam sua vivência e permanência na academia (quase que) impossível.

Meu corpo [estranho] sentiu [e sente] essas normas em cada pequeno espaço, tentando, constantemente, fazer com que eu obedecesse a suas regras heteronormativas. Assim, ao me deparar com as violências no contexto universitário, só comprovei o que já conhecia: dores, sensações de sufocamento e esmagamento, e ausência de ar. Acostumei-me a ser silêncios e transformei dores nas únicas vias de escape que conhecia e conviviam comigo: ser mais sofrimentos, afundar na falta de ar, menosprezar minha existência, me culpar por todas as violências e rejeições, e ficar perdida nas ausências e perdas.

Percebi, desse modo, que tenho medo do aniquilamento, desprezo, censura e julgamentos sobre meu corpo estranho. Esse medo ampliou meus silêncios e com eles, a sensação de conseguir me sentir pertencente aos espaços-tempos-lugares que ocupo, mas, principalmente, a minha própria existência. O medo sempre me levava (e ainda leva) às ausências e perdas construídas desde a infância. Fazia lembrar de momentos-situações de sufocamento e esmagamento. O medo, assim, é um dos meus pesadelos.

No entanto, da mesma forma que o medo ecoou o desprezo que deveria ter por ser eu mesma, uma mulher sapatão, assim como intensificou meus silêncios, posso, pois, reivindicar o direito e encontro com minhas próprias palavras-vivências, como ousar fazer nessa escrita deste texto. Continuar escrevendo é, assim, uma forma de romper com os muitos silêncios que carrego gerado pela amizade tóxica que tenho com o medo. Por isso, digo: desfamiliarizem e desestabilizem os laços que tens com a norma!

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela; MARTINS, Luisa Bitencourt. Lésbicas e Ensino Superior: entre o silêncio e a fala. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 26-51, 4 jun. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013.

LIEBGOTT, Camila Bonin; WEISS, Raquel. marcas de uma cultura lesbofóbica em narrativas de docentes lésbicas. **Diversidade e Educação**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 284-310, 16 jan./jul. 2020.

MENDONÇA, Viviane Melo de; LEITE, Kelen Christina. Introdução: potência das diferenças, dos afetos e das memórias nos discursos de gênero e sexualidades. *In*: MENDONÇA, Viviane Melo de; LEITE, Kelen Christina (orgs.). **Estudos de gênero, diferenças e sexualidades**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 11-16.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SAWAIA, Bader Burihan. Fome de felicidade e liberdade. *In*: CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação. **Muitos Lugares para Aprender**. São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003. p. 53-63.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, São Paulo, p. 19-54, 2007.

POPULAÇÃO LGBTQIA+ NA DOCÊNCIA: PRINCIPAIS DIFICULDADES ENFRENTADAS POR DOCENTES LGBTQIA+ NO AMBIENTE ESCOLAR

Jean Carlo de Carvalho¹

Resumo O presente artigo apresenta um estudo da análise da trajetória profissional de professoras e professores que se inserem na comunidade LGBTQIA+ a título de investigar, organizar, atualizar e expandir o conhecimento acumulado na produção acadêmica sobre a temática “LGBTfobia nas instituições escolares”. Visa-se entender através desta pesquisa em que medida os sujeitos citados sofrem com a LGBTfobia dentro das escolas públicas, acentuando-se as instituições de Curitiba e Região Metropolitana. Considera-se neste artigo, que a escola é tida historicamente como um dos ambientes mais hostis contra indivíduos LGBTQIA+ uma vez que ela reflete em microescala os mecanismos de exclusão social presentes na sociedade, configurando-se, portanto, também como um local de violência e assumindo por vezes um papel totalmente contrário ao que lhe cabe. Desta forma, busca-se saber em que medida, a escola configura-se enquanto um ambiente tão negativo e traumático na prática profissional de docentes que fazem parte da comunidade LGBTQIA+.

Palavras-chave: LGBTfobia; Escolas; LGBTQIA+; Sociedade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho² busca trazer uma análise da trajetória profissional de professoras/es que se inserem na comunidade LGBTQIA+³, na tentativa de entender em que medida estes sofrem com a LGBTfobia⁴ dentro das escolas, considerando-se o fato de que a escola é um ambiente hostil contra indivíduos

¹Cientista Social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR; Graduando do curso de Letras Português pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER; Professor de Sociologia para os anos finais do Ensino Médio pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEEDPR. E-mail: jcarvalho96@gmail.com;

² O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada para o TCC de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR;

³ “Sigla cada vez mais empregada a partir da metade dos anos 1990 e fortemente ligada às políticas de identidade, LGBT possui muitas variantes, inclusive com ordens diferentes das letras. Em algumas delas, acrescenta-se um ou dois T (para distinguir travestis, transexuais e transgêneros). Em outras, um ou dois Q para ‘queer’ e ‘questioning’, às vezes abreviado com um ponto de interrogação; U para ‘unsure’ (incerto) e I para ‘intersexo’. No Brasil, empregam-se também o S (“simpatizantes”) e o F (“familiares”).” (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

⁴ “Homofobia seria a proposição do termo a partir da experiência da homossexualidade masculina, donde a proliferação de outros termos objetivando designar formas correlatas e específicas de discriminação, tais como putafobia (prostitutas), transfobia (travestis e transexuais), lesbofobia (lésbicas) e bissexualfobia (bissexuais)” (JUNQUEIRA, 2009, p. 60).

LGBTQIA+, uma vez que possui um “papel hegemônico como reprodutora, e mantedora das normas de gêneros e sexualidades” (FRANCO & CICILINI, 2015).

Objetiva-se retratar o ambiente escolar em interface com as questões de gênero, lançando-se mão de literatura sobre a temática “gênero e sexualidade nas escolas”, e trazendo-se pontos de reflexão sobre como a LGBTfobia presente no âmbito escolar atinge indivíduos que não se enquadram nos padrões heteronormativos hegemônicos estabelecidos pela sociedade e as graves consequências de posturas LGBTfóbicas neste local. Sendo foco geral apontar em que medida as/os professoras/es LGBTQIA+ sofrem ou enfrentam preconceitos dentro do contexto escolar. Assim, apresenta-se aqui uma pesquisa de campo com professoras/es da cidade de Curitiba e de algumas cidades da região metropolitana que aceitaram falar sobre o seu cotidiano na escola, na busca de corroborar se estes sofrem ou já sofreram com a “LGBTfobia” em seus locais de trabalho, se estas/es se autoafirmam como pertencentes a comunidade e se há nas escolas liberdade para tratar a temática gênero e sexualidade livremente sem que haja represálias por parte dos atores que compõe a comunidade escolar.

A metodologia contemplada neste escrito é de abordagem qualitativa, na qual se escolheu utilizar o método da análise da trajetória com base no discurso sobre a prática docente daqueles/as que manifestaram interesse de colaborar. A pesquisa foi realizada entre os meses de abril e junho de 2018 contando com a participação de onze docentes, dos quais seis eram mulheres cis, e cinco eram homens cis. Utilizou-se um questionário misto composto por onze questões fechadas na qual em cada uma havia uma solicitação de contribuição de livre expressão. Os contatos foram realizados via internet, lançando mão do Facebook para realizar-se diálogo prévio com os profissionais, sendo-se que os questionários foram enviados através de e-mail e depois devolvidos da mesma maneira. A internet se configurou em uma ferramenta facilitadora da comunicação entre o entrevistador e os entrevistados, poupando-os de se deslocar a diferentes regiões e fazendo com que o tempo fosse mais bem

aproveitado, uma vez que “a internet diminui as distâncias e diversifica as possibilidades de tempo e espaço” (LARUCCIA; MARCELINO, 2008, p.1). Assim, a internet tanto como fonte de informação, quanto como fonte de comunicação foi ferramenta fundamental para a realização desta pesquisa. Assim, o artigo está dividido em quatro partes, sendo estas respectivamente: i) INTRODUÇÃO; ii) INVISIBILIDADE DO DOCENTE LGBTQIA+: ESTE SEGUIMENTO É VULNERÁVEL?; iii) RESULTADOS E DISCUSSÕES; iv) CONSIDERAÇÕES FINAIS. E justifica-se através da necessidade de se ampliar as discussões realizadas sobre a temática sugerida.

INVISIBILIDADE DO DOCENTE LGBT: ESTE SEGUIMENTO É VULNERÁVEL?

A escola, enquanto instituição social acaba agindo como uma reprodução sagaz da sociedade. Dessa forma destaca-se aqui a colocação de Lucia Facco, de que:

Se a sociedade é constituída por uma diversidade de culturas, crenças, etnias, estilos de vida entre outras variadas características, a escola, por ser a representação de um microuniverso social, vai reproduzir todas as relações sociais, inclusive as práticas de discriminação em suas salas de aulas, pátios, corredores, banheiros, enfim, em todos os espaços por onde circulam estudantes, funcionários em geral e professores (FACCO, 2009, p.19).

Logo, a escola pende a iterar as assimetrias de gênero existentes na sociedade “reforçando privilégios e preconceitos de uns sobre outros” (MOLINA E FIGUEIRO, 2012, p.64). E “embora os conceitos de solidariedade, igualdade e respeito às diferenças façam parte do discurso da escola [...] Na prática o que podemos observar é que, nesse espaço, as ideias de discriminação e os preconceitos não estão de fora” (FACCO, 2009, p.19). Assim sendo, é possível observa-se, que a escola se constitui em um ambiente extremamente hostil aos sujeitos LGBTQIA+, reproduzindo e sendo responsável pela manutenção do preconceito dentro da sociedade.

Contudo, mesmo comprovando-se que as instituições escolares no Brasil são LGBTfóbicas com os estudantes, como afirmam principalmente as contribuições de Abramovay, Castro & Silva (2004) e Abramovay, Cunha e Calaf

(2010) para UNESCO, ainda, são raros os trabalhos que dão foco para pessoas LGBTQIA+ que alcançam o status de profissionais qualificados, principalmente quando estes são profissionais da educação. Como sugere Ana Paula Diniz (2013) “apesar do crescimento dos estudos que envolvam essa temática, há ainda uma carência de trabalhos especializados que enfoquem a homossexualidade no ambiente de trabalho” (DINIZ; et al; 2013, p.95).

Portanto, inicia-se aqui a exaltação da discussão sugerida por esta pesquisa, que tenta responder a seguinte questão: “sendo um ambiente tão LGBTfóbico, de que maneira o ambiente escolar lida com professoras/es cuja orientação sexual e identidade de gênero não se encaixam nos padrões heteronormativos socialmente estabelecidos?”. Desta forma, destaca-se aqui a asserção de Elton Jesus, de que:

Devido às dificuldades enfrentadas pela população LGBT desde a infância, observa-se que muitos, por homofobia na escola, deixam de estudar e têm, portanto, a sua formação comprometida, o que vai influenciar tanto na sua entrada no mercado de trabalho quanto na sua qualidade de vida. Muitos acabam entrando em subempregos ou em empregos degradantes, sendo impossibilitados de realizarem plenamente as suas capacidades intelectivas produtivas (JESUS, 2016, p. 158).

Que classifica a LGBTfobia como um “agravante” de problemas sociais, uma vez que a mesma impede que um determinado seguimento da sociedade, neste caso, as/os LGBTQIA+, consigam ter uma formação de qualidade e por conseguinte ingressar no mercado formal de trabalho, já deixando de cumprir um dos direitos previstos na Constituição de 1988, que em seu Artigo 205 afirma “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, p.122). Sendo este agravante ainda pior se as questões de gênero e sexualidade forem associadas a outros componentes de vulnerabilidade, uma vez que:

Os grupos pertencentes às sexualidades não hegemônicas, no Brasil, estão expostos a um conjunto de vulnerabilidades que resultam de articulações de gênero com sexualidade e estes são elementos indissociáveis de outros componentes de vulnerabilidade aos quais esta população está susceptível, que são as marcas de classe e cor. Os componentes de classe expressam-se, aqui, principalmente pelo nível educacional e pelo local de moradia, e os de raça/cor são elementos que ampliam e/ou tornam complexas essas vulnerabilidades (BORGES; MEYER, 2008, p.64).

Assim, o que se busca apontar neste escrito, é que o número de pessoas LGBTQIA+ que alcançam à maturação profissional é baixo, já que o fato de fazerem parte da comunidade é um impeditivo para que muitos conquistem o mercado formal de trabalho, contudo, este fato associado a questões de classe e cor/raça, implicam em um número ainda menor. Denotando-se o fato de que ao ingressarem no mercado profissional, estas/es cidadã(os), continuam a sofrer LGBTfobia, indicando que a mesma se configura nos mais diferentes setores sociais, partindo da escola, para universidade e respectivamente para o ambiente de trabalho. Logo:

...o trabalhador homossexual enfrenta um dilema que é o de assumir sua orientação sexual ou mantê-la em segredo. Esta decisão torna-se extremamente delicada quando se considera o ambiente de trabalho marcado pela competitividade, pelas relações de poder e pela eminente ameaça de ser vítima de violência. Se por um lado, a revelação pode acarretar consequências negativas, como violências, discriminação, preterimento em alguma promoção ou até mesmo demissão; por outro, a omissão incorre em sofrimentos atrelados ao fato de não se sentir integral ou à necessidade de sempre esconder sua identidade das outras pessoas. De qualquer forma, a decisão tende a provocar impactos na saúde psíquica e, porque não dizer, física dos sujeitos. (FERREIRA, 2007; WARD; WINSTANLEY, 2005 apud DINIZ, et al. 2013, p.98).

A vista disso, colocando-se o docente enquanto profissional em um ambiente que manifesta e aponta modelos sociais a serem seguidos, deve-se pensar como esses profissionais, lidam com a questão da identidade sexual, estando num local que deveria ser de quebra de paradigmas, mas que acaba

impondo regras sociais. De forma visível, os professores enquanto trabalhadores enfrentam o dilema de assumirem-se pessoas LGBTQIA+, ou não dentro das escolas, contudo, a escola diverge dos demais contextos trabalhistas, uma vez que esta é uma instituição social que envolve “atores” em formação. Silva, Chagas e Silva (2015), apontam que:

Apesar de não serem muitos, podemos encontrar certo número de docentes que assumiram a sua homossexualidade. É evidente que os preconceitos vieram de muitas partes, dos próprios professores, dos pais, dos alunos. A nossa sociedade não compreende que ser ou não homossexual, não define a prática do professor, não define se ele vai ser um bom ou mau profissional. Alguns professores, dizem que no começo em que os alunos sabem de sua homossexualidade, determinados alunos passam a ofender, falar mal (SILVA, CHAGAS & SILVA, 2015, p.6).

Reforça-se assim o fato de a escola ser um local socialmente privilegiado em que se deveriam quebrar as correntes do preconceito e da discriminação, através do diálogo e da problematização. As instituições de ensino deveriam contribuir para ações de cunho reflexivo, contudo, a partir do momento em que ela decide “manifestar e apontar os modelos a serem seguidos, [...] ela não permite que o sujeito se reconheça, tornando-se um ambiente discriminatório, papel totalmente contrario ao que lhe cabe” (SILVA, CHAGAS & SILVA, 2015, p.7). Neste ponto, o/a professor/a enquanto profissional LGBTQIA+, quando passa pelo paradigma de se assumir ou não em seu ambiente de trabalho, se depara com a questão de se declarar, experimentando a discriminação na escola que se manifesta de diferentes maneiras, contudo, sendo livre e podendo contribuir para a configuração de um ambiente escolar mais igualitário e menos discriminatório, ao:

Tentar conquistar o alunado levando-os a entender que a sua condição sexual não influenciará em suas aulas na questão da aprendizagem da disciplina, que ele não é uma má pessoa, que não fará nada para prejudicá-los, nem faltar com pudor, já que essa é uma ideia que muitos têm em relação aos homossexuais. Ao mesmo tempo esse professor

pode mostrar a diversidade que sempre existiu e agora é mais discutida, que tem outras formas de constituir família e de se relacionar. Essa conversa com os alunos é muito importante para que com esse diálogo o professor tenha mais liberdade para exercer a sua prática docente, sendo possível que os alunos compreendam os motivos do professor e enxergue-o como profissional (SILVA, CHAGAS & SILVA, 2015, p. 6).

Ou, se privar de expressar sua sexualidade, se privando da liberdade de expressão, impactando de formas negativas sua vivência enquanto profissional e até mesmo em sua vida pessoal. Silva, et al. (2015), colocam ainda em seu estudo que pode perceber-se que na escola acentua-se um cultivo ao silenciamento em relação a questão da homossexualidade, este silenciamento acaba de certa forma por amedrontar e punir os sujeitos, mesmo que estes ainda possuam uma “pequena autonomia” na comunidade escolar. Isto se faz afirmar que enquanto pessoas, os indivíduos deixam explícita sua sexualidade em diversos ambientes, contudo, enquanto docentes, dentro da comunidade escolar e da sala de aula, os professores não dão visibilidade a sua sexualidade, pelo fato de a escola pautar uma norma heterossexual enquanto padrão, se transfigurando, “como local de violência e repressão, pautando a homofobia, transfobia, lesbofobia entre outros discursos de ódio para com os sujeitos que ‘fogem da norma reguladora” (SILVA, CHAGAS & SILVA, 2015, p.16).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estruturalmente, a proposta do estudo, era analisar a comunidade escolar, separando-a entre: Alunas/os, mães e pais de alunas/os e as/os trabalhadoras/es da escola na busca atestar se os agentes citados praticam LGBTfobia (direta ou indiretamente) contra docentes. Se comprovada esta dúvida, procurava-se entender as dimensões dessa violência e os grupos que mais a praticam. Visava-se também entender a importância que as/os docentes dão à temática “sexualidade” nas escolas e se as/os mesmas/os já tiveram algum problema relacionado a esta questão em algum momento de sua carreira. A hipótese lançada de antemão, era de que as/os professoras/es seriam vítimas da LGBTfobia dentro das instituições de ensino estando tão vulneráveis quanto as/os

estudantes LGBTQIA+, suscetíveis principalmente a sofrer discriminação por parte das/os alunas/os, seguidos por mães e pais de alunas/os, com a dedução de que sofreriam menos preconceitos por parte das/os profissionais que atuam na escola, (professoras/es, diretoras/es, pedagogas/os, etc.), por ser a escola um ambiente de trabalho em que se deve haver respeito mútuo entre trabalhadoras/es. Os resultados obtidos com a pesquisa divergiram razoavelmente das hipóteses aqui apresentadas, como se verá adiante. Lembrando-se que, a pesquisa contou com onze entrevistadas/os, todas/os cisgênero, sendo seis mulheres e cinco homens.

A primeira pergunta lançada as/aos entrevistadas/os buscava saber se elas/eles falavam abertamente sobre a própria sexualidade em sala da aula, com motivação de entender se as/os profissionais teriam ou não receio de abordar assumidamente a própria sexualidade com as/os educandas/os. Das/os onze entrevistadas/os, apenas três professoras afirmaram que falam assumidamente sobre essa questão com as/os estudantes. Sendo-se que das três, duas declararam que se assumem em sala de aula por militância e/ou representatividade do seguimento. O contraponto veio sendo representado pelas/os docentes que afirmaram não falar sobre o assunto ou que não o abordam diretamente, sendo os oito restantes. Notando-se que as/os professoras/es que tiveram esse posicionamento, apresentaram certo receio em se assumir. A preocupação em falar abertamente sobre a própria sexualidade também pôde ser observada nas afirmações e comentários das/os professoras/es que assinalaram que não o fazem de maneira direta, entendendo-se de acordo com as declarações recebidas, que existe uma preocupação frente a exposição de sua sexualidade para com suas/seus alunas/os, já que não é possível saber a reação do grupo. Assim as/os profissionais optam por não se assumir para seus discentes, e quando o fazem, procuram falar ocasionalmente, ou tendem a avaliar as turmas para não serem mal recebidas/os. Desta maneira, atesta-se a afirmação de Silva, Chagas e Silva (2015) que certifica:

...os professores tendem a deixar explicitamente suas identidades, porém, dentro da comunidade escolar e em sala de aula, os professores tendem a não dar visibilidade a sua sexualidade. Pelo fato da escola pautar a heterossexualidade como norma e princípio. (SILVA, CHAGAS E SILVA, 2015, p.15)

Outra observação feita é de que as três participantes que afirmaram se declarar LGBTQIA+ para os alunos eram mulheres, ao passo que todos os homens que participaram da pesquisa responderam negativamente a primeira questão, ou afirmaram apenas não falar sobre o assunto. Lança-se assim a hipótese que mulheres cis (Lésbicas e Bissexuais), podem ter mais facilidades para assumir-se perante suas/seus alunas/os que homens cis gays.

Ainda em relação as/aos discentes, quando as/os professoras/es foram questionadas/os se sofriam ou já sofreram LGBTfobia por parte de suas/seus alunas/os em algum momento da carreira, na sétima questão, a maioria das/os participantes sinalizou não sofrer nem ter sofrido LGBTfobia. Das/os onze entrevistadas/os, oito declararam nunca ter sofrido este tipo de violência ao longo do tempo em que leciona, enquanto três alegaram já ter sofrido LGBTfobia por parte de suas/seus educandas/os. Como antevia-se que a maioria das/os professoras/es trariam uma resposta positiva sobre esta questão, buscou-se explicar esse resultado. A primeira interpretação é a de que as/os professoras/es que revelaram nunca ter sofrido experiências preconceituosas por parte das/os discentes, assinalaram que também não falam diretamente, ou simplesmente não falam sobre sua sexualidade com suas/seus alunas/os. Deduzindo-se que as/os alunas/os não seriam diretamente LGBTfóbicas/os. Contudo, com base nas declarações recebidas, entendeu-se também, que mesmo quando um(a) professor(a) não se assume, algumas características da/o mesma/o dá abertura para que as/os estudantes tirem conclusões sobre a sua sexualidade, sem porém ataca-lo de maneira direta. E, entre as/os educadoras/es que afirmaram sofrer LGBTfobia por parte de suas/seus alunas/os, expõe-se que todos na primeira questão, assinalaram não falar assumidamente sobre sua sexualidade em sala de aula, deixando clara a afirmação de Junqueira (2009) sobre a questão da

homofobia, quando o autor atesta a homofobia como uma situação de preconceito contra pessoas cujas características e expressões de gênero não se enquadram nos modelos hegemônicos ditados pelas normas sociais, uma vez que o professor, afirma sofrer homofobia por possuir “características” que não se emoldam nos padrões heteronormativos, não por serem assumidos. Se relacionando ainda a questão acentuada por Abramovay, Cunha e Calaf (2010), de que:

O preconceito se relaciona com a crença preconcebida acerca de atributos e qualidades de indivíduos a partir de características específicas, acreditando-se em inferioridades naturais de determinados indivíduos por sua raça/cor, maneira de falar, de se vestir etc. e agindo de maneira diferente por se acreditar em inferioridades de alguns e superioridade de outros. (ABRAMOVAY; CUNHA; e CALAF, 2010, p.10).

Essa questão se encaixa no que Junqueira (2009), afirma ser a das “masculinidades hegemônicas”, em que segundo ele, “os processos de constituição de sujeitos e de produção de identidades heterossexuais produzem e alimentam a homofobia e a misoginia, especialmente entre os meninos e os rapazes.” (JUNQUEIRA, 2009, p.19). Assim, para encaixar-se nesse grupo os indivíduos devem degradar e depreciar o “outro” por meio de insultos e humilhações de cunho sexista, homofóbico ou racista, que agem como mecanismos psicológicos ou ritualísticos voltados a instituir ou a reforçar suas autoimagens e identidades sociais masculinas e viris (LEAL & BOFF, 1996); e “à disposição deles estará um inesgotável arsenal ‘inofensivo’ de piadas e brincadeiras (racistas, misóginas e homofóbicas)” (LOURO, 1999, p.28).

Há no também em meio a isso, duas professoras que anunciaram ser abertamente assumidas e também responderam não sofrer LGBTfobia por parte das/os estudantes. O que dá abertura para se pensar que o respeito para com estas professoras seria pelo fato de as mesmas estarem em uma posição de “pequena autonomia” na comunidade escolar. O fato das professoras referidas serem militantes atuantes, também faz com que as/os alunas/os pendam a respeita-las. Ratifica-se assim a hipótese de que as/os professoras/es sofrem LGBTfobia por

parte de suas/seus alunas/os, mesmo que não sejam declaradamente LGBTQIA+, entretanto, a discriminação contra as/os professoras/es ocorre de forma velada, pois, as/os alunas/os ainda respeitam as/os docentes por estes deterem alguma forma de autonomia na escola. Percebe-se também que os professores gays que de alguma forma fogem as normas heteronormativas, inclinam-se a sofrer mais preconceitos que as mulheres lésbicas, mesmo quando estas são abertamente assumidas enquanto LGBTQIA+, uma vez que mesmo quando não diretamente assumidos, ou mesmo não assumidos os professores afirmaram sofrer com deboches, piadas, zombarias e até mesmo ofensas diretas por parte de suas/seus discentes.

Ao serem questionadas/os se todas/os as/os colegas de trabalho (considerando-se demais professoras/es, pedagogas/os, diretoras/es, entre outras/os), conhecem e respeitam a sua orientação sexual, das/os onze componentes deste estudo, apenas três responderam que sim. As/Os oito restantes colocaram que apenas alguns conhecem e/ou respeitam sua sexualidade. Contudo, das/os onze colaboradoras/es, apenas algumas pessoas se pronunciaram respondendo a pesquisa de forma descritiva. Notando-se com base nas respostas, que existe dentro das escolas um nível elevado de LGBTfobia entre as/os profissionais. Este dado, referente à LGBTfobia por parte das/os professoras, pode ser ratificado na pesquisa de Abramovay, Castro e Silva (2004) para UNESCO no ano de 2002, em todos os estados brasileiros. No estudo, foram entrevistadas/os 5 mil professoras/es das redes pública e privada, revelando, entre outras coisas que “para 59,7% deles é inadmissível que uma pessoa tenha relações homossexuais e que 21,2% deles tampouco gostariam de ter vizinhos homossexuais” (ABRAMOVAY; CASTRO; e SILVA, 2004, p.144). Além do fato de que entre este seguimento, variou-se de 10% e 20% (a depender do estado), aqueles que confirmaram crer que a homossexualidade é uma doença, corroborando a afirmação de que muitas/os docentes são LGBTfóbicas/s.

Por último, entre os atores escolares, situam-se as mães e pais de alunas/os. Quando a motivação era entender se as/os docentes sofriam ou já sofreram LGBTfobia vinda dessas/es agentes, houveram muitas variações de respostas. É necessário salientar que para esta pergunta, foi feita uma escala de "0" a "10", sendo "0" considerado "nenhum conhecimento" aumentando-se progressivamente até "10" que era o máximo da escala considerada, que visava saber se os pais "conheciam e respeitavam a orientação sexual das/dos entrevistadas/os". Das/os onze participantes, sete assinalaram números entre "1" e "5", dois professores assinalaram "8" enquanto os dois professores restantes assinalaram "10", colocando que eram muito respeitados pelos pais de seus discentes.

Dentre as/os professoras/es que marcaram "1" na escala, dois declararam não ter contato com as mães e pais de alunas/os. As/os demais professoras, não fizeram declarações sobre o assunto. A dedução que se tem com os resultados obtidos nestas respostas é de que a maioria das/os professoras/es assinalaram números entre "1" e "5", evidenciando que apenas algumas mães e pais tem conhecimento sobre a sua sexualidade. Enquanto, das/os educadoras/es restantes, de um total de quatro, duas pessoas assinalaram "8" na escala, e as outras duas "10", ou seja, mesmo entre as/os que assinalaram mais que "5", foram mínimos os que declararam que todas as mães e pais de forma plena, conhecem, e assim sendo respeitam as/os docentes que são LGBTQIA+. Portanto, percebeu-se que a maior parte das/os docentes não possuem contato direto com as mães e pais de alunas/os, acreditando-se que seria este o motivo de este grupo não praticar LGBTfobia para com as/os docentes de maneira direta.

Quando o foco da pesquisa passa a ser a importância que as/os professores dão à temática "sexualidade" na escola, os resultados tendem a ser mais positivos, que os até então declarados. Das/os onze entrevistadas/os, todas/os, sem ressalvas, afirmaram falar sobre o tema livremente com suas/seus alunas/os. As declarações sobre as repostas positivas das/os docentes afirmam

de uma forma geral que todas/os consideram que o tema deve ser discutido por ser relevante, importante, urgente e/ou por acreditarem que discutir esse assunto pode ajudar a acabar com os preconceitos. A maioria das/os docentes que colaboraram com a pesquisa fizeram declarações neste ponto, sendo que todas as descrições feitas sobre o porquê de abordarem o tema tiveram respostas semelhantes.

Os depoimentos destacados cativam pensar que as/os professoras/es acreditam na afirmação de que a escola é “um dos espaços privilegiados de transformação social, e nesse sentido, é possível olha-la em seu potencial e capacidade de colaborar para construção de uma sociedade melhor, mais democrática e igualitária” (BORGES & MEYER, 2008, p.73). Entretanto, quando questionadas/os sobre em que medida a formação continuada das/os docentes poderia auxiliar para desconstrução do preconceito, em uma escala de “0” a “10”, dentre as/os participantes, uma das professoras assinalou “1” (pouco ou nada) e outra, assinalou “3”, o que abre margens para se pensar que as professoras referidas acreditam que a desconstrução de preconceitos, não depende das/os docentes, contudo, as mesmas professoras, não se pronunciaram sobre o porquê de marcarem estas respostas na escala. As/Os demais docentes, nesta questão, assinalaram números entre “8” e “10” na escala.

Quando se buscou entender se as escolas “permitiam” que as/os docentes falassem sobre a questão sexualidade e identidade de gênero em sala de aula, as respostas de uma forma geral foram “Sim”. Dentre as/os entrevistadas/os, sete sinalizaram positivamente sobre a questão, enquanto quatro alegaram que não tem tanta liberdade para tratar o assunto. Dentre as declarações feitas pelos docentes, destaca-se uma, em que o professor afirma que por conta do avanço do conservadorismo na política as escolas tendem a orientar as/os docentes a não trabalharem as questões voltadas a sexualidade. Por último, ao serem questionadas/os se já tiveram problemas ao abordar a temática ao longo da carreira, das/os onze participantes, oito responderam que sim, ao passo que três

sinalizaram que nunca tiveram problemas referidos a isso ao longo do tempo em que lecionam. Entre as/os colaboradoras/es que afirmaram já ter tido algum problema com esta questão, pôde-se perceber que os contratempos que as/os profissionais afirmaram ter não foram recorrentes, ocorrendo alguns episódios em que as/os docentes alegaram ter tido problemas por parte de alunas/os e de mães/pais de alunas/os que seriam de religiões neopentecostais. As/Os demais professoras/es trouxeram alegações irrelevantes para este escrito. Com base nos dados obtidos neste ponto da pesquisa, notou-se que há por parte da escola a busca por um silenciamento frente às questões de gênero que deveriam ser discutidas. Muitas vezes as escolas acabam sendo incutidas a buscarem esse silenciamento, por agentes externos que adentram o ambiente escolar principalmente através da política, que vem se mostrando cada vez mais conservadora, e procurando desmerecer a importância das discussões sobre a comunidade LGBTQIA+. Contudo, as/os docentes não se mostraram receosas/os frente a abordar e/ou discutir essa questão com suas/seus alunas/os, tendo forte noção de que estão contribuindo na formação de cidadãos e cidadãs pensantes e na erradicação de violências contra as minorias. E felizmente, a censura a estas questões, não trouxe nenhum tipo de problema grave para nenhum(a) das/os profissionais que contribuíram para este estudo. Subentendeu-se com este estudo que a escola se configura sim como lugar de opressão contra indivíduos que não se enquadram as regras heteronormativas estabelecidas socialmente, sejam elas/es estudantes ou docentes, alterando-se apenas a visibilidade das violências para com cada grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, conclui-se neste artigo que a instituição escolar é LGBTfóbica, tanto com estudantes quanto com as/os docentes que atuam neste espaço, mesmo que de maneiras distintas. Certificam-se através da literatura sobre a temática “LGBTfobia na escola” um conjunto de processos traumáticos e em demasiado negativos, que detalham que a escola não cumpre seu papel entre os

ambientes o qual se poderia quebrar a corrente do preconceito e da discriminação, criando barreiras quando decide apontar os modelos a serem seguidos e impedindo assim que os sujeitos se reconheçam, se tornando um ambiente discriminatório, papel totalmente diferente ao que lhe cabe (SILVA; CHAGAS; SILVA, 2015).

É cabível recordar as contribuições de Molina e Figueiro (2012) de que a escola apenas age como um reflexo ativo da sociedade, e sendo assim, ela tende a espelhar “todas as relações sociais, inclusive as práticas de discriminação” (FACCO, 2009, p.19). Evoca-se a noção de que a sociedade tem uma imensa dificuldade em reconhecer e principalmente aceitar que as pessoas LGBTQIA+ possuem direitos, merecem ser respeitadas e ter sua dignidade intacta, tratando consequentemente este seguimento social como menos importante e colocando-os, tal como sugere Judith Butler (1999), como seres “abjetos”, quase “inumanos”.

Subentendeu-se com este trabalho, que há por parte das/os professoras uma preocupação em relação à questão de assumir suas identidades sexuais frente a suas/seus alunas/os e colegas de trabalho, uma vez que estas pessoas tendem a reproduzir os discursos hegemônicos que existem na sociedade. Os relatos feitos pelas/os participantes, apontam que mesmo não assumindo sua sexualidade, estas/es ainda estão vulneráveis a ser vítimas da LGBTfobia por parte de alunas/os e profissionais que atuam no âmbito da escola. E ainda que os pais e mães de alunas/os tendam a praticar menos atos de LGBTfobia por não deter tanto contato direto com as docentes, o que não faz com que se negue a existência de LGBTfobia entre estes atores. Dentre outras questões, os resultados obtidos com esta pesquisa atestam as descrições em sua maioria negativas que se tem quando a temática é “LGBTfobia no ambiente escolar”, realmente caracterizando as instituições como locais em que se ocorre ampla violência, física ou simbólica, praticada por todas/os que compõe a comunidade escolar.

As/Os docentes, porém, ainda creem que o ambiente escolar dever ser fundamentado “em um espaço e em uma educação menos desigual e mais humanizadora e que potencialize as habilidades humanas” (MOLINA; FIGUEIRÓ, 2012), admitindo ser possível levar as/os alunas/os a outros pensamentos, menos preconceituosos e discriminatórios em relação a questões como a diversidade de gênero, sexual e racial. Por fim, deve-se exaltar o pensamento de Borges e Meyer (2008), de que por mais que se tenha uma visão muito descrente referente ao ambiente escolar, tem que se acentuar que este, possui também diversos aspectos positivos, dentre os quais se destacam as resistências, alianças e superações. E por mais que ainda esta instituição se resuma a ser um reflexo em microescala dos valores, crenças e moralidades da sociedade maior, ele se constitui em um dos espaços privilegiados de transformação social. Perceber o potencial crítico, educativo e questionador das instituições escolares pode indicar o caminho para que haja a mudança de posturas e comportamentos, e, quiçá, articulada a outros espaços, esta venha a propiciar transformações em longo prazo, constituindo um meio capaz de abrir horizontes e provocar transformações pessoais e coletivas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M., CASTRO, M.G. & SILVA, L.B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004
- ABRAMOVAY, M., CUNHA, A.N., CALAF, P.P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. 2.ed. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latinoamericana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2010.
- BORGES, Z. N.; MEYER, D. E. **Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, Mar. 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm
>. Acesso em: 21 abril 2018.

BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivo do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DINIZ, Ana Paula Rodrigues et al. **Políticas de diversidade nas organizações: as relações de trabalho comentadas por trabalhadores homossexuais**. Revista economia & gestão, v. 13, n. 31, p. 93-114, 2013.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil**. Summus Editorial, 2009.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. **Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização**. Estudos Feministas, v. 23, n. 2, p. 325-346, 2015.

JESUS, João Elton. **LGBTcídio no Brasil: direitos humanos e população Lésbica, Gay, Bissexual, Travesti, Transexual (LGBT)**. Coisas do Gênero: Revista de Estudos Feministas em Teologia e Religião, v. 2, n. 1, p. 150-164, 2016.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre Homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, R.D. **Educação e homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal**. Em: Junqueira, R.D. (org). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO. p. 367-444. 2009b.

JUNQUEIRA, R.D. **Homofobia nas escolas: um problema de todos**. Em: Junqueira, R.D. (org). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO, p. 13-51, 2009 a.

LEAL, Ondina & BOFF, Adriane de Mello. 1996. **“Insultos, queixas, sedução e sexualidade: fragmentos de identidade masculina em uma perspectiva relacional”**. In: R. Parker e R. Barbosa (orgs.), Sexualidades brasileiras. Rio de Janeiro: Relume Dumará. pp. 119-135.

LARUCCIA, Mauro Maia; MARCELINO, Silvia de Castro. **Ensaio sobre a informação e conhecimento na internet**. In: SEMEAD, XI, 2008, São Paulo. Anales... São Paulo: USP, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes. 1999.

MOLINA, Luana; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 7, n. 2, 2012.

SILVA, F. A. F.; CHAGAS, Tâmires Karen Eloi das; SILVA, Regina Celly Clemente. **NARRATIVAS DE PROFESSORES HOMOSSEXUAIS NA DOCÊNCIA E NO COTIDIANO ESCOLAR**. In: V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2014, Garanhuns- PE. Educação e desenvolvimento na Perspectiva do Direito à Educação- V EPEPE, 2014.

COMUNICAÇÃO

EIXO TEMÁTICO 3

EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE: desafios na prática docente dos anos iniciais de uma escola da rede privada de São Luís-MA

Rafhaela Correia Pinto¹

Juliana Hashimoto²

Sirlene Mota Pinheiro da Silva³

Resumo: Os objetivos gerais que nortearam a elaboração do presente trabalho consistiram em compreender os desafios enfrentados pelos professores e professoras dos anos iniciais na abordagem da educação sexual/educação para a sexualidade na escola Cantinho do Saber, tendo como objetivos específicos: conhecer os contextos em que ocorrem expressões da sexualidade das crianças no ambiente escolar; discutir sobre as possíveis dificuldades enfrentadas para a implementação da educação para a sexualidade nos anos iniciais; reconhecer como a escola lida com questões da sexualidade no ambiente escolar e as possíveis influências da repressão sexual na prática docente. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, para a qual foi elaborada uma entrevista semiestruturada, respondida por quatro professoras nas faixa etárias de 20 a 40 anos ou mais, todas com formação concluída ou a concluir em Pedagogia. O referencial teórico utilizado baseou-se nos autores Figueiró (2009), Egypto (2003), Minayo (2012), Ribeiro (2004), Silva (2011), Marconi e Lakatos (2003), Tozoni-Reis (2009), Freud (2017), entre outros. É notável que as expressões da sexualidade das crianças ocorrem em ambiente escolar, sendo por meio de expressões machistas ou por meio de opiniões manifestadas. Preocupando-nos o fato das professoras dos anos iniciais sentirem-se e, de fato, revelarem-se insuficientemente preparadas para abordagem da temática, afinal, não há formação inicial ou continuada que abranja a educação para a sexualidade nos relatos coletados.

Palavras-chave: Educação sexual/Educação para a sexualidade; Prática docente; Sexualidade.

¹Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, São Luís. E-mails: rafhaelacorreiap@gmail.com/rc.pinto@discente.ufma.br

²Discente do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, São Luís. E-mail: j.hashimoto@discente.ufma.br

³Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: sirlene.ufma@gmail.com

INTRODUÇÃO

A sexualidade se manifesta na infância, adolescência, vida adulta e na terceira idade, porém o tema ainda envolve mitos, tabus e constrangimentos para as famílias e professores/as. De acordo com Braga (2002), esperar para abordar a sexualidade apenas na adolescência reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a “iniciação sexual” só é possível a partir da capacidade reprodutiva.

Buscou-se, através deste trabalho responder a seguinte problemática: Quais desafios são enfrentados pelos professores e professoras na implementação da temática sexualidade na prática docente nos anos iniciais? Reconhecendo, então, as possíveis dificuldades da implementação da educação sexual e as possíveis consequências. Com a disciplina Pesquisa Educacional II, tivemos a oportunidade de investigar como as professoras da escola Cantinho do Saber⁴ lidam com a sexualidade no âmbito escolar, bem como discutir sobre os possíveis desafios para a implementação da educação para a sexualidade nos anos iniciais.

Desta forma, a pesquisa teve como objetivo geral compreender os desafios enfrentados pelos professores/as dos anos iniciais na abordagem da educação sexual na escola Cantinho do Saber. E como objetivos específicos: conhecer os contextos em que ocorrem expressões da sexualidade das crianças no ambiente escolar; discutir sobre as possíveis dificuldades enfrentadas para a implementação da Educação para a Sexualidade nos anos iniciais; reconhecer como a escola lida com questões da sexualidade manifestadas no ambiente escolar e as possíveis influências da repressão sexual na prática docente.

Para concretizar o presente trabalho, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo com entrevistas concedidas por quatro professoras do ensino fundamental - anos iniciais. O período de coleta de dados ocorreu nos meses de

⁴ Adotamos nomes fictícios, como forma de manter o anonimato das professoras.

Junho e Julho de 2022, cujo instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada. Os procedimentos adotados para a realização das entrevistas foram: explicação do objetivo geral do estudo; entrega do Termo de Consentimento e garantia de anonimato da escola e das professoras entrevistadas.

Os autores que colaboraram para a fundamentação e análise dos dados foram: Figueiró (2009), Egypto (2003), Minayo (2012), RIBEIRO (2004), Fachin (2006), Silva (2011), Marconi e Lakatos (2003), Tozoni-Reis (2009), Braga (2002), Freud (2017), entre outros autores que abordam a sexualidade na infância, assim como a educação sexual no ambiente escolar.

A metodologia de pesquisa utilizada baseia-se na abordagem qualitativa, destacando-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Este tipo de abordagem foi escolhida, uma vez que este tipo de pesquisa trabalha com um universo vasto de significados, ou seja, o/a pesquisador/a tem a possibilidade de aprofundar-se no seu objeto de estudo. Considerando, ainda, que “nesse tipo de pesquisa é possível dividi-la em três etapas: a fase exploratória, o trabalho de campo, a análise e tratamento do material empírico e documental” (MINAYO, 2012, p. 26).

O instrumento de geração de dados foi a entrevista semiestruturada, respondida de duas maneiras: as professoras A e C optaram por responder a entrevista por escrito, enquanto as professoras B e D optaram por responder através de mensagens de áudio gravadas por meio do aplicativo WhatsApp. A dinâmica das entrevistas se deu desta forma uma vez que o período letivo foi encerrado na iminência da coleta de dados. Isto posto, a seguir apresentamos aspectos conceituais sobre uma educação voltada para questões da sexualidade na escola.

A SEXUALIDADE NA ESCOLA

É indiscutível a necessidade de todo o corpo docente e atores escolares se atualizarem a respeito de assuntos sobre a Educação Sexual.

Professores e professoras são essenciais na orientação da formação não só profissional, como também pessoal de seus alunos. E esta orientação, quando se trata da sexualidade, tem como objetivo principal as mudanças em padrões prejudiciais de comportamento, levando sempre em consideração alguns aspectos, como: transmitir informações de maneira correta, com linguagem adequada a cada faixa etária, eliminação de preconceitos e tabus estabelecidos pela sociedade durante os anos, além de conscientizar e colaborar no combate ao abuso e exploração sexual infantojuvenil.

Figueiró comenta a Educação para a sexualidade como um tema essencial para o desenvolvimento saudável das crianças (2009). Quando se fala da Educação para a Sexualidade ou simplesmente Educação Sexual, está correlacionado à prevenção. E quando essa educação é voltada para crianças, se trata da prevenção ao abuso e exploração sexual, por exemplo.

Neste sentido, compreende-se o processo de conscientização como parte mais importante da Educação Sexual nas escolas. Para que isso ocorra, é necessário a promoção de políticas públicas educacionais que visem enfrentar o preconceito e a discriminação. Porém, segundo Silva e Machado (2022, pg. 9) para que essa promoção ocorra se faz necessário medidas de ampliação do acesso e melhoria da qualidade no atendimento aos grupos historicamente discriminados; além de ações que visem educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade para combate a discriminação.

O conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos nos contextos das relações sociais e de poder (SILVA, 1995, p. 194). De acordo com Silva e Machado (2022, p. 19) o currículo é uma questão de poder e identidade, logo, as questões curriculares estão marcadas por discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade. "O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero; um artefato que ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero" (SILVA, 2017, p. 27). Neste ponto, reafirma-se a importância de discutir a sexualidade na escola.

A LDB nos aponta que a educação escolar deve estar vinculada às práticas sociais, dessa forma "a escola não tem como desvincular temas tão intrínsecos à vida humana como gênero e sexualidade" (SILVA, MACHADO; 2022, p. 31).

Neste sentido, concordamos com a necessidade da inserção do ensino da Educação Sexual nos espaços escolares quando analisada pela visão apontada por Figueiró (2009, p.142), que a relaciona "muito mais, com trabalhos de expressão de sentimentos e atitudes e de formação de valores morais do que com conteúdo acadêmico e científico a ser dominado intelectualmente pelos alunos".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem, para os ciclos do ensino fundamental, o tema transversal "Orientação Sexual", que deve ser trabalhado incorporado nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola, sem que se tenha uma disciplina específica ou profissional que aborde o tema. A Educação para a Sexualidade pode promover a prevenção contra a exploração sexual infantil, gravidez na adolescência, entre outras questões; proporcionando o conhecimento e respeito sobre o próprio corpo e o corpo do/a outro/a.

DESAFIOS DOCENTES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA ESCOLA

Com o intuito de observar a trajetória da educação sexual na escola, conhecendo possíveis dificuldades e obstáculos que essa temática tem para sua implementação no âmbito escolar, suas necessidades e impactos para além de seus muros, destacamos que a escola tem o indispensável e importante papel de discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes na nossa sociedade relacionados à sexualidade.

Entende-se que o trabalho docente é significativo e fundamental neste momento e, por isso, a importância de uma formação que discuta questões da sexualidade, por fazer parte da vida e vivência de todas as pessoas. Assim, neste estudo buscamos conhecer, a partir das vozes das professoras colaboradoras da pesquisa, aspectos voltados à educação sexual e nas escolas.

Com a diferença de idade, ano de formação e experiência, pode-se esperar diferenças também nas metodologias usadas por elas; afinal, cada uma possui uma própria metodologia e didática construída ao longo da prática docente. As professoras formadas recentemente tendem a apresentar idéias novas, atualizadas com o mundo. Enquanto as professoras formadas há mais tempo tendem a apenas reproduzir metodologias, caso não foquem em formações continuadas. Para facilitar esta análise, a princípio coletou-se dados chaves sobre formação, faixa etária, religião, tempo de atuação na escola e o ano em que lecionam, conforme apresentados no quadro seguinte.

Quadro 1 - Dados das professoras entrevistadas

	FORMAÇÃO	ANO DE FORMAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	RELIGIÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	ANO QUE LECIONA
Professora A	Pedagogia	2012	30-39 anos	Católica	11 anos	1º ano
Professora B	Pedagogia	2022	40 ou mais	Evangélica	4 meses	2º ano
Professora C	Pedagogia	Cursando	20-29 anos	Não respondeu	1 ano	3º ano
Professora D	Pedagogia	2019	30-39 anos	Católica	2 meses	5º ano

Fonte: organizado pelas autoras, 2022.

A religião também tende a interferir nas práticas docentes, uma vez que tentam preservar a "moral" e a "decência" descritas nas crenças religiosas de cada uma. Situação que pode interferir que estes/as professores/as tenham receio de trabalhar com a educação para a sexualidade.

Porém, importante ressaltar que a educação para a sexualidade vai além do biológico, do sexo ou "vida íntima" - não que estes não sejam importantes, mas

não são únicos - principalmente quando se trata de sexualidade infantil. A sexualidade se manifesta de diversas e diferentes formas, e necessita ser compreendida e respeitada por todos em todos os momentos da vida (BROL, MARTELLI, 2018, p. 275). Além, também, de exercer efeitos sobre a saúde física e mental dos indivíduos (FAGUNDES, 2014). A Educação para a Sexualidade é primordial para que as crianças reconheçam e saibam como se proteger de situações de abuso e assédio, conheçam seus direitos, entendam e conheçam o próprio corpo. Segundo Jane Souza (2020), professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, "Ignorar os temas implicados na educação sexual é ser conivente com as mais variadas formas de violência." Reafirma-se, assim, a importância da educação sexual no combate ao abuso infantil.

Partindo deste princípio, buscamos analisar também o que as professoras entendem por sexualidade. Seguem as respostas das professoras:

Professora A – "Existem diferentes entendimentos sobre a sexualidade, eu entendo que a sexualidade é a busca de várias descobertas pelo corpo e de sentimentos [...]"

Professora B – "É a **particularidade sexual.**" (grifo nosso)

Professora C – "Entendo que é algo que envolve sentimento, **desejo** que as pessoas sentem pelas outras, seja do mesmo gênero ou gênero oposto." (grifo nosso)

Professora D – "Sexualidade está na concepção social e cultural, [...] começa a nascer os pelos, hormônios... o desenvolvimento dos hormônios... aí nessa hora que vem a descoberta da sexualidade... pra saber o...o... **qual será o seu gênero, né** [...]" (grifo nosso)

Por unanimidade, as professoras apresentaram respostas estritamente biológicas, associando a sexualidade unicamente ao ato sexual e ao desenvolvimento de hormônios. A professora A comenta que sexualidade, segundo o entendimento da mesma, é os sentimentos compartilhados com uma pessoa do mesmo sexo ou sexo oposto; isso nos mostra como a professora associa a sexualidade unicamente a orientação sexual e ao ato do sexo.

Logo, podemos realizar uma análise interessante e muito necessária: o que é gênero e o que é sexo? E afinal, o que é sexualidade?

Segundo Oakley, sexo é um termo biológico, quanto gênero um termo psicológico e cultural. (COELHO, 2016, p. 64). Ou seja, gênero é um termo que vai para além da determinação biológica "macho" ou "fêmea".

Stoller, psicanalista em distúrbios de identidade de gênero define que há dois sexos: masculino e feminino. Para determinar o sexo, é preciso verificar as seguintes condições físicas: cromossomos, genitália externa e interna, estado hormonal etc., enquanto gênero é um termo mais psicológico e cultural. (COELHO, 2016, p. 64).

A sexualidade é uma construção social que leva em consideração vários aspectos. Discutir, refletir e problematizar questões relativas à sexualidade é uma forma de superar paradigmas, preconceitos e desmistificar crenças e mitos. (BROL; MARTELLI, 2018, p. 276). Nesse sentido, a escola é um espaço importante para abordagem dessa temática, através de reflexões e discussões científicas.

No que se refere ao estudo da temática na formação docente ou mesmo na formação continuada, as professoras entrevistadas relatam que não obtiveram nenhuma formação voltada para a sexualidade. O que explica o receio em abordar a temática e os termos utilizados. Como a professora D, que relata ter estudado sobre o tema apenas durante sua própria adolescência. Estudou sobre as denominadas antigamente como Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), hoje chamadas apenas como Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) . É um sinal de alerta para a necessidade de uma formação voltada à educação para a sexualidade.

Silva e Santos (2011) verificaram em seus estudos que existe uma lacuna na formação inicial docente, pois no currículo regular do curso de licenciatura não existe um espaço para a reflexão com os/as futuros/as professores/as sobre a sexualidade, dificultando um trabalho teórico e prático cientificamente fundamentado.

Perguntou-se ainda qual o maior desafio na realização do trabalho docente, considerando questões relacionadas à sexualidade. Apenas a professora D, a respondeu, destacando:

“Meu maior desafio é quando eu vejo os **meninos em atrito com uma menina** em si [...] com umas atitudes feias, uns palavreados, uns comportamentos, [...] comportamentos bem pejorativos, umas **falas pejorativas**. [...] até coloco em uma forma de **brincadeiras** pra ver se eles param ali naquele momento, porque eu **não entendo**, ainda não consegui entender o motivo desse atrito que os dois tem com a menina. Eu acabei assim...na brincadeira acabo falando assim: ‘ah, deve ter algum **sentimento rolando!**’ pra ver se alivia aquele clima. E meu, meu desafio é esse. Quando eu vejo que eles estão assim com aquela implicância assim bem grande com a menina, e que me entristece [...]”
(grifo nosso)

Na referida pergunta, as Professoras A e C fogem à temática desta pesquisa, mas revelam a precarização do ensino que, apesar de ser desenvolvido em instituição privada, não foge à regra da educação relegada aos anos iniciais no Brasil, conforme alerta Machado (2007, p. 277): “Sem dúvida, algo vai mal com a educação brasileira. Tarefas urgentes, que muitos países de nosso continente praticamente realizaram no século XIX, como a eliminação do analfabetismo, parecem, para nós, eternos desafios.”

A Professora B, no entanto, relata levar o “básico” sobre a temática, uma vez que trabalha com crianças. Para nós, o básico a que a professora se refere se limita meramente a questões de gênero binário, feminino/masculino, sem, ainda, incluir questões ligadas à sexualidade. A importância que tem para nós a noção de sexualidade, tal como foi apresentada por Freud, em 1905, reside em defini-la desde o princípio da vida como atividade independente do exercício de uma função biológica, e daí podermos falar em sexualidade infantil. (FREUD, 1967 ; apud RIBEIRO, 2002, p.21)

A Professora D demonstra dificuldades e é sucinta quando diz “não entendo”, o que mostra um desafio para ela em sala de aula; traz a tona clara situação de desafio em sua prática docente, onde se depara com cenários de machismo dentro do espaço escolar. Falas como “meninos em atrito com uma

menina" e "falas pejorativas" revelam situações onde os meninos se sentem autorizados, mediante a posse de poder, a minimizar a fala e a presença da menina, ser feminino. A professora, ao não saber o que fazer, tenta levar a situação na "brincadeira" e acaba, mesmo que sem intenção, erotizando a situação quando fala "sentimento rolando". A situação é compreensível a partir da afirmação de Silva (2011, p. 42): "Os mecanismos de controle da sexualidade colocam as mulheres em situação de vulnerabilidade nas relações afetivo-sexuais, sujeitas à violência, constrangimento e negação de sua autonomia para decidir sobre sua vida sexual e reprodutiva". (SILVA, 2011, p. 42)

A ausência de formação adequada para professores/as quanto às temáticas de gênero e sexualidade os/as tornam inseguros/as; e perdidos/as em situações que envolvam a sexualidade das crianças. Com isso, perguntamos se já ocorreu alguma situação relacionada com a sexualidade das crianças na escola e como lidou com a situação. As professoras B e C, disseram que não, enquanto que A e D responderam:

Professora A: - "Sim! A princípio fui pega de surpresa e tomei um susto, é claro! Em seguida repassei o ocorrido à coordenação e direção da escola. Enquanto professora conversei com a criança para entender por que a criança teve tal comportamento com o colega de sala."

Professora D: - "Em sala dentro da sala mesmo ainda não correu, mas é... teve num intervalo em que eu ouvi conversas deles falando sobre sexualidade, sobre sexo, sobre marido mulher, essas coisas, em que até me assustou, né. Estão no quinto ano, mas ele já estão cientes do que acontece [...]"

As professoras demonstram não saber como agir em situações que envolvam a sexualidade das crianças, por não terem formação voltada para a temática. Esse é um dos principais desafios enfrentados por docentes no Brasil. O que encontramos no contexto atual são desinformações e desencontros de conceitos, refletindo diretamente no trabalho dos professores/as.

Foucault (2015) ressalta que quanto mais se silencia sobre a sexualidade, - o que muitos governantes tentam - e a torna como 'o segredo', mais se "fala" nela. Porém, observamos com a descontextualização social do tema, a

necessidade dessa fala ser adequada e conceituada de maneira correta; para isso, o trabalho dos/as professores/as se faz muito importante.

Com isso, professores/as se sentem coagidos e enfrentam o medo de abordarem temáticas relacionadas à educação sexual nas salas de aula. Medo este que fica evidente nas respostas das professoras entrevistadas, que se mostram interessadas no tema, porém confessam o pouco conhecimento sobre a temática quando perguntadas sobre a formação e se sentem falta de uma formação acadêmica mais abrangente no tema:

PROFESSORA A – “E como sinto! É de **extrema importância** uma formação com o corpo docente.” (grifo nosso)

PROFESSORA B – “É bom se ter mais informações em relação a esse tema.”

PROFESSORA C – “Sim, deve-se trabalhar nas **universidades** esses temas tidos como polêmicos, nos oferecer um norte de como proceder em situações que possam acontecer em sala.” (grifo nosso)

PROFESSORA D: - “Sim, sinto falta sim. Porque quanto mais conhecimentos, podemos obter para levar essa educação sexual para a sala, a maneira como a **gente deve falar**, né? Então seria bom, realmente, se tivesse uma formação continuada, uma oficina, que abordasse sobre esse tema, em que colocasse também os pais juntos.” (grifo nosso)

O desejo dessa construção de conhecimento e valores por meio da educação sexual fica evidente nas falas das professoras, quando perguntamos: “Quanto às crianças, você acha que a Educação Sexual/para a sexualidade contribuiria para o desenvolvimento saudável?”

Professora A – Não respondeu.

Professora B – “Sim, seria **viável** diante de tantas **adversidades**.”(grifo nosso)

Professora C – “Sim, pois isso fará as crianças serem **menos vulnerável**, evitando os abusos, as crianças saberão que ninguém deve desrespeitar o seu corpo, caso aconteça algo estranho já falar com alguém em que confie.” (grifo nosso)

Professora D – “Sim, com certeza contribuiria sim com desenvolvimento saudável da criança [...]. Eles **já têm opiniões formadas**, eles têm opiniões próprias, alguns tem. Então seria bom a gente levar sim, e...concordo que seria um desenvolvimento sim saudável para criança.” (grifo nosso)

Apesar da Professora A não ter respondido o questionamento, levantamos aqui a hipótese da não intencionalidade, uma vez que a mesma respondeu o questionário de forma escrita e na questão anterior se mostrou veementemente favorável à formação que auxilie a abordagem da educação sexual na prática docente.

A Professora B diz que seria “viável” uma educação para a sexualidade que contribuísse para o desenvolvimento saudável das crianças considerando as “adversidades”. Mas o que seriam essas adversidades? Estaria a Professora B se referindo ao abuso sexual? Ou talvez, por ser evangélica, consideraria “adversidades” questões de gênero e sexualidade? Infelizmente, pela natureza sucinta da resposta dada, é inexato definir o sentido aplicado ao termo utilizado pela docente, ocultando assim sua verdadeira intenção. Para isso, Marilena Chauí explica:

Com efeito, a repressão sexual será tanto mais eficaz quanto mais conseguir ocultar, dissimular e disfarçar o caráter sexual daquilo que está sendo reprimido, um dos melhores exemplos disso estando nos sonhos nos quais objetos, pessoas e situações que parecem nada ter de sexual estão sendo mobilizados para mascarar conteúdos e desejos altamente sexualizados. (1984, p.11)

A Professora C é bem direta ao relacionar a importância da educação para a sexualidade à apropriação, pela criança, do controle de seu próprio corpo. Sendo este passo importante para que a criança denuncie possíveis situações de abuso sexual.

A Professora D, no entanto, demonstra preocupação na construção de uma educação para a sexualidade capaz de esclarecer e ouvir as crianças, considerando suas opiniões e seu desenvolvimento saudável. Dito isto podemos afirmar, segundo Varela e Ribeiro (2017, p.22) que a educação para a sexualidade de crianças e adolescentes deve preocupar-se para além de seus corpos, mas

“constituir diálogo, da problematização e da desconstrução de discursos naturalizados, caminhos para a vivência da sexualidade, livre de tabus e preconceitos.”

Interessante ainda, notar na fala da Professora D quando ela diz que os/as alunos/as “já têm opiniões formadas”, nos levando a inferir que a temática já foi abordada em algum momento em ambiente escolar. Cabendo, numa investigação mais aprofundada, verificar se essa abordagem teria partido da professora ou da curiosidade dos próprios alunos/as, como essa ela teria acontecido, sob qual perspectiva, com a participação de quais atores/atrizes, se houve envolvimento da gestão da escola ou supressão/repressão da temática, se houve desdobramentos e continuidades dessa abordagem, dentre outras questões relacionadas.

Em seguida, questionamos se consideram a Educação Sexual como responsabilidade apenas da família ou se acreditam que a escola também se faz importante nesse processo. De forma unânime, as professoras concordam que família e escola devem trabalhar em conjunto para que a educação para a sexualidade seja levada aos espaços escolares. Vejamos suas respostas:

Professora A – “A escola tem uma importância necessária nessa **formação.**” (grifo nosso)

Professora B – “Sim, a escola tem um papel importante, seria válido que ela também se **posicionasse** nesse processo.” (grifo nosso)

Professora C – “Não, creio que a família e a escola deverão estar em **sintonia**, trabalhando juntos para que assim haja progresso.”

Professora D – “[...] Então, a gente abordou esse tema e muitos alunos ficaram sim, interessados e me chegaram a falar que **pai não comenta esse assunto em casa.** Então não só a família pode levar essa educação, mas como a escola também sim, é bom levar essa educação.” (grifo nosso)

A Professora A é breve ao afirmar a importância da escola na “formação” da criança. Por formação, compreendemos educação sexual/educação para a sexualidade.

Interessante notar que a Professora B diz sobre a necessidade da escola se “posicionar”, demonstrando uma instituição que falha ao oferecer espaços para que a temática da educação para a sexualidade seja desenvolvida. Para Rizza e Ribeiro (2017, p. 58) ao se posicionar a instituição precisa “não apenas celebrar a identidade e a diferença, mas problematizá-las, entendendo que elas estão imersas e são produzidas em meio a relações de poder.

A Professora C destaca a importância da “sintonia”, ou seja, do diálogo e cooperação entre escola e família no que se refere a construção das aprendizagens das crianças, inclusive da temática abordada nesta pesquisa.

A Professora D cita a necessidade da temática ser abordada em família e pela escola, enfatizando o fato de que em muitos ambientes “pai não comenta esse assunto em casa”, revelando a falta de diálogo sobre a temática abordada nos ambientes familiares. Interessante destacar que a professora utiliza o termo “esse assunto”, demonstrando na nossa visão, desconforto ao falar sobre a temática. Vejamos o que revela Chauí (1984, p. 14): “Costuma-se dizer que a repressão perfeita é aquela que já não é sentida como tal, isto é, aquela que se realiza como auto-repressão graças à interiorização dos códigos de permissão, proibição e punição de nossa sociedade.”

Por fim as professoras deixaram contribuições diversas sobre o desenvolvimento da formação prática docente em relação a educação para a sexualidade, conforme podemos analisar nas respostas deixadas por elas:

Professora A – “Nós professores, temos o papel de saber ouvir o que nossos alunos querem dizer, o professor é responsável por abrir um caminho a educação sexual de forma clara e leve.”

Professora B – Realização de **palestra** com o **tema** e estudo, envolvendo família e escola. Eu acho bem válido isso.”(grifo nosso)

Professora C – “Ter uma **disciplina** que nos der um norte de como agir em casos de abusos, de como trabalhar esse tema na escola envolvendo os alunos e a família, uma melhor maneira de **quebrar esse tabu.**” (grifo nosso)

Professora D – “[...] quanto mais **formações** tiver, muito mais **oficinas** tiver, podemos levar para sala de aula para escola seria um bom começo e um ótimo desenvolvimento, não só pra nós professores, como para os alunos. Então, quanto mais **oficinas** e formações seria melhor. E que a gente possa abordar realmente esse tema em sala de aula, para que os alunos possam se sentirem mais à vontade em conversar sobre o tema, [...]. **E quando fala em sexualidade**, já imaginam que é o sexo, o ato de duas pessoas, quando fala sobre sexualidade. Então seria bom quanto mais formações e oficinas seria essencial.”(grifo nosso)

Em nossa análise as palavras grifadas “palestra”, “tema”, “disciplina”, “formações” e “oficinas”, que englobam as falas das quatro professoras, têm o mesmo sentido que é de levar a educação para a sexualidade para os espaços escolares e, conforme Andres e Goellner (2017, p. 252) podemos afirmar que essa forma atravessa os espaços formais, não se sustentando apenas nas aulas de ciências ou se limitando a falar de IST ou reprodução.

Interessante que a Professora D destaca sobre a falta de liberdade em se falar sobre sexualidade, onde a temática é sempre associada apenas ao ato sexual. Tal relação fica evidente na afirmação “E quando fala em sexualidade, já imaginam que é o sexo, o ato de duas pessoas”, revelando conforme Silva que a Sexualidade:

[...]é uma questão da própria sociedade, uma questão de cidadania, a Educação Sexual escolar deveria proporcionar uma reflexão voltada para as diferentes formas de manifestações da sexualidade humana e os lugares que estas manifestações ocupam na sociedade [...] (SILVA, 2011, p.207)

Neste sentido, observa-se ao findar da análise desta pesquisa, que os desafios enfrentados pelos/as professores/as dos anos iniciais na abordagem da Educação Sexual são, principalmente, de caráter estruturais, ou seja, perpassam por questões ligadas a formação, crença, desconstrução de valores preconceituosos a muito arraigados na sociedade e propostas educativas que problematizam de forma consciente e consequente a temática proposta por esta pesquisa. É notável que as expressões da sexualidade das crianças ocorrem em ambiente escolar, sendo por meio de expressões machistas ou por meio de opiniões manifestadas.

Preocupando-nos o fato das professoras dos anos iniciais sentirem-se e, de fato, revelarem-se insuficientemente preparadas para abordagem da temática, afinal, não há formação inicial ou continuada que abranja a educação para a sexualidade nos relatos coletados.

Consideramos, por fim, quão notória é a influência da repressão sexual sobre a prática docente das professoras entrevistadas, relacionando a temática quase em todas as falas a prática sexual, demonstrando conhecimento pouco abrangente sobre a temática, revelando desconforto ao realizar substituições de termos, como por exemplo ao utilizar “esse assunto” e ao fornecerem respostas sucintas à questionamentos que poderiam ser discutidos de forma bastante abrangentes, uma vez que reconhecemos ser o ambiente escolar palco de muitas demonstrações da sexualidade infantil.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Caroline Amaral; CASEIRA, Fabiani Figueiredo; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Artefatos culturais: Pensando algumas potencialidades para discussão dos corpos, gêneros e sexualidades. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes.(Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 121-133.

ANDRES, Suélen de Souza; GOELLNER, Vilodre Silvana. Possibilidades didáticas na educação para a sexualidade no campo da educação escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes.(Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 249-259.

BRAGA, Eliane Rose Maio. **Sexualidade Infantil**: Uma investigação acerca da Concepção das Educadoras de uma Creche Universitária sobre Educação Sexual. Assis – SP. UNESP – Universidade Estadual Paulista/Campus Assis, Mestrado (Dissertação), 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei 9394/1996. 2 ed (atualizada até junho de 2018). Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.

EGYPTO, Antônio Carlos (org.). **Orientação sexual na escola**: um projeto apaixonante. São Paulo: Cortez, 2003.

FIGUEIRÓ, Mari Neide Damico. (org.) **Educação sexual**: múltiplos temas, compromisso comum. Londrina: UEL, 2009.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. Rev. Estudos Avançados, v. 21, n. 61, p.277-294.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva.; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro. **Gêneros, Diversidades e Inclusão Educacional**. Curitiba: Editora CRV, 2022.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **A Mulher Professora e a Sexualidade no Espaço Escolar**. São Luís, EDUFMA, 2011.

VARELA, Cristina Monteggia; RIBEIRO, Paula Regina Costa. A Educação para a sexualidade: a construção de um campo conceitual. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes.(Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 11-24.

VITIELLO, Nelson. **Sexualidade** – quem educa o educador. São Paulo: Iglu. 1997

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GÊNEROS E SEXUALIDADES: reflexões sobre a (re)produção do(s) currículo(s) a partir da perspectiva de docentes LGBTIA+

John Jamerson da Silva Brito¹
Witembergue Gomes Zapparoli²

Resumo: O currículo é (re)produzido cotidianamente nos espaços escolares, através das relações e das práticas pedagógicas desenvolvidas, sendo assim ele modifica-se a partir das experiências daqueles/as que fazem parte dele. Corroborando a isso, o presente trabalho visa apresentar reflexões acerca da (re)produção do(s) currículo(s) a partir da perspectiva de docentes LGBTIA+ na educação básica. Esse trabalho é um recorte da dissertação de mestrado do primeiro autor, onde traz alguns resultados iniciais. A pesquisa foi realizada com docentes LGBTIA+, formados/as em Pedagogia que atuam em Imperatriz/MA. O estudo tem como suporte teórico, a perspectiva queer em Louro (2001, 2014, 2018), Miskolci (2017) e Butler (2021), nos estudos decoloniais em Quijano (2010), Lugones (2008, 2014) e Walsh (2005), ao qual o currículo é entendido através de Sacristán (2017), Silva (2020) e Apple (2006). A metodologia partiu da entrevista narrativa em Moura e Nacarato (2017), e na análise através dos estudos queer/decoloniais em Pereira (2015). Concluiu-se que os currículos existentes nos espaços educativos apresentam fortes discursos (re)produtores de normativas binárias de gêneros, ao qual os/as docentes LGBTIA+ percebem, e tentam desconstruir através de transgressões cotidianas de (re)existência.

Palavras-chave: Currículos. Práticas Pedagógicas. Gêneros e Sexualidades. Docentes LGBTIA+. Estudos Queer/Decolonial.

PARA INICIAR A CONVERSA...

O gênero é construído socialmente (BUTLER, 2021; LOURO, 2014) a partir de uma ideia binária de masculino e feminino, tendo uma dicotomia macho/fêmea, menino/menina prevalecendo como o padrão de "normalidade", porém da mesma forma que a sua construção na nossa sociedade foi voltada para uma binaridade e heteronormatividade, o mesmo também pode ser

¹ Mestrando em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências de Imperatriz – CCIIm, Email: jamersonbritobr@gmail.com.

² Doutor em Letras, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências de Imperatriz – CCIIm, Email: wg.zapparoli@ufma.br.

desconstruído ou mesmoconstruído de outra forma, principalmente quando adentramos no campo educacional.

Pensar a partir da ideia que o gênero é construído e reconstruído a todo instante é importante para a discussão que abordaremos aqui, ademais que por meio desse entendimento, podemos compreender o papel da escola, da educação e conseqüentemente do currículo nesse processo de desconstrução e reconstrução, ao passo que o mesmo está inserido na sociedade e é (re)produzido por ela.

Dessa forma, esse artigo tem como objetivo central apresentar reflexões acerca da (re)produção do(s) currículo(s) a partir da perspectiva de docentes LGBTIA+ na educação básica. Sendo então, um recorte da dissertação de mestrado do primeiro autor, no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências de Imperatriz – CCIIm.

O trabalho estrutura-se com um tópico inicial, em seguida um tópico metodológico sobre os caminhos traçados, logo após, algumas reflexões sobre currículos, práticas pedagógicas e gêneros e sexualidades a partir das narrativas dos/as docentes LGBTIA+, e por fim algumas considerações.

CONVERSAS³ METODOLÓGICAS

A pesquisa de Mestrado que deu origem a esse trabalho, parte da perspectiva (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012) de pesquisa, tendo as histórias de vida e as narrativas (FERRAROTTI, 2010) como centralidades e planos de fundo para a compreensão dos discursos entorno das questões de gêneros e sexualidades no currículo.

A forma de coleta das falas, partiu da entrevista narrativa (MOURA; NACARATO, 2017), que permite uma maior interação e diálogo entre os/as

³ Utilizamos aqui o conceito de Conversa em Larrosa (2021), enquanto um movimento de diálogo e de partilha de experiências e saberes que se constroem e reconstroem coletivamente.

entrevistados/as e o entrevistador, ao passo que entende-se que todos/as produzem narrativas e se relacionam na construção coletiva da pesquisa.

Foram realizadas três entrevistas narrativas, com dois professores e uma professora que são formados/as em Pedagogia e atuam na rede de educação básica de Imperatriz/MA, nos anos iniciais. O recorte dessas entrevistas que aqui explicitaremos serão voltados para a atuação nas práticas docentes e pedagógicas deles/as em suas respectivas turmas, e como percebem a inserção da temática de gêneros e sexualidades nos currículos, a partir dos estudos queer/decoloniais.

A escolha da teoria queer se dá, pelo seu potencial de reflexão acerca dos regimes político-sociais aos quais estamos imersos/as e de que forma regulam nossas vidas. Dentro dessa perspectiva, as pessoas que mais são subalternizadas são aquelas que fogem e entram em desacordo com as normas e padrões sociais, aquelas que transgridem as sexualidades e os gêneros postos como normais (LOURO, 2001, 2018; MISKOLCI, 2017).

Em consonância a isso, também optamos pelos estudos decoloniais, que partem da ideia de colonialidade (QUIJANO, 2010), ao qual pontua que decolonizar (WALSH, 2005) é buscar outras formas e estudos que possam fugir dessa colonialidade e de nossa subordinação para com a Europa e o Norte Global. Decolonizar é questionar discursos e formas culturais que nos são impostas e legitimadas como naturais, mas na realidade partem de uma violência extrema desde o período colonial e que resistem até os dias de hoje, de outras formas, mas que são frutos dessa colonialidade (PEREIRA, 2015; LUGONES, 2008, 2014; QUIJANO, 2010). Ao longo dessa pesquisa propomos um encontro entre estudos queer e decoloniais, como Pedro Paulo Pereira (2015) sugere.

Aliar estudos queer aos estudos decoloniais é uma importante ferramenta de desconstrução de normativas e construções sociais impostas aos corpos e aos espaços geopolíticos, pois “não há como separar corpos abjetos,

sexualidades dissidentes de localização geográfica, língua, história e cultura” (PEREIRA, 2015, p. 418), e da mesma forma para a desconstrução dos currículos.

CONVERSAS SOBRE GÊNEROS, SEXUALIDADES, CURRÍCULOS E NARRATIVAS DOCENTES...

As teorias pós-críticas a partir dos estudos feministas e dos estudos de gênero, possibilitaram a inclusão das temáticas de gêneros e sexualidades nos espaços escolares (SILVA, 2020), mas não necessariamente a partir dos currículos formais, mas sim a partir do currículo que consideramos como “vivo” (PARAÍSO, 2015), aquele que é feito e produzido pelas pessoas que fazem parte da escola e da educação, se não fossem por essas pessoas, as temáticas de gêneros e sexualidades nunca haveriam de serem trabalhadas nesses espaços.

Dessa maneira, o papel que as práticas pedagógicas (FRANCO, 2015) têm ao produzir e desconstruir o currículo são primordiais, pois a partir delas, o currículo que é visto apenas a partir de determinada ótica, pode ser desconstruído e fabricado por meio de outras perspectivas que trabalhem a partir das diferenças e de temáticas historicamente silenciadas, como as questões de gêneros e sexualidades (PARAÍSO, 2015).

A construção das diferenças das distinções e das desigualdades, faz partedo próprio processo de criação da escola e da forma como a mesma lida com as pessoas e com sociedade. Desde o momento do ingresso, até o momento de separação e estadia nos espaços escolares, são realizadas separações e classificações que modificam a vivência escolar (LOURO, 2014).

Trazemos então a narrativa do Professor Carlos Humberto⁴, ao qual ele explicita sua percepção de como a escola reagiu apenas pela sua simples presença enquanto um homem gay em um espaço escolar.

⁴ Destacamos que as identificações dos docentes LGBTIA+ aqui apresentadas, foram autorizadas por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e que o projeto e dissertação de origem dessa pesquisa foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, na Plataforma Brasil.

[...] a minha primeira experiência na docência lá em dois mil e nove, foi com crianças de um ano de idade. Então eu era o professor homem de crianças. Sim. Então isso foi uma loucura numa escola de zona rural. Porque como assim? Esse homem vai cuidar dos meus filhos? E no caso era berçário, era assim na zona rural, eles tem uma mistura muito grande. Eu tinha crianças de um ano, eu tinha um aluno de oito meses. E assim, quando eu cheguei eu era um, eu era o único homem na escola. E aí a diretora quando me recebeu, eu cheguei, eu entreguei a carta, ela meio que não sabia o que dizer e ela perguntou se eu não queria ficar na portaria da escola. (CARLOS HUMBERTO, 2022, entrevista narrativa)

Sousa (2011) em sua pesquisa nos alerta e sinaliza isso que o Professor Carlos Humberto relatou, apenas por ser um homem, ele não poderia estar naquele espaço, em especial com crianças pequenas, ademais que existe uma construção social de que esse papel não é para o homem, sendo uma função mais feminina, além do receio e medo de formas de violências sexuais que podem ocorrer por parte da figura masculina. Nesse sentido, podemos vislumbrar o forte papel reprodutor das divisões e hierarquizações de gênero que a diretora realizou, talvez por seu processo formativo, mas também pelo espaço e pelo currículo ali posto.

A contradição é combustível para a mudança e para a produção de outros currículos, a partir das relações e decisões empreendidas nos espaços escolares, conforme Sacristán (2017) reflete. O currículo parte de determinações sociais, porém o mesmo não necessariamente possui uma dependência hierárquica, ademais que pode e é modificado em cada caso e espaço específico, a partir das micro realidades, independente se para perpetuar os discursos ou modifica-los.

Esse conflito natural (SACRISTÁN, 2017), faz parte do processo de desconstrução dos currículos, pois a partir deles é que as realidades sociais entram em choque, e as contradições, alternativas e outras opções surgem e emergem tomando de conta do currículo e da sua produção por meio dos agentes que ali o fazem.

Sobre essas questões. E aí não só de sexualidade, mas de gênero. As relações que podem envolver homens, mulheres, as desigualdades, é uma coisa que não surge, ainda não surgiu com essa turma no caso de crianças de primeiro ano mas eu creio que é que no terceiro ano mais ou menos eu acho que seja necessário. (RODRIGUES, 2023, entrevista narrativa)

Rodrigues em sua entrevista deixa explícito, que para ela, existem certos níveis e idades que as questões de gêneros e sexualidades podem e devem ser abordadas em sala de aula. Dessa forma, ela prefere não realizar em sua prática, porém, ao perceber questões como brincadeiras, ou formas de bullying, ela intervém tenta dialogar com as crianças (em outro trecho da entrevista ela destaca isso), explicitando que as crianças podem brincar ou usar o que quiserem, independente do seu gênero.

Ainda, Sacristán (2017) aponta que as diferentes instâncias dos currículos apesar de teoricamente serem interdependentes, na prática isso não ocorre, por conta de todo o caráter subjetivo que cada docente atua dentro do espaço escolar e da sua sala de aula, ademais que utilizam e partem das relações e conexões que são estabelecidas no contato direto com os/as estudantes e com os conteúdos que previamente deveriam ser ensinados, mas por vezes podem sofrer alteração, dependendo da necessidade, ou propriamente da forma e construção que o/a professor/a realiza.

Apple (2006) coloca que a área do currículo faz parte de um processo de aperfeiçoamento e orientações que visam a melhoria da sociedade, porém isso faz parte de uma atividade social que tem apenas o interesse da manutenção das diferenças e das hierarquizações existentes, como forma de perpetuação a longo prazo dos papéis sociais. Desse modo, o processo de escolarização é visto como primordial seja para a alienação, seja para construção de uma reflexão crítica acerca dos discursos.

Pensando nesse ponto, é na escola e por meio dos currículos que podemos tensionar e problematizar ideias postas como verdades absolutas, através de um processo de compreensão e desconstrução. Porém, também não podemos dizer que é algo fácil, ou uma solução simplista, ademais que

conforme Louro (2017, p.61) nos diz: “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva”.

A escola não foi e ainda não é um espaço acolhedor das diferenças, massim um local que desde o processo de entrada faz uma divisão de diversas categorias que buscam normatizar e enquadrar em padrões (MISKOLCI, 2017) as pessoas. Seguindo nesse mesmo direcionamento o currículo faz parte dessas divisões e classificações, conforme vimos anteriormente, a partir dele se determinam quais conteúdos devem estar em voga.

As instituições e as práticas escolares vão criando um ambiente e situações que naturalizam concepções de gêneros e sexualidades, pondo e enquadrando as pessoas em normativas que são tidas como normais e naturais, a partir de fatos culturais postos como únicos e imutáveis, que precisam ser seguidos como “uma missa” (LOURO, 2014).

Aquilo que meninas e meninos podem fazer são definidos na escola, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a *preferir*.” (LOURO, 2014, p. 65, destaques do original). A escola não te liberta, mas ela te aprisiona a partir de um processo de classificação e engendramento que te categoriza como normal e anormal, e a partir desse momento, aqueles/as que fogem a essa normalidade heteronormativa são estimulados/as a entrarem no padrão e se adequarem, e se isso não for suficiente ou não atingir o objetivo, essas pessoas são excluídas e subalternizadas até o ponto do silenciamento.

A construção histórica do currículo, também em consonância a escola, é pautada na separação e na categorização das pessoas, a partir de conteúdos que são previamente definidos e estabelecidos, alguns como importantes para se estarem no currículo, e outros como não-importantes. Porém a

problemática está, em quem define e decide isso, e quais são os interesses por detrás dessas definições, ademais que não são realizadas por mero capricho, mas possuem um fundo de intencionalidade em manter determinadas conjunturas hierárquicas.

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. (BENTO, 2011, p. 556)

A diferença então é fator primeiro que a igualdade, ao passo que a partir da diferença, é que o conceito da igualdade foi construído e estabelecido. No momento em que o percebimento de que a diferença do outro não era interessante ou aceitável para aqueles que detinham maior poder social, se estabeleceu então esse processo de diferenciação, ao qual uma inversão foi criada, onde para fazer parte e ter pertencimento, preciso me enquadrar em determinados padrões e papéis que me são impostos, de acordo com aquilo que é tido como normal.

Ao falarmos de gêneros e sexualidades no espaço escolar e currículos, não é a diversidade que nos dá base, mas as diferenças, não é a igualdade que se busca, mas a equidade! Ter esses pontos é importante, para entendermos o processo de assujeitamento que os currículos provocam em sujeitos/as que fogem aos padrões.

O processo bastante contundente dentro dos currículos e espaços escolares, é o de aceitação, o de respeito para com as diversidades, mas sempre tratando e lidando com elas como estranhas, como anormais, mas por fim aceitáveis. Será que realmente esse seria o caminho ou o processo necessário para vencermos esses preconceitos e discursos hegemônicos? Acreditamos que não! Conforme Bento (2011) nos permite refletir, é por meio dessa diferença, e desse olhar para o outro com estranheza que as exclusões se perpetuam, porém o olhar com estranheza não é ruim, ademais que somos

todos/as diferentes, o ruim é olhar para o/a outro/a e não entender essa estranheza, compreender o processo de assujeitamento e invisibilização por detrás desse olhar é necessário.

Desse modo, as produções e reproduções das identidades nos espaços escolares, já partem dessa estranheza, que provoca as violências, e as exclusões de gêneros, pondo e colocando todos/as que fogem aos padrões como subalternos/as e anormais, pois é a por meio desse processo, que não só se cria, mas se perpetua uma hierarquização e dominação social através do controle do corpo, e sendo então os currículos fortes e importantes dispositivos para a manutenção dessa diferenciação.

Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se "misturem" para brincar ou trabalhar? (LOURO, 2014, p. 67)

A prática pedagógica provoca a distinção de gênero, a partir do momento em que as filas, os grupos, as brincadeiras são direcionados por meio da divisão binária masculino e feminino, o/a docente entra em ação e não só reproduz, como produz um currículo normatizador que aprisiona e controla por meio da escolha, que a princípio parece inocente e natural, mas por detrás, faz parte de um processocultural e social histórico de construção heteronormativo dos gêneros.

A regulação dos corpos ocorre através não só dessas práticas pedagógicas em específico, mas de toda a forma que o currículo ganha dentro dos espaços escolares, através dos conteúdos, das avaliações, dos códigos e dos meios. Essa intervenção por vezes pode se realizar de forma direta ou indireta, e apresenta um caráter desigual e bastante potente, ao passo que induz, controla e orienta todos/as que estão presentes no espaço escolar (SACRISTÁN, 2017).

A naturalidade que se constrói essas práticas, por vezes não é notada, ao passo que não existe uma discussão nos espaços escolares, ou propriamente um olhar mais apurado ou atento para com esses tensionamentos, o que apenas reproduz aquilo que a sociedade considera como natural e normal. A “fabricação” (LOURO, 2014) dos/as sujeitos/as é feita cotidianamente e naturalmente por meio de simples falas, gestos que fogem a uma ideia de gênero, mas que estão ali, que fazem parte dos gêneros e sexualidades.

Os sistemas estruturais sociais, eles são alienantes e buscam de inúmeras formas prevalecer e instituir formas de produção, distribuição e organização das suas ideias e discursos. Nesse sentido, o currículo é utilizado como importante dispositivo para esse papel, ao passo que atinge de maneiras distintas diversas classes sociais, pessoas e assim influenciam da forma como desejam que seja posto.

A dominação ocorre através da cultural, por vezes de forma velada com práticas cotidianas e que trazem em voga situações e questões naturais, e por vezes de forma explícita, tendenciando para o objetivo traçado. No caso das discussões de gêneros e sexualidades, esse processo é ainda mais violento, ao passo que são organizadas práticas naturais de exclusão e violação dos direitos, e são colocadas como corretas e adequadas, ademais que ferem a normalidade da sociedade.

As escolas e o ensino então adotam uma posição de resistência para com as temáticas que abarquem as diferenças, porém essa resistência não é forjada casualmente, mas através desse processo de reprodução estrutural e cultural provocada e gestada pelo sistema social que visa perpetuar sua dominação dos ideais e normas históricas que envolvem as questões raciais, sexuais, de gêneros e tantas outras que são inerentes aos seres humanos, e nos constituem como tais.

[...] nesses dois anos eu nunca tive a oportunidade de falar. É, nunca teve uma formação voltada ao professor pra trabalhar esses temas, como se quisessem excluir mesmo da escola, e os sistemas dizerem que as famílias que tem a responsabilidade nesse caso. E isso acabou sendo prejudicial porque a gente não tem como falar disso. (PAULO HENRIQUE, 2022, entrevista narrativa)

Em sua narrativa, o Professor Paulo Henrique aborda, que na escola em que atua há dois anos nunca houve nenhuma formação relacionada as questões de gêneros e sexualidades, e mais, ele deixa claro que a escola e consequentemente os currículos, excluem completamente essa discussão, não permitindo ou realizando-a nesse espaço.

Ao observarmos essa narrativa, e como se constroem as práticas e os currículos, entendemos que os processos excludentes se propagam de forma natural nos espaços escolares, impedindo que docentes possam agir, ou quando tal o fazem, são reprimidos e recriminados, o que acaba afastando o desejo e a vontade de abordar essas temáticas nos currículos.

“A educação, infelizmente, até hoje se constituiu em um conjunto de técnicas que busca fazer o Outro ser do jeito que a gente quer” (MISKOLCI, 2017, p. 55), a partir de um padrão normativo que não respeita de forma alguma as individualidades, singularidades e existências diferentes dos seres humanos.

Os currículos são forjados a partir da ideia de padronizar e regular os corpos que dele fazem parte. Meninos devem fazer coisas de meninos, e meninas as coisas de meninas, não se pode falar sobre gênero, não se pode falar sobre prazer, não se pode falar sobre sexualidade. Todas essas questões são reguladas a partir do processo do estado em dominar e querer que todos/as sejam iguais, e pensam de uma forma unitária, a partir das ideias que os grupos dominantes tem, e desse modo, historicamente esses grupos buscaram uma visão tradicional e ocidental do que é ser um homem, do que é ser uma mulher, e das divisões existentes, como já abordei anteriormente.

Dessa forma, apresentamos a narrativa do professor Carlos, que nos diz como uma de suas aulas foi questionada, e o mesmo foi obrigado a não abordar

sobre a temática de gênero, por pressão da família e da gestão da escola em que atuava.

[...] preparei uma sequência, relacionando matemática e português dentro do tema de estatística e aí a gente ia trabalhar gráfico, porcentagem. E eu trabalhei com um livro, chamado Na Minha Escola Todo Mundo É Igual, e isso em português. Eu usei isso em português e matemática, eu trazia dados vários dados sobre questões sociais, de preconceito, discriminação, E um dos gráficos que eu apresentei pros meus alunos era sobre discriminação de gênero dentro do nosso país em tal período. E eu fui chamado na escola porque uma mãe ela foi reclamar do material que eu tinha usado que ela falou que eu estava trabalhando sobre gênero e aquele tema não era para tá sendo trabalhado com as crianças, que a escola não era o lugar para aquilo, e que no livro que eu abordei tinha uma parte que falava assim, é um é um livro em formato de poema. E aí ele falava assim tem até um que gosta de outro igual mas tudo bem. Então assim era um poema que a única referência que fazia a questão da identidade sexual era isso, mas de maneira tão leve e uma estrofe, que eu não vi problema nenhum. Nos questionamentos que eu fazia na minha sequência de atividades eu nem falava sobre isso. Eu abordei outras questões e talvez até por medo realmente eu não tenha falado sobre essa questão da identidade sexual. (CARLOS HUMBERTO, 2022, entrevista narrativa)

Através da narrativa de Carlos, percebemos como a temática de gênero é vista como um grande tabu, ao qual o professor estava trabalhando sobre outras questões de conteúdos com seus/suas alunas, e foi questionado sobre esse trabalho, apenas por um pequeno trecho de um poema que estava imerso em todo um objetivo, que não tinha como centralidade abordar sobre essa temática em específico.

A narrativa ainda demonstra como os/as docentes LGBTIA+ possuem receioem abordar sobre essas temáticas, ao passo que a escola se apresenta então como um locus de repressão e insegurança, por mais que essas questões estejam presente e emergentes, os espaços escolares e os/as sujeitos/as que dele participam, preferem ignorar, para que isso não seja visto ou questionado.

As instituições regulam através das construções e reproduções macros que a sociedade encaminha por meio das relações sociais e trocas que ocorrem, e em consonância a isso, os currículos, e aqui voltados para os conteúdos

abordam de forma binária e excludente essas questões, não só camuflando situações, mas violentando e perpetuando processos ainda mais agressivos.

Trabalhar e partir de um currículo pautado nas ideias binárias de gêneros e sexualidades não é mais aceitável e possível, ademais que a multiplicidade de identidades e sexualidades estão emergindo com força agora. As pessoas que por toda a vida viveram nas margens e fronteiras, agora não suportam mais esse local, edesejam transgredir o mesmo, alçar novos espaços. Dessa maneira, a escola e os currículos não podem limitar-se a unicamente acolher, mas precisam problematizar e questionar os espaços e o *status quo* dessa binaridade.

Observando atentamente todo esse processo histórico da escola e do currículo, percebemos que os mesmos estão totalmente direcionados e construídos para a exclusão, a segregação, e ousar dizer até ao preconceito, contudo, apesar de todos esses processos hierarquizantes, como ainda os espaços escolares, os currículos e as escolas conseguem florescer a partir das diferenças?

Nesse sentido, é necessário o desconfiar, o questionar, o problematizar as coisas simples, os gestos mais corriqueiros e tidos como banais, pois o engendramento dos corpos se construiu não a partir de um processo super complexo, mas de um processo simples e natural, que foi aos poucos “encucando” situações, discursos, falas e construções que por serem naturalizadas, tornam-se ainda mais difíceis de serem percebidas e desconstruídas.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (LOURO, 2014, p. 68, destaques do original)

Nós produzimos as diferenças no espaço escolar, a partir de todos os procedimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem, mas para além, isso faz parte de um sistema que envolve o currículo e as normativas exteriores, que

apenas nos conduzem para determinadas questões, e que provocam e ocasionam nessas constituições. “A gente aprende a ensinar como se ensinar fosse um processo bem-sucedido em que no final, todo mundo pensa como você, age como você e vive como você.” (MISKOLCI, 2017, p. 55).

O ensinar então torna-se violento não apenas sobre o outro estranho, mas sobre mim mesmo que construo e reproduzo de forma agressiva as normativas que me foram impostas também de forma violenta e abrupta como verdadeiras e únicas, e assim perpetuando um processo de exclusão e segregação.

Entretanto, é necessário conforme pontuamos anteriormente, questionar, e refletir sobre o processo que o currículo produz, ademais que é através da contradição, e por meio dela que se estabelecem diversas interpelações no ambiente escolar. Sendo necessário, questionar não apenas os conteúdos ensinados, mas como são ensinados, e para que os/as nossos/as estudantes devam aprender.

A intencionalidade deve fazer parte da prática docente, para que ela não se perca, e se torne apenas mais uma prática reprodutora. É preciso estabelecer objetivos que sejam possíveis, e que partam das realidades, objetivando determinada intenção, para que assim seja então uma prática pedagógica efetiva na produção dos currículos. Desconstruir então torna-se primordial, para pensar em um currículo e em práticas pedagógicas outras que possibilitem a mudança desse currículo, para que ele deixe de ser uma prisão, e torne-se uma força. Um local de libertação, de singularidades, de contextos diversos e múltiplos, que não sejam apenas aceitos ou respeitados, mas acolhidos, compreendidos e amados.

Nosso objetivo foi apresentar reflexões acerca da (re)produção do(s) currículo(s) a partir da perspectiva de docentes LGBTIA+ na educação básica, ao qual então compreendemos que as escolas e os currículos demonstram resistência em abordar e inserir essas temáticas, excluindo e provocando

hierarquizações, apesar dos/as docentes LGBTIA+ perceberem e sentirem a necessidade, entendem que esse processo é difícil de ser inserido nos currículos.

Dessa forma, é necessário repensar os currículos e seu papel reprodutivos nos processos sociais, porém, é esse mesmo currículo que pode mudar, pode transformar e libertar, através de práticas e processos sociais que abarquem as diferenças, compreendam a existência das múltiplas identidades de gêneros e sexualidades, e por fim possam partir de uma ideia de equidade, e não mais de exclusão e subalternização.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3º ed. Porto Alegre, Artmed, 2006. 288p.
- BENTO, Berenice. Na Escola se Aprende que a Diferença Faz a Diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, maio-agosto/2011.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 21º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2021.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez. p. 523 – 536.2012.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.
- FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa** [online]. 2015, v. 41, n. 3, pp. 601-614. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Geraldi. 1 ed. 5 reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2001, vol. 9, n. 2, pp.541-553.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2018. 109 p.
- LUGONES, María. "Colonialidad y género". **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 9, p.73-101, jul./dic. 2008.

LUGONES, María. "Rumo a um feminismo descolonial". **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez., 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Cadernos da Diversidade nº 6, 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, UFOP– Universidade Federal de Ouro Preto, 2017

MOURA, Jonata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. 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://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>. Acesso em: 26 jul. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer decolonial: quando as teorias viajam.

Contemporânea – Revista de Sociologia da Ufscar. v. 5, n. 2, p. 411-437, 2015

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 72 – 117, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3º ed. Porto Alegre, Penso, 2017. 352p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3º ed. 12º reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2020. 156p.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?**: um estudo de casos múltiplos em representações sociais. 2011. 206f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. 297 p.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM GÊNEROS E SEXUALIDADES: reflexões sobre a (re)produção do(s) currículo(s) a partir da perspectiva de docentes LGBTIA+

John Jamerson da Silva Brito¹
Witembergue Gomes Zaparoli²

Resumo: O currículo é (re)produzido cotidianamente nos espaços escolares, através das relações e das práticas pedagógicas desenvolvidas, sendo assim ele modifica-se a partir das experiências daqueles/as que fazem parte dele. Corroborando a isso, o presente trabalho visa apresentar reflexões acerca da (re)produção do(s) currículo(s) a partir da perspectiva de docentes LGBTIA+ na educação básica. Esse trabalho é um recorte da dissertação de mestrado do primeiro autor, onde traz alguns resultados iniciais. A pesquisa foi realizada com docentes LGBTIA+, formados/as em Pedagogia que atuam em Imperatriz/MA. O estudo tem como suporte teórico, a perspectiva queer em Louro (2001, 2014, 2018), Miskolci (2017) e Butler (2021), nos estudos decoloniais em Quijano (2010), Lugones (2008, 2014) e Walsh (2005), ao qual o currículo é entendido através de Sacristán (2017), Silva (2020) e Apple (2006). A metodologia partiu da entrevista narrativa em Moura e Nacarato (2017), e na análise através dos estudos queer/decoloniais em Pereira (2015). Concluiu-se que os currículos existentes nos espaços educativos apresentam fortes discursos (re)produtores de normativas binárias de gêneros, ao qual os/as docentes LGBTIA+ percebem, e tentam desconstruir através de transgressões cotidianas de (re)existência.

Palavras-chave: Currículos. Práticas Pedagógicas. Gêneros e Sexualidades. Docentes LGBTIA+. Estudos Queer/Decolonial.

PARA INICIAR A CONVERSA...

O gênero é construído socialmente (BUTLER, 2021; LOURO, 2014) a partir de uma ideia binária de masculino e feminino, tendo uma dicotomia macho/fêmea, menino/menina prevalecendo como o padrão de “normalidade”, porém da mesma forma que a sua construção na nossa sociedade foi voltada para uma binaridade e heteronormatividade, o mesmo também pode ser desconstruído ou mesmo construído de outra forma, principalmente quando adentramos no campo educacional.

¹ Mestrando em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências de Imperatriz – CCIIm, Email: jamersonbritobr@gmail.com. ² Doutor em Letras, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências de Imperatriz – CCIIm, Email: wg.zaparoli@ufma.br.

Pensar a partir da ideia que o gênero é construído e reconstruído a todo instante é importante para a discussão que abordaremos aqui, ademais que por meio desse entendimento, podemos compreender o papel da escola, da educação e conseqüentemente do currículo nesse processo de desconstrução e reconstrução, ao passo que o mesmo está inserido na sociedade e é (re)produzido por ela.

Dessa forma, esse artigo tem como objetivo central apresentar reflexões acerca da (re)produção do(s) currículo(s) a partir da perspectiva de docentes LGBTIA+ na educação básica. Sendo então, um recorte da dissertação de mestrado do primeiro autor, no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências de Imperatriz – CCIIm.

O trabalho estrutura-se com um tópico inicial, em seguida um tópico metodológico sobre os caminhos traçados, logo após, algumas reflexões sobre currículos, práticas pedagógicas e gêneros e sexualidades a partir das narrativas dos/as docentes LGBTIA+, e por fim algumas considerações.

CONVERSAS² METODOLÓGICAS

A pesquisa de Mestrado que deu origem a esse trabalho, parte da perspectiva (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2012) de pesquisa, tendo as histórias de vida e as narrativas (FERRAROTTI, 2010) como centralidades e planos de fundo para a compreensão dos discursos entorno das questões de gêneros e sexualidades no currículo.

A forma de coleta das falas, partiu da entrevista narrativa (MOURA; NACARATO, 2017), que permite uma maior interação e diálogo entre os/as entrevistados/as e o entrevistador, ao passo que entende-se que todos/as produzem narrativas e se relacionam na construção coletiva da pesquisa.

² Utilizamos aqui o conceito de Conversa em Larrosa (2021), enquanto um movimento de diálogo e de partilha de experiências e saberes que se constroem e reconstroem coletivamente.

Foram realizadas três entrevistas narrativas, com dois professores e uma professora que são formados/as em Pedagogia e atuam na rede de educação básica de Imperatriz/MA, nos anos iniciais. O recorte dessas entrevistas que aqui explicitaremos serão voltados para a atuação nas práticas docentes e pedagógicas deles/as em suas respectivas turmas, e como percebem a inserção da temática de gêneros e sexualidades nos currículos, a partir dos estudos queer/decoloniais.

A escolha da teoria queer se dá, pelo seu potencial de reflexão acerca dos regimes político-sociais aos quais estamos imersos/as e de que forma regulam nossas vidas. Dentro dessa perspectiva, as pessoas que mais são subalternizadas são aquelas que fogem e entram em desacordo com as normas e padrões sociais, aquelas que transgridem as sexualidades e os gêneros postos como normais (LOURO, 2001, 2018; MISKOLCI, 2017).

Em consonância a isso, também optamos pelos estudos decoloniais, que partem da ideia de colonialidade (QUIJANO, 2010), ao qual pontua que decolonizar (WALSH, 2005) é buscar outras formas e estudos que possam fugir dessa colonialidade e de nossa subordinação para com a Europa e o Norte Global. Decolonizar é questionar discursos e formas culturais que nos são impostas e legitimadas como naturais, mas na realidade partem de uma violência extrema desde o período colonial e que resistem até os dias de hoje, de outras formas, mas que são frutos dessa colonialidade (PEREIRA, 2015; LUGONES, 2008, 2014; QUIJANO, 2010). Ao longo dessa pesquisa propomos um encontro entre estudos queer e decoloniais, como Pedro Paulo Pereira (2015) sugere.

Aliar estudos queer aos estudos decoloniais é uma importante ferramenta de desconstrução de normativas e construções sociais impostas aos corpos e aos espaços geopolíticos, pois “não há como separar corpos abjetos, sexualidades dissidentes de localização geográfica, língua, história e cultura” (PEREIRA, 2015, p. 418), e da mesma forma para a desconstrução dos currículos.

CONVERSAS SOBRE GÊNEROS, SEXUALIDADES, CURRÍCULOS E NARRATIVAS DOCENTES

As teorias pós-críticas a partir dos estudos feministas e dos estudos de gênero, possibilitaram a inclusão das temáticas de gêneros e sexualidades nos espaços escolares (SILVA, 2020), mas não necessariamente a partir dos currículos formais, mas sim a partir do currículo que consideramos como “vivo” (PARÁISO, 2015), aquele que é feito e produzido pelas pessoas que fazem parte da escola e da educação, se não fossem por essas pessoas, as temáticas de gêneros e sexualidades nunca haveriam de serem trabalhadas nesses espaços.

Dessa maneira, o papel que as práticas pedagógicas (FRANCO, 2015) têm ao produzir e desconstruir o currículo são primordiais, pois a partir delas, o currículo que é visto apenas a partir de determinada ótica, pode ser desconstruído e fabricado por meio de outras perspectivas que trabalhem a partir das diferenças e de temáticas historicamente silenciadas, como as questões de gêneros e sexualidades (PARÁISO, 2015).

A construção das diferenças das distinções e das desigualdades, faz parte do próprio processo de criação da escola e da forma como a mesma lida com as pessoas e com sociedade. Desde o momento do ingresso, até o momento de separação e estadia nos espaços escolares, são realizadas separações e classificações que modificam a vivência escolar (LOURO, 2014).

Trazemos então a narrativa do Professor Carlos Humberto³, ao qual ele explicita sua percepção de como a escola reagiu apenas pela sua simples presença enquanto um homem gay em um espaço escolar.

³ Destacamos que as identificações dos docentes LGBTIA+ aqui apresentadas, foram autorizadas por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e que o projeto e dissertação de origem dessa pesquisa foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, na Plataforma Brasil.

[...] a minha primeira experiência na docência lá em dois mil e nove, foi com crianças de um ano de idade. Então eu era o professor homem de crianças. Sim. Então isso foi uma loucura numa escola de zona rural. Porque como assim? Esse homem vai cuidar dos meus filhos? E no caso era berçário, era assim na zona rural, eles tem uma mistura muito grande. Eu tinha crianças de um ano, eu tinha um aluno de oito meses. E assim, quando eu cheguei eu era um, eu era o único homem na escola. E aí a diretora quando me recebeu, eu cheguei, eu entreguei a carta, ela meio que não sabia o que dizer e ela perguntou se eu não queria ficar na portaria da escola. (CARLOS HUMBERTO, 2022, entrevista narrativa)

Sousa (2011) em sua pesquisa nos alerta e sinaliza isso que o Professor Carlos Humberto relatou, apenas por ser um homem, ele não poderia estar naquele espaço, em especial com crianças pequenas, ademais que existe uma construção social de que esse papel não é para o homem, sendo uma função mais feminina, além do receio e medo de formas de violências sexuais que podem ocorrer por parte da figura masculina. Nesse sentido, podemos vislumbrar o forte papel reprodutor das divisões e hierarquizações de gênero que a diretora realizou, talvez por seu processo formativo, mas também pelo espaço e pelo currículo ali posto.

A contradição é combustível para a mudança e para a produção de outros currículos, a partir das relações e decisões empreendidas nos espaços escolares, conforme Sacristán (2017) reflete. O currículo parte de determinações sociais, porém o mesmo não necessariamente possui uma dependência hierárquica, ademais que pode e é modificado em cada caso e espaço específico, a partir das micro realidades, independente se para perpetuar os discursos ou modifica-los.

Esse conflito natural (SACRISTÁN, 2017), faz parte do processo de desconstrução dos currículos, pois a partir deles é que as realidades sociais entram em choque, e as contradições, alternativas e outras opções surgem e emergem tomando de conta do currículo e da sua produção por meio dos agentes que ali o fazem.

Sobre essas questões. E aí não só de sexualidade, mas de gênero. As relações que podem envolver homens, mulheres, as desigualdades, é uma coisa que não surge, ainda não surgiu com essa turma no caso de crianças de primeiro ano mas eu creio que é que no terceiro ano mais ou menos eu acho que seja necessário. (RODRIGUES, 2023, entrevista narrativa)

Rodrigues em sua entrevista deixa explícito, que para ela, existem certos níveis e idades que as questões de gêneros e sexualidades podem e devem ser abordadas em sala de aula. Dessa forma, ela prefere não realizar em sua prática, porém, ao perceber questões como brincadeiras, ou formas de bullying, ela intervém e tenta dialogar com as crianças (em outro trecho da entrevista ela destaca isso), explicitando que as crianças podem brincar ou usar o que quiserem, independente do seu gênero.

Ainda, Sacristán (2017) aponta que as diferentes instâncias dos currículos apesar de teoricamente serem interdependentes, na prática isso não ocorre, por conta de todo o caráter subjetivo que cada docente atua dentro do espaço escolar e da sua sala de aula, ademais que utilizam e partem das relações e conexões que são estabelecidas no contato direto com os/as estudantes e com os conteúdos que previamente deveriam ser ensinados, mas por vezes podem sofrer alteração, dependendo da necessidade, ou propriamente da forma e construção que o/a professor/a realiza.

Apple (2006) coloca que a área do currículo faz parte de um processo de aperfeiçoamento e orientações que visam a melhoria da sociedade, porém isso faz parte de uma atividade social que tem apenas o interesse da manutenção das diferenças e das hierarquizações existentes, como forma de perpetuação a longo prazo dos papéis sociais. Desse modo, o processo de escolarização é visto como primordial seja para a alienação, seja para construção de uma reflexão crítica acerca dos discursos.

Pensando nesse ponto, é na escola e por meio dos currículos que podemos tensionar e problematizar ideias postas como verdades absolutas, através de um processo de compreensão e desconstrução. Porém, também não podemos dizer que é algo fácil, ou uma solução simplista, ademais que conforme Louro (2017, p. 61) nos diz: "Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva".

A escola não foi e ainda não é um espaço acolhedor das diferenças, mas sim um local que desde o processo de entrada faz uma divisão de diversas categorias que buscam normatizar e enquadrar em padrões (MISKOLCI, 2017) as pessoas. Seguindo nesse mesmo direcionamento o currículo faz parte dessas divisões e classificações, conforme vimos anteriormente, a partir dele se determinam quais conteúdos devem estar em voga.

As instituições e as práticas escolares vão criando um ambiente e situações que naturalizam concepções de gêneros e sexualidades, pondo e enquadrando as pessoas em normativas que são tidas como normais e naturais, a partir de fatos culturais postos como únicos e imutáveis, que precisam ser seguidos como “uma missa” (LOURO, 2014).

Aquilo que meninas e meninos podem fazer são definidos na escola, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a *preferir*.” (LOURO, 2014, p. 65, destaques do original). A escola não te liberta, mas ela te aprisiona a partir de um processo de classificação e engendramento que te categoriza como normal e anormal, e a partir desse momento, aqueles/as que fogem a essa normalidade heteronormativa são estimulados/as a entrarem no padrão e se adequarem, e se isso não for suficiente ou não atingir o objetivo, essas pessoas são excluídas e subalternizadas até o ponto do silenciamento.

A construção histórica do currículo, também em consonância a escola, é pautada na separação e na categorização das pessoas, a partir de conteúdos que são previamente definidos e estabelecidos, alguns como importantes para se estarem no currículo, e outros como não-importantes. Porém a problemática está, em quem define e decide isso, e quais são os interesses por detrás dessas definições, ademais que não são realizadas por mero capricho, mas possuem um fundo de intencionalidade em manter determinadas conjunturas hierárquicas.

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. (BENTO, 2011, p. 556)

A diferença então é fator primeiro que a igualdade, ao passo que a partir da diferença, é que o conceito da igualdade foi construído e estabelecido. No momento em que o percebimento de que a diferença do outro não era interessante ou aceitável para aqueles que detinham maior poder social, se estabeleceu então esse processo de diferenciação, ao qual uma inversão foi criada, onde para fazer parte e ter pertencimento, preciso me enquadrar em determinados padrões e papéis que me são impostos, de acordo com aquilo que é tido como normal.

Ao falarmos de gêneros e sexualidades no espaço escolar e currículos, não é a diversidade que nos dá base, mas as diferenças, não é a igualdade que se busca, mas a equidade! Ter esses pontos é importante, para entendermos o processo de assujeitamento que os currículos provocam em sujeitos/as que fogem aos padrões.

O processo bastante contundente dentro dos currículos e espaços escolares, é o de aceitação, o de respeito para com as diversidades, mas sempre tratando e lidando com elas como estranhas, como anormais, mas por fim aceitáveis. Será que realmente esse seria o caminho ou o processo necessário para vencermos esses preconceitos e discursos hegemônicos? Acreditamos que não! Conforme Bento (2011) nos permite refletir, é por meio dessa diferença, e desse olhar para o outro com estranheza que as exclusões se perpetuam, porém o olhar com estranheza não é ruim, ademais que somos todos/as diferentes, o ruim é olhar para o/a outro/a e não entender essa estranheza, compreender o processo de assujeitamento e invisibilização por detrás desse olhar é necessário.

Desse modo, as produções e reproduções das identidades nos espaços escolares, já partem dessa estranheza, que provoca as violências, e as exclusões

de gêneros, pondo e colocando todos/as que fogem aos padrões como subalternos/as e anormais, pois é a por meio desse processo, que não só se cria, mas se perpetua uma hierarquização e dominação social através do controle do corpo, e sendo então os currículos fortes e importantes dispositivos para a manutenção dessa diferenciação.

Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se "misturem" para brincar ou trabalhar? (LOURO, 2014, p. 67)

A prática pedagógica provoca a distinção de gênero, a partir do momento em que as filas, os grupos, as brincadeiras são direcionados por meio da divisão binária masculino e feminino, o/a docente entra em ação e não só reproduz, como produz um currículo normatizador que aprisiona e controla por meio da escolha, que a princípio parece inocente e natural, mas por detrás, faz parte de um processo cultural e social histórico de construção heteronormativo dos gêneros.

A regulação dos corpos ocorre através não só dessas práticas pedagógicas em específico, mas de toda a forma que o currículo ganha dentro dos espaços escolares, através dos conteúdos, das avaliações, dos códigos e dos meios. Essa intervenção por vezes pode se realizar de forma direta ou indireta, e apresenta um caráter desigual e bastante potente, ao passo que induz, controla e orienta todos/as que estão presentes no espaço escolar (SACRISTÁN, 2017).

A naturalidade que se constrói essas práticas, por vezes não é notada, ao passo que não existe uma discussão nos espaços escolares, ou propriamente um olhar mais apurado ou atento para com esses tensionamentos, o que apenas reproduz aquilo que a sociedade considera como natural e normal. A "fabricação" (LOURO, 2014) dos/as sujeitos/as é feita cotidianamente e naturalmente por meio de simples falas, gestos que fogem a uma ideia de gênero, mas que estão ali, que fazem parte dos gêneros e sexualidades.

Os sistemas estruturais sociais, eles são alienantes e buscam de inúmeras formas prevalecer e instituir formas de produção, distribuição e organização das suas ideias e discursos. Nesse sentido, o currículo é utilizado como importante dispositivo para esse papel, ao passo que atinge de maneiras distintas diversas classes sociais, pessoas e assim influenciam da forma como desejam que seja posto.

A dominação ocorre através da cultural, por vezes de forma velada com práticas cotidianas e que trazem em voga situações e questões naturais, e por vezes de forma explícita, tendenciando para o objetivo traçado. No caso das discussões de gêneros e sexualidades, esse processo é ainda mais violento, ao passo que são organizadas práticas naturais de exclusão e violação dos direitos, e são colocadas como corretas e adequadas, ademais que ferem a normalidade da sociedade. As escolas e o ensino então adotam uma posição de resistência para com as temáticas que abarquem as diferenças, porém essa resistência não é forjada casualmente, mas através desse processo de reprodução estrutural e cultural provocada e gestada pelo sistema social que visa perpetuar sua dominação dos ideais e normas históricas que envolvem as questões raciais, sexuais, de gêneros e tantas outras que são inerentes aos seres humanos, e nos constituem como tais.

[...] nesses dois anos eu nunca tive a oportunidade de falar. É, nunca teve uma formação voltada ao professor pra trabalhar esses temas, como se quisessem excluir mesmo da escola, e os sistemas dizer que as famílias que tem a responsabilidade nesse caso. E isso acaba sendo prejudicial porque a gente não tem como falar disso. (PAULO HENRIQUE, 2022, entrevista narrativa)

Em sua narrativa, o Professor Paulo Henrique aborda, que na escola em que atua há dois anos nunca houve nenhuma formação relacionada as questões de gêneros e sexualidades, e mais, ele deixa claro que a escola e consequentemente os currículos, excluem completamente essa discussão, não permitindo ou realizando-a nesse espaço.

Ao observarmos essa narrativa, e como se constroem as práticas e os currículos, entendemos que os processos excludentes se propagam de forma natural nos espaços escolares, impedindo que docentes possam agir, ou quando tal o fazem, são reprimidos e recriminados, o que acaba afastando o desejo e a vontade de abordar essas temáticas nos currículos.

“A educação, infelizmente, até hoje se constituiu em um conjunto de técnicas que busca fazer o Outro ser do jeito que a gente quer” (MISKOLCI, 2017, p. 55), a partir de um padrão normativo que não respeita de forma alguma as individualidades, singularidades e existências diferentes dos seres humanos. Os currículos são forjados a partir da ideia de padronizar e regular os corpos que dele fazem parte. Meninos devem fazer coisas de meninos, e meninas as coisas de meninas, não se pode falar sobre gênero, não se pode falar sobre prazer, não se pode falar sobre sexualidade. Todas essas questões são reguladas a partir do processo do estado em dominar e querer que todos/as sejam iguais, e pensam de uma forma unitária, a partir das ideias que os grupos dominantes tem, e desse modo, historicamente esses grupos buscam uma visão tradicional e ocidental do que é ser um homem, do que é ser uma mulher, e das divisões existentes, como já abordei anteriormente.

Dessa forma, apresentamos a narrativa do professor Carlos, que nos diz como uma de suas aulas foi questionada, e o mesmo foi obrigado a não abordar sobre a temática de gênero, por pressão da família e da gestão da escola em que atuava.

[...] preparei uma sequência, relacionando matemática e português dentro do tema de estatística e aí a gente ia trabalhar gráfico, porcentagem. E eu trabalhei com um livro, chamado Na Minha Escola Todo Mundo É Igual, e isso em português. Eu usei isso em português e matemática, eu trazia dados vários dados sobre questões sociais, de preconceito, discriminação, E um dos gráficos que eu apresentei pros meus alunos era sobre discriminação de gênero dentro do nosso país em tal período. E eu fui chamado na escola porque uma mãe ela foi reclamar do material que eu tinha usado que ela falou que eu estava trabalhando sobre gênero e aquele tema não era para tá sendo trabalhado com as crianças, que a escola não era o lugar para aquilo, e que no livro que eu abordei tinha uma parte que falava assim, é um é um livro em formato de poema. E aí ele falava assim tem até um que gosta de outro igual mas tudo bem. Então assim era um poema que a única referência que fazia a questão da identidade sexual era isso, mas de maneira tão leve e uma estrofe, que eu não vi problema nenhum. Nos questionamentos que eu fazia na minha sequência de atividades eu nem falava sobre isso. Eu abordei outras questões e talvez até por medo realmente eu não tenha falado sobre essa questão da identidade sexual. (CARLOS HUMBERTO, 2022, entrevista narrativa)

Através da narrativa de Carlos, percebemos como a temática de gênero é vista como um grande tabu, ao qual o professor estava trabalhando sobre outras questões de conteúdos com seus/suas alunas, e foi questionado sobre esse trabalho, apenas por um pequeno trecho de um poema que estava imerso em todo um objetivo, que não tinha como centralidade abordar sobre essa temática em específico.

A narrativa ainda demonstra como os/as docentes LGBTIA+ possuem receio em abordar sobre essas temáticas, ao passo que a escola se apresenta então como um lócus de repressão e insegurança, por mais que essas questões estejam presente e emergentes, os espaços escolares e os/as sujeitos/as que dele participam, preferem ignorar, para que isso não seja visto ou questionado.

As instituições regulam através das construções e reproduções macros que a sociedade encaminha por meio das relações sociais e trocas que ocorrem, e em consonância a isso, os currículos, e aqui voltados para os conteúdos abordam de forma binária e excludente essas questões, não só camuflando situações, mas violentando e perpetuando processos ainda mais agressivos.

Trabalhar e partir de um currículo pautado nas ideias binárias de gêneros e sexualidades não é mais aceitável e possível, ademais que a multiplicidade de identidades e sexualidades estão emergindo com força agora. As pessoas que por toda a vida viveram nas margens e fronteiras, agora não suportam mais esse local, e desejam transgredir o mesmo, alçar novos espaços. Dessa maneira, a escola e os currículos não podem limitar-se a unicamente acolher, mas precisam problematizar e questionar os espaços e o *status quo* dessa binaridade.

Observando atentamente todo esse processo histórico da escola e do currículo, percebemos que os mesmos estão totalmente direcionados e construídos para a exclusão, a segregação, e ousa dizer até ao preconceito, contudo, apesar de todo esses processos hierarquizantes, como ainda os espaços escolares, os currículos e as escolas conseguem florescer a partir das diferenças?

Nesse sentido, é necessário o desconfiar, o questionar, o problematizar as coisas simples, os gestos mais corriqueiros e tidos como banais, pois o engendramento dos corpos se construiu não a partir de um processo super complexo, mas de um processo simples e natural, que foi aos poucos “encucando” situações, discursos, falas e construções que por serem naturalizadas, tornam-se ainda mais difíceis de serem percebidas e desconstruídas.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (LOURO, 2014, p. 68, destaques do original)

Nós produzimos as diferenças no espaço escolar, a partir de todos os procedimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem, mas para além, isso faz parte de um sistema que envolve o currículo e as normativas exteriores, que apenas nos conduzem para determinadas questões, e que provocam e ocasionam nessas constituições. “A gente aprende a ensinar como se ensinar

fosse um processo bem sucedido em que no final, todo mundo pensa como você, age como você e vive como você.” (MISKOLCI, 2017, p. 55).

O ensinar então torna-se violento não apenas sobre o outro estranho, mas sobre mim mesmo que construo e reproduzo de forma agressiva as normativas que me foram impostas também de forma violenta e abrupta como verdadeiras e únicas, e assim perpetuando um processo de exclusão e segregação.

Entretanto, é necessário conforme pontuamos anteriormente, questionar, e refletir sobre o processo que o currículo produz, ademais que é através da contradição, e por meio dela que se estabelecem diversas interpelações no ambiente escolar. Sendo necessário, questionar não apenas os conteúdos ensinados, mas como são ensinados, e para que os/as nossos/as estudantes devem e desejam aprender.

A intencionalidade deve fazer parte da prática docente, para que ela não se perca, e se torne apenas mais uma prática reprodutora. É preciso estabelecer objetivos que sejam possíveis, e que partam das realidades, objetivando determinada intenção, para que assim seja então uma prática pedagógica efetiva na produção dos currículos.

ENCERRANDO... OU CONTINUANDO A CONVERSA

Desconstruir então torna-se primordial, para pensar em um currículo e em práticas pedagógicas outras que possibilitem a mudança desse currículo, para que ele deixe de ser uma prisão, e torne-se uma força. Um local de libertação, de singularidades, de contextos diversos e múltiplos, que não sejam apenas aceitos ou respeitados, mas acolhidos, compreendidos e amados.

Nosso objetivo foi apresentar reflexões acerca da (re)produção do(s) currículo(s) a partir da perspectiva de docentes LGBTIA+ na educação básica, ao qual então compreendemos que as escolas e os currículos demonstram resistência em abordar e inserir essas temáticas, excluindo e provocando hierarquizações, apesar dos/as docentes LGBTIA+ perceberem e sentirem a necessidade, entendem que esse processo é difícil de ser inserido nos currículos.

Dessa forma, é necessário repensar os currículos e seu papel reprodutor nos processos sociais, porém, é esse mesmo currículo que pode mudar, pode transformar e libertar, através de práticas e processos sociais que abarquem as diferenças, compreendam a existência das múltiplas identidades de gêneros e sexualidades, e por fim possam partir de uma ideia de equidade, e não mais de exclusão e subalternização.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3º ed. Porto Alegre, Artmed, 2006. 288p.
- BENTO, Berenice. Na Escola se Aprende que a Diferença Faz a Diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, maio-agosto/2011.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2021.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez. p. 523 – 536. 2012.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.
- FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar/aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa** [online]. 2015, v. 41, n. 3, pp. 601-614. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S15179702201507140384>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução Cristina Antunes e João Geraldi. 1 ed. 5 reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2001, vol. 9, n. 2, pp.541-553.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2018. 109 p.
- LUGONES, María. "Colonialidad y género". **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 73-101, jul./dic. 2008.
- LUGONES, María. "Rumo a um feminismo descolonial". **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez., 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Cadernos da Diversidade nº 6, 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, UFOP– Universidade Federal de Ouro Preto, 2017

MOURA, Jonata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. 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://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>. Acesso em: 26 jul. 2020.

PARÁISO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer decolonial: quando as teorias viajam.

Contemporânea – Revista de Sociologia da Ufscar. v. 5, n. 2, p. 411-437, 2015

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 72 – 117, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3º ed. Porto Alegre, Penso, 2017. 352p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3º ed. 12º reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2020. 156p.

SOUSA, José Edilmar de. Por acaso existem homens professores de Educação

Infantil?: um estudo de casos múltiplos em representações sociais. 2011. 206f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pósgraduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. 297 p.

POR UMA EDUCAÇÃO PARA AS DIFERENÇAS: o que dizem os estudos no campo da Educação?

Fernando Sousa Lima⁴
Witembergue Gomes Zapparoli⁵

Resumo: Este trabalho tem como objetivo realizar uma discussão bibliográfica sobre como a escola tem tratado as questões sobre gênero e sexualidade (FOUCAULT, 2021; LOURO, 2014; MISKOLCI, 2014). Metodologicamente, realizamos uma revisão de estudos em dossiês de periódicos científicos eletrônicos, publicados entre os anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, cujos quais abordam a temática focalizada. Concluímos que embora exista uma vasta legislação educacional que preconiza uma escola assentada no respeito, na dignidade humana, na promoção dos direitos humanos e no combate a toda forma de violência e discriminação, ela ainda (re)produz desigualdades e exclusões baseadas nas diferenças de gênero e de sexualidade, comprometendo o acesso efetivo dos/as estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transgêneros/as (LGBT+) ao direito à educação. Finalmente, defendemos a necessidade de questionar tal realidade, bem como de pensar as possibilidades de mudanças e os condicionantes que interferem na construção de uma educação para as diferenças.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Educação.

INTRODUÇÃO

Instituída em 1996 para normatizar e organizar a educação escolar brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, afirma, logo no seu Art. 2º, que a liberdade e a solidariedade humana são princípios inspiradores da educação, além desta ter como finalidades “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ainda, pontua o Art. 3º do mesmo documento, “o respeito à liberdade e à tolerância” (inciso IV) se constitui como um de seus princípios. Então, preconiza-se uma educação para além da apreensão de conhecimentos

⁴Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) pela Universidade Federal do Maranhão (CCIm/UFMA), em Imperatriz. Licenciado em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: fernando.sl@discente.ufma.br.

⁵Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT, em Araguaína. Professor do Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (CCIm/UFMA). E-mail: wg.zapparoli@ufma.br.

historicamente construídos, voltando-se, também, para o bem, para a ajuda mútua e à liberdade de todos/as os/as sujeitos/as, bem como para o seu desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, emocional, técnico). Isso, por sua parte, requer que os/as estudantes sejam vistos/as como possuidores/as de interesses, de experiências e de identidades particulares, apesar das semelhanças que venham a compartilhar.

Mais adiante, a LDB sublinha o cuidado e a segurança que devem ser dados aos/às estudantes, independentemente de suas identidades. Como elenca esse documento em seu Art. 12, inciso IX, cabe às escolas “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas.”. Desse modo, desde o final do século XX, há a obrigação legal da educação brasileira construir ambientes seguros, acolhedores e respeitosos para os/as diferentes sujeitos/as que a ela têm acesso.

Nessa mesma linha de raciocínio, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2014 e com vigência de dez anos, aponta para um horizonte no qual a escola seja um espaço de toda e qualquer pessoa. De acordo com o seu Art. 2º, incisos III e X, respectivamente, são diretrizes suas a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. Dessa forma, a educação é apresentada como estrutura de fomento aos direitos humanos e à existência digna das diferenças.

Tais documentos, por exemplo, deixam claro que as diferenças, tais como as de gênero e sexual, não devem ser justificativas para que os/as estudantes passem por situações de violências, de exclusões e de negações de direitos devido suas formas de ser, de agir, de comportar-se, de sentir, ou seja, devido a sua existência vista como “fora” de um “padrão” arbitrariamente (re)produzido na escola.

CAMINHO METODOLÓGICO

Nesse sentido, este trabalho, que é parte inicial do processo de uma investigação cujo produto final é a construção de uma dissertação de mestrado, objetiva analisar os tratamentos que a escola tem conferido às questões de gênero e sexualidade. Metodologicamente, realizamos uma revisão de estudos em dossiês de periódicos científicos eletrônicos. Segundo Alves (1992, p. 55), “a exceção dos estados da arte, o pesquisador deve, sempre que possível, basear sua revisão em fontes primárias, isto é, nos próprios artigos, documentos ou livros, e não em citações de terceiros”. Diante disso, a partir dos descritores “gênero, sexualidade, educação, violências, estudantes LGBTQ+, inclusão e exclusão” buscamos artigos reunidos em dossiês de revistas científicas.

Reunimos sete dossiês publicados nos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021, culminando no total de setenta e três artigos. Após a leitura dos resumos, escolhemos quinze artigos, sendo que estes passaram, em seguida, por uma análise mais aprofundada de sua introdução e conclusão, o que resultou em uma nova seleção da qual escolhemos três artigos, pois estavam mais alinhados com a temática e finalidades propostas.

O estudo acerca do que já se tem produzido em determinada área de conhecimento é fundamental para o/a pesquisador/a identificar, compreender e analisar os problemas já levantados, parcialmente respondidos, não levantados; as metodologias e teorias mobilizadas; os entendimentos consolidados e as divergências; ou seja, conhecer o estado atual de desenvolvimento da área de estudo. Sem negligenciar o rigor científico, nossa delimitação é justificada pela não pretensão de esgotar toda a discussão e catalogação dos estudos sobre gênero e sexualidade na educação, pois como alerta Alves (1992), nenhuma revisão bibliográfica tem a capacidade de captar tudo aquilo já produzido em uma área de conhecimento.

DESNORMATIZANDO GÊNERO E SEXUALIDADE

Em *História da sexualidade: a vontade de saber*, publicado pela primeira vez em 1976, Michel Foucault aponta como a sexualidade foi historicamente transformada em um *dispositivo de poder* que orienta as relações sociais, as lógicas organizacionais e institucionais e os discursos. Ele mostra que para além da repressão, o sexo foi alvo de uma intensa e múltipla produção discursiva. Segundo ele, “muito mais do que um mecanismo negativo de exclusão ou rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, de saberes, de prazeres e de poderes (...)” (FOUCAULT, 2021, p. 81). Dessa maneira, construiu-se, e constrói-se, maneiras de se falar sobre o sexo, os conteúdos sobre ele expostos, os falantes e as instituições permitidas a falarem.

Enquanto dispositivo histórico de poder, a sexualidade busca dominar, regular e normatizar os corpos, as almas, as individualidades e as histórias dos/as sujeitos/as. É mobilizada para perpetuar a noção de “naturalidade” da heterossexualidade, isto é, que todos/as nascem com atração sexual-afetiva pelo sexo oposto, algo como sendo “predestinação”. No entanto, como mostra Foucault (2021), foram discursos médicos, educativos e judiciais que agiram, discursivamente, para conferir a tal identidade sexual uma suposta condição “natural”. Sendo assim, toda diferença sexual e de gênero foi marcada com os signos da “patologia”, da “anormalidade” e da “criminalidade”.

Ao falar sobre a educação, o autor explicita que

[...] Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. (...) A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. (FOUCAULT, 2021, p. 33).

Assim, enquanto campo de disputa, é necessário questionar e contrapor os discursos que buscam controlar sexualmente os corpos, criando binarismos, tais como legítimo e ilegítimo, permitido e proibido, normal e anormal. Se a

escola é composta por sujeitos/as com as mais diferentes identidades, ela também será espaço da existência de experiências sexuais heterogêneas.

No que tange a categoria gênero, a historiadora norte-americana Joan Scott nos ajuda a compreender seu caráter histórico e social em favor dos homens e em detrimento das mulheres. Para ela (1995, p. 86), gênero é, primeiro, “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, e, em segundo lugar, “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Nesse sentido, pode-se entender que a produção de discursos, as estruturas institucionais (políticas, judiciais, científicas, etc.), as formas de ser, agir e sentir, bem como as funções e posições sociais dirigidas a mulheres e homens são resultados não da natureza, mas históricos, sociais e culturais, assentados nas genitálias com as quais os/as sujeitos/as nascem, estabelecendo assim uma “superioridade” masculina em detrimento das mulheres. Aqueles/as que não atendem as expectativas sociais têm suas identidades violentadas e transformadas em desigualdades, como ocorre na escola.

O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS TRATAMENTOS DADOS ÀS QUESTÕES DE GÊNERO E DE SEXUALIDADE NA ESCOLA?

Em seu artigo intitulado “As violências sexuais e de gêneros: processos de exclusão vivenciados no espaço escolar”, Samira de Moraes Maia Vigano e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin problematizam como a naturalização das violências físicas e simbólicas atingem os/as estudantes autodeclarados/as LGBT+. A escola, por buscar sujeitos que estejam dentro de um padrão social aceito, acaba por excluir e invisibilizar os/as estudantes da comunidade LGBT+, contribuindo assim, para a manutenção de relações de dominação baseadas nas diferenças de gênero e sexuais. Ao evitar falar sobre os/as estudantes *gays*, *lésbicas*, *travestis* e *transexuais*, a escola naturaliza as violências que eles e elas sofrem. Por outro lado:

Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como *não sujeitos*, desmerecê-los porque não

correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relega-los ao reino daqueles que não podem *nem existir*, já que não podem ser nomeados. Fora da sala de aula, eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados. (MISKOLCI, 2010, p. 81 apud VIGANO, 2017, p. 111, grifos nosso).

Diante disso, a escola através da não discussão sobre as diferenças de gênero e sexual, tanto através do currículo quanto das práticas pedagógicas de professores e professoras, contribui para que aqueles e aquelas que são tidos/as como “desviantes” perante a heteronormatividade, sobre a qual, inclusive, a escola está assentada, tenham suas identidades inferiorizadas, depreciados/as e discriminados/as. Tal atitude, somada com as divisões de cores e brincadeiras, para meninos e meninas, para as autoras, são exemplos de violências simbólicas, que apesar de não serem vistas no espaço escolar como violências, afetam os/as estudantes. Com isso, os/as estudantes LGBT+ chegam a ter sua saúde mental afetada, bem como terem o sentimento de não serem participantes do grupo escolar, se sentindo assim excluídos/as, chegando então, a desistirem de estudar, e nos casos de sofrimento tão profundo, a cometerem suicídio. O silenciamento nega, invisibiliza e tira a existência dos/das participantes desta comunidade.

Para Vigano e Laffin, embora a escola tenha buscado garantir o direito de todos e todas, por meio do enfrentamento às discriminações e aos preconceitos, rompendo com relações opressoras, ainda há reprodução e produz de hierarquias e relações de poder baseadas nas diferenças de gênero e sexual, invisibilidades existem, sobretudo, em um currículo monocultural. Ademais, as violências de gênero, físicas e/ou simbólicas, presentes no cotidiano escolar afetam a construção da identidade dos sujeitos jovens da comunidade LGBT+ e também das mulheres. Nesse cenário, segundo elas, é preciso que haja ampliação dos debates para a formação de cidadãos e cidadãs que conheçam e respeitem a diversidade de gênero e sexual; para a construção de uma escola acolhedora, baseada na empatia e na alteridade, que valorize a diversidade em todos os lugares. Assim sendo, objetiva-se um processo educativo que valorize o convívio

com as diferenças, além do respeito, do reconhecimento e da valorização do/da outro/outra (LAFFIN, VIGANO, 2017, p. 121).

Já no artigo “Fracasso escolar e homofobia no contexto da escola pública”, Farias Júnior (2021) analisa como homofobia e o fracasso escolar dos/as sujeitos/as LGBT+ se relacionam. Por meio de observações e de entrevistas realizadas com dez estudantes masculinos LGBT+ das duas maiores escolas públicas de ensino médio (cinco de cada instituição) do município de Moju, no Pará, identificados na fase de observação nos *locus* da pesquisa, o autor pôde identificar as principais atitudes sofridas por estes estudantes no ambiente escolar. O quadro abaixo mostram as situações vivenciadas e relatadas pelos estudantes.

Quadro 01: Práticas homofóbicas sofridas na escola

Discente	Tipo de prática homofóbica
Florzinha	Insultos, xingamentos, piadas, agressão física
Melzinha	Apelidos, humilhação, agressão física
Doçura	Xingamentos e agressão física
Fofura	Piadas, apelidos e agressão física
Pancadão	Humilhação, agressão física
Cremosa	Insultos, xingamentos, piadas
Elegância	Agressão física, piadas
Sofisticada	Piadas, apelidos
Cheirosa	Apelidos, agressão física, humilhação
Delícia	Humilhação, xingamentos, agressão física

Fonte: FARIAS JÚNIOR (2021).

Na escola “todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar)” (LOURO, 2014, p. 65). Olhando os relatos, percebemos quem tende a ser vistos/as como os/as/ indecentes: os/as estudantes LGBT+, que têm suas formas de se expressar, vestir, falar, demonstrar afeto e desejar colocadas no campo da “anormalidade”, do “errado”, daquilo que se deve ser desincentivado e reprimido a qualquer custo, nem que para isso seja necessário o uso da

violência física – situação vivenciada por 90% dos interlocutores da pesquisa. Os(as) estudantes LGBT+ são relegados(as) à condição de extrema vulnerabilidade em um ambiente que, em tese, deveria prezar pela liberdade e pela segurança de seus(suas) participantes. Desse modo, existe a precarização da igualdade de acesso e permanência à escola por parte desse público.

Outro ponto que merece ser destacado é a agressão verbal, que, por sua vez, assim como a violência física, tende a gerar impactos psicológicos nesses estudantes, assim como em outros/as sujeitos/as LGBT+ no ambiente escolar. Socialmente é comum acreditar que o “humor”, por não ser um discurso oficial, não tem a intenção e o poder de violentar as pessoas, o que não é verdade, haja visto que a “piada” – ou melhor, a homofobia disfarçada de humor – mexe com a identidade sexual e/ou de gênero dos seus alvos, busca retirar deles a possibilidade de uma existência dignidade, marcá-los como inferioridades, abjetos. As consequências disso são estudantes lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros(as) com pensamentos suicidas, que, muitas vezes, se materializam, excluídos(as), marginalizados(as) nos processos educativos, resultando, como coloca Farias Júnior (2021), em evasão e fracasso escolar por parte desse público.

Quadro 02: Insultos e xingamentos de cunho homofóbico

Discente	Tipo de prática homofóbica
Florzinha	Viadinho de bosta, fresquinho de bosta
Melzinha	Sua putinha, bichinha
Doçura	Bicha de bosta, putinha
Fofura	Mariquinha, viadinho
Pancadão	Sua bostinha
Creмоса	Viadinho
Elegância	Fresquinho, viadinho
Sofisticada	Rosca piscante, fresquinho, viadinho
Cheirosa	Viadinho de bosta, bichinha
Delícia	Putinha, viadinho, mariquinha

Fonte: FARIAS JÚNIOR (2021).

Ainda na esfera da agressão verbal, o quadro 02, acima, deixa algo claro: há o entrecruzamento entre gênero e sexualidade, ao se observar que os adjetivos são colocados, em boa parte, no âmbito do feminino – viadinha, putinha, bichinha, mariquinha -, sendo o estudante *gay* visto como um “não homem”, ou seja, uma mulher. No entanto, como bem frisa Miskolci (2014, p. 103), “graças à compreensão de que os gêneros são socialmente criados, sabemos que não há nenhuma relação necessária entre masculinidade e interesse sexual por mulheres, assim como não há entre feminilidade e interesse sexual por homens”. Assim, um *gay*, sobretudo um *gay* afeminado, e uma lésbica, principalmente uma lésbica masculina, não perdem o gênero ao qual ele ou ela se reconhecem simplesmente por sentirem atração afetiva e sexual por pessoa do mesmo gênero. Concordamos com Miskolci (2014) sobre o caráter social e historicamente construído dos gêneros, não crendo, conseqüentemente, na existência de um homem verdadeiro ou uma mulher verdadeira, pelo contrário, defendemos a multiplicidade de formas de ser homem e ser mulher, todas possíveis e legítimas.

Daniel Vieira Silva, 2017, percebe a escola como um espaço de manutenção e reproduz de opressões, mas também de superação dos preconceitos e de construção de uma sociedade mais justa. A partir das experiências de professoras que foram estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFRJ – 2014), Silva (2017) procura compreender no seu trabalho “Diálogos sobre escola e diferença: uma perspectiva interseccional no cotidiano escolar”, como as categorias de gênero e sexualidade se articulam com outros conceitos tais como raça, classe e local de moradia na produção de formas diversas de marginalização e exclusão. Além disso, busca pensar os limites e as possibilidades da escola no combate às (re)produções de violências devido as diferenças advindas destes conceitos e de suas interseccionalidades.

De acordo com o autor, por ser uma instância social a escola tende a reproduzir as construções e hierarquias de gênero, de raça, de sexualidade, de classe e de local de moradia. A recusa por parte dos/as estudantes e do corpo

docente a um professor *gay*, como experienciado e exposto por uma das professoras, por exemplo, mostra como a orientação sexual, diferente da heterossexualidade, é motivo de desconforto para quem está dentro da heteronormatividade e de dificuldades para quem está fora, no caso, o professor homossexual que tem o exercício da docência dificultado. A escola, então, vigia os corpos dos/as professores/as, mas também dos/as estudantes, como percebido em outra experiência relatada.

Em uma reunião de docentes, disse uma entrevistada, uma professora recusou a indicação de um estudante para ser orador na formatura de uma turma do ensino médio, pois de acordo com ela, ele “(...) é muito plumas e paetês” (SILVA, 2017, p. 157). A fala, segundo a professora que descreve a experiência, gerou incômodo em alguns docentes, inclusive nela, porém, nenhuma atitude de resistência foi tomada. Tal relato mostra como é cobrado dos/das estudantes que se comportem dentro dos padrões de gênero, ou seja, os rapazes devem expressar uma masculinidade (hegemônica) na qual plumas e paetês não fazem parte de sua composição, haja vista que são elementos “femininos”. O comportamento (masculinidade expressa), seja por parte dos estudantes ou dos professores, determina se eles serão classificados como homo ou heterossexual. Todo comportamento indesejado é, portanto, considerado LGBT+.

A escola, afirma Silva por meio dos estudos de Guacira Lopes Louro (2004), produz um corpo civilizado, que referente às construções de gênero, determina vestimentas, formas de falar e de agir adequadas para homens e mulheres. As experiências dos/das estudantes além de ser geneirificadas e sexualizadas, são racializadas. Uma professora - contou a docente entrevistada - havia se desentendido com um estudante e ao ser perguntada, depois do episódio, se queria conversar com ele, disse: “além de pobre, é preto e *gay*. É um caso perdido” (SILVA, 2017, p. 161). Isso mostra como o currículo é baseado no eurocentrismo, na norma heterossexual e que quando os marcadores de diferença se inter cruzam certos/as estudantes se encontram em situações mais vulneráveis.

Em conformidade com o pesquisador, embora a escola se mostre com desejo de se tornar um espaço de valorização das diferenças, ela continua a reforçar e legitimar, através dos não questionamentos, as classificações de gênero, de sexualidade, raça e classe; outrossim, produz outras formas e dispositivos de exclusão dos sujeitos. Por isso, torna-se necessário, conforme Silva, pensar os conceitos de gênero, sexualidade, raça e classe de maneira interseccional, com o intuito de se perceber as opressões como construções social e histórica, e para elaborar novas práticas pedagógicas. Somado a isso, é fundamental questionar as noções a respeito dos marcadores de diferença presentes na escola por intermédio de seus/suas participantes, discutir o que a diversidade envolve (desigualdades, identidades, comportamentos, sujeitos), realizando, dessa maneira, uma reavaliação do que se configura como conhecimento escolar, para assim se construir uma escola na e para as diferenças.

Diante do exposto, é fundamental que questionemos as desigualdades e as exclusões (re)produzidas pela escola, para que assim possamos pensar em possibilidades de mudanças, bem como nos condicionantes que interferem na construção de uma educação que, de fato, se assente na promoção da dignidade humana, do respeito, dos direitos humanos, do combate as discriminações e desigualdades e dos direitos humanos. Uma educação para as diferenças.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 15 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 maio. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 maio. 2023.

SILVA, Daniel Vieira. Diálogos sobre escola e diferença: uma perspectiva interseccional do cotidiano escolar. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 3, n. 1, p. 154-169, mar./jun. 2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29531/20764>.

Acesso em: 09 maio. 2023.

FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio de. Fracasso escolar e homofobia no contexto da escola pública. **Revista Cocar**, v. 15, n. 32, p. 01-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4413>. Acesso em: 09 maio. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

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

MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, vol.20, nº 2, jul./dez., 1995, p. 71-99.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. As violências sexuais e de gêneros: processos de exclusão vivenciados no espaço escolar. **Revista Café com Sociologia**. Rio de Janeiro, v.6, n. 1. p. 107-123, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/761/pdf>. Acesso em: 09 maio. 2023.

(RE) EXISTÊNCIA DE CORPOS DISSIDENTES NO INSTITUTO ESTADUAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO: ALUNES TRANS EM BUSCA DE GARANTIA DE DIREITOS PARA ALÉM DO NOME SOCIAL.

Rosyene Conceição Soares Cutrim¹
Gabrielle Christie Cutrim Costa²

RESUMO: A escola reflete a imagem cisheteronormativa da sociedade. Corpos trans são corpos dissidentes, insubmissos e abjetos, porque desafiam o padrão corporal estabelecido pela sociedade. Ultrapassar barreiras do indesejável e do “normal” é luta diária das pessoas transexuais. Este trabalho, objetiva iniciar reflexões e debates sobre a (re) existências de alunes trans no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IEMA, com o intuito de garantir direitos humanos a estes meninos para além do uso do nome social nos documentos escolares, garantindo outros direitos que ainda não são implementados no ambiente escolar, como o uso do banheiro conforme sua identidade de gênero, ou, simplesmente, serem chamados/as, na instituição, pelo seu nome social escolhido e desta forma, assegurar a permanência e o sucesso destes alunes no processo educativo. Abordamos teóricos como: Butler (2003), Bento (2006), Louro (2018), Jesus (2012), Silva (2017). A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e a observação participante. Como resultado, observou-se a necessidade de sensibilização e formação sobre a temática para todes da comunidade escolar e a partir disso incluir ações efetivas, didático-pedagógicas que preconizem um olhar plural, humanizado, empático e responsável em relação às diversidades de gêneros e sexualidades.

Palavras-chave: Educação Profissional, Alunes Trans, Cisheteronormatividade, Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

É indubitável a necessidade de que a sociedade contemporânea assuma a existência da pluralidade de sujeitos e uma postura de reconhecimento das diversidades. Não temos mais como negar sujeitos que estão à margem da sociedade cisheteronormativa. É inadmissível as diversidades estarem atreladas às negações de direitos humanos e conseqüentemente, às desigualdades. Assim,

¹ Psicopedagoga/Faculdade Serra Geral, Assistente Social/UFMA, Mestra em Educação PPGEEB/UFMA. Supervisora Escolar do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, rosyene.cutrim@iemasaoluiscentro.net

² Graduanda do Curso de Psicologia da UNIFTC/Salvador, gabrielle.rafaelle@gmail.com

segundo CUTRIM (2020), necessitamos (re) conhecer as variadas identidades das pessoas, a partir dos marcadores sociais³ de diferença de corpos, gêneros, sexualidades (orientação sexual, identidade de gênero, cor, raças, etnias, religiões, gerações etárias, classes sociais e outras tantas mais, garantindo, neste contexto, a cidadania plena de todes.

Portanto, este texto nos relata que a escola ainda é o reflexo da sociedade preconceituosa e discriminatória, que insiste em reforçar a negação da garantia de direitos para todas/os/es, segundo a Constituição Federal, em seu 5º artigo⁴, no qual preconiza a conhecida afirmação de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e afirma expressamente a igualdade entre todes como preceito constitucional.

O interesse pela pesquisa se inicia com a solicitação de alunes trans por seus direitos, no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, mais especificamente na Unidade Plena de São Luís Centro, localizada na Rua Oswaldo Cruz, Centro. Esta unidade oferece aulas para o ensino médio e profissionalizante nos seguintes cursos técnicos: eventos, serviços jurídicos, gastronomia, manutenção e suporte em informática, desenvolvimento de sistemas, serviços públicos, produção de áudio e vídeo, guia de turismo, e em meio ambiente.

A referida unidade possui 657 alunos/as/es (matrículas do ano 2023), em 17 turmas (6 turmas do 1º ano, 6 turmas do 2º ano e 5 turmas do 3º ano), 68 professoras/es (efetivos e bolsistas), 3 gestores/a (gestor geral, gestor

³ Segundo Lins et al (2016), marcadores sociais da diferença são marcas sociais que nos diferenciam uns dos outros e produzem desigualdades entre nós. Como por exemplo, os marcadores de gênero (como homem, mulher, transexual), de cor/raça (negro, branco, pardo, amarelo, indígena), de geração (criança, adolescente, jovem, adulto e terceira idade), de orientação sexual (assexual, heterossexual, bissexual e homossexual) e de classe social (pobre, classe média e rico). Uma pessoa pode se identificar, ao mesmo tempo, como mulher, negra, jovem, periférica e lésbica, enquanto que outra pessoa se identifica como sendo homem, branco, cisgênero, heterossexual, classe média e de terceira idade. Essas características marcam como cada um irá experimentar o mundo.

⁴ Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, acessível em http://www6.senado.gov.br/con1988/CON1988_08.03.2006/art_5_.

pedagógico e gestora administrativa financeira) e uma supervisora escolar. Além de servidores/as terceirizados/as que trabalham nos serviços gerais, segurança privada, recepção, coordenação de pátios e cozinha. Está localizada em uma grande estrutura física e histórica, no centro da capital, São Luís do Maranhão. Funciona em tempo integral das 7h30 às 17h, com almoço e lanches.

Este artigo trata sobre a construção de uma educação igualitária de gêneros e sexualidades, no referido Instituto e objetiva iniciar reflexões e debates sobre a (re) existências de alunes trans (menines trans), com o intuito de garantir direitos humanos e práticas pedagógicas que não se resume ao uso do nome social nos documentos da escola, mas também este seja consubstanciado por políticas de combate ao preconceito e às discriminações, garantindo a plena inclusão, permanência e sucesso destes alunes. Acredita-se no trato humanizado a estes menines e que a escola se torne um ambiente mais humano, democrático, justo e cidadão e que nela sejam encontrados aconchego, respeito e dignidade.

É bom salientar que a pesquisa foi alavancada pela necessidade, como profissional, de saber lidar com as variadas situações vivenciadas pelos referidos alunes, que reivindicaram os seus direitos junto à gestão pedagógica. Neste momento inicial, utilizamos como metodologia, a revisão bibliográfica, para a fundamentação teórica e metodológica dos estudos, pois sabemos que o conhecimento prévio do assunto, para uma pesquisa é de fundamental importância. Assim, ao revisarmos a literatura sobre o ambiente escolar e a transexualidade, estaremos nos atualizando e se inteirando das informações e conhecimentos necessários.

Além disso na metodologia, também realizamos a observação participante, pois como observadora, não nos tornamos apenas uma espectadora do fato estudado, mas como profissional atuante na escola já nos inserimos no espaço e grupos a serem observados, entendendo seus hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais, assim como os aspectos do dia-a-dia da comunidade escolar voltadas para o nosso objeto de pesquisa e estudos sobre

os alunes trans do IEMA. Intencionamos adentrar na observação com objetivos definidos e claros, os quais devem ser de conhecimento de todos/as/es envolvidas/os/es. Aqui, o nosso papel é de observadora e pesquisadora, ao mesmo tempo, o que traz a sensação de pertencimento ao grupo e vantagens de espontaneidade e colaboração, conforme aponta Vianna (2007). Posteriormente, intencionamos realizar entrevistas com os profissionais de educação e aplicar questionários investigativos com alunos/as.

Justifica-se, portanto, a imediata necessidade de mudanças no ambiente escolar do IEMA, no tocante aos alunes trans que se sentem desconsiderados e desrespeitados em seus direitos.

Assim, iniciamos com conceitos básicos sobre as temáticas dos quais se destacam: gênero, identidade de gênero, orientação sexual, cisheteronormatividade, entre outros. Demonstramos também, dados estatísticos que dão visibilidade a real situação escolar dos alunes trans no Brasil. Posteriormente, destacamos que somente a mudança do nome civil pelo nome social nos registros escolares não é condição de transformação de posturas e garantia de permanência e sucesso no ambiente escolar do segmento de pessoas trans. E por fim, apontamos as considerações finais que obtivemos com o referido estudo.

CONCEITUAÇÕES BÁSICAS

Primeiramente, se faz necessário (re) conhecer alguns conceitos básicos para entendermos melhor o assunto abordado. Notoriamente, tem se evidenciado um processo de luta pela visibilidade e reconhecimento de pessoas

travestis⁵, transexuais⁶ e transgêneros⁷ no Brasil e mais, especificamente, no ambiente escolar. Estudos e pesquisas científicas esclarecem o que, durante muito tempo, estava trancado, a sete chaves no armário, e que se negava a quebra de paradigmas da sociedade brasileira.

Com os nossos estudos descobrimos que o grande desafio do século XXI é o reconhecimento da diversidade que direciona ao respeito às diferenças para a superação dos preconceitos e discriminações. Assim, ao reconhecermos as diferenças, podemos entender os diversos marcadores sociais que nos identificam, como: raça/etnia, cor, gênero, classe social, orientação sexual, identidade de gênero, religião, geração, dentre outros. Assim como também, compreendemos que a escola é o espaço privilegiado para a promoção deste reconhecimento da diversidade, da pluralidade das identidades, estimulando debates e análises que proporcionem a construção de conhecimentos e práticas que visem a plena cidadania.

Iniciamos com o conceito de gênero, que segundo Scott em seu célebre artigo "*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*" (1995), publicado originalmente em 1986, define gênero como uma percepção sobre as diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças conforme uma maneira de pensar engessada e dual. Para ela o que interessa são as formas como se constroem definições culturais para essas diferenças, dando sentido a elas e, conseqüentemente, posicionando-as de acordo com relações hierárquicas.

⁵ Pessoa que nasce do sexo masculino ou feminino, mas que tem sua identidade de gênero oposta ao seu sexo biológico, assumindo papéis de gênero diferentes daquele imposto pela sociedade. Muitas travestis modificam seus corpos através de hormonioterapias, aplicações de silicone e/ou cirurgias plásticas, porém vale ressaltar que isso não é regra para todas (Definição adotada pela Conferência Nacional LGBT em 2008). BRASIL (2009, p. 128)

⁶ Pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. Homens e mulheres transexuais podem manifestar o desejo de se submeterem a intervenções médico-cirúrgicas para realizarem a adequação dos seus atributos físicos de nascença (inclusive genitais) à sua identidade de gênero constituída. BRASIL (2009, p. 128)

⁷ Ou "trans": São termos utilizados para reunir, numa só categoria, travestis e transexuais como sujeitos que realizam um trânsito entre um gênero e outro. BRASIL (2009, p. 128)

Heiborn (2010) conceitua 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 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, está para além das relações sexuais, sendo 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.

Descobrimos que gênero, por si só, é um processo de mudanças sócio-históricas, culturais e políticas, não é estático e igual. Está em constante transformação mediante inúmeros fatores. Neste sentido as pesquisas de Judith Butler, em seu livro *“Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade”* (2003), defende a ideia de que não existe apenas uma identidade, no singular, mas identidades, no plural. Ela é uma das mais importantes autoras da Teoria Queer, termo em inglês que significa, o que é estranho, o diferente, a oposição ao “normal” ou à normalização. Engloba relações entre sexo, gênero e desejo sexual. Entrelaça estas 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.

Para as teorias pós-estruturalistas, o sujeito é considerado como provisório e circunstancial, e segundo a teoria queer, o mesmo se desenvolve num reordenamento em que as identidades podem ser múltiplas e instáveis, fortalecendo e diferenciando as identidades de gênero e sexuais: Assim, 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). 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 ao não corresponder ao esperado, sofre discriminação, estigmatização e marginalização.

Identidade sexual ou orientação sexual, se refere ao sexo ou ao gênero que constitui o 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) ou assexual que (não sente desejo afetivo/sexual por nenhum dos sexos ou gênero). (HEILBORN, 2010). E mais atualmente, surge o conceito de pansexual como sendo o sujeito que aprecia e se atrai por pessoas de todos os tipos de gêneros ou orientações sexuais.

Já a cisheteronormatividade considera sujeitos enquadrados na normatividade, de uma sociedade que privilegia as pessoas cis (gênero conforme genitália biológica) e heterossexual (desejo afetivo/sexual pelo sexo/gênero oposto). Aqui teremos as pessoas consideradas distintas e corretas da sociedade. Assim, com o surgimento da teoria queer, se questiona 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.

Vejamos a seguir quais as condições das pessoas trans no ambiente escolar e que direitos para além do nome social, precisam ser asseguradas a elas.

GARANTIA DE DIREITOS PARA ALÉM DA ALTERAÇÃO PARA O NOME SOCIAL.

Conforme escritos do livro de formação de professores/as, *Gênero e Diversidade na Escola- GDE*, na era moderna, a escola ainda se constitui como uma instituição normalizadora, reguladora e conseqüentemente, conflituosa, preconceituosa e discriminadora no tocante às temáticas de gêneros e sexualidades, apesar destas estarem sempre presentes na escola:

No cotidiano escolar, a sexualidade está presente das mais variadas formas: nos pressupostos acerca da conformação das famílias, dos papéis e do comportamento de homens e mulheres; nos textos dos manuais e nas práticas pedagógicas; em inscrições e pichações nos banheiros e nas carteiras; em olhares insinuantes que buscam decotes, pernas, braguilhas, traseiros; em bilhetes apaixonados e recadinhos maliciosos; em brincadeiras, piadas e apelidos que estigmatizam os rapazes mais “delicados” e as garotas mais “atiradas” etc. (BRASIL, 2009 p. 115)

Diante disso, há também a necessidade de análise do currículo escolar, conforme as teorias pós-estruturalistas e os Estudos culturais, que defendem um currículo agregador, democrático e igualitário que tem em seu bojo conceitos e práticas pedagógicas estruturadas na diversidade, na diferença, na subjetividade, representatividade, cultura e especificidades individuais como gênero, raça, etnia e sexualidade. Este currículo possui conexões intrínsecas entre saber, identidade e poder. E não adianta somente celebrar a diferença e a diversidade, mas urge a necessidade de problematizá-las.

Para Silva (2017), o currículo é espaço de poder, é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. E ainda para este autor, o currículo escolar deve estar ciente das desigualdades educacionais, com suas evasões e fracassos escolares, como é o caso dos alunos trans. Existe a invisibilidade de temas relacionados:

Os/as educadores/as não se dão conta de quão silenciosa, sutil e reiteradamente as masculinidades e as feminilidades são construídas e lapidadas cotidianamente: com gestos, falas, orientações, olhares, jogos, brincadeiras, ocupações de espaços, comportamentos e avaliações. Assim também no que diz respeito aos livros didáticos, às normas, à própria organização da escola, aos conteúdos, ao currículo. A escola apresenta e institui sujeitos, indivíduos, a partir de um “modelo”. Este modelo é masculino, branco e heterossexual, e todas as pessoas que não se encaixam nele são o Outro, que é reiteradamente tratado como inferior, estranho, diferente. Esta forma de olhar a sociedade é que institui a desigualdade e não a diferença por si só – como olhamos, de onde olhamos, percebemos e falamos sobre esta diferença é que se dá a produção da desigualdade. Toda vez que a escola deseja “encaixar” um aluno ou uma aluna em um “padrão” conhecido como “normal” está produzindo desigualdades. (BRASIL, 2009, p, 106).

Assim, segundo Bento (2006), Louro (2018), Junqueira (2009) dentre outros, a situação das pessoas trans nas escolas é desumana e desrespeitosa, as quais enfrentam diversos desafios e processos de discriminação e exclusão em seu processo educacional, que é permeada por várias formas de violência física e simbólica (agressões físicas e verbais, discriminação, isolamento, negligência, assédio), cometidas não só por alunos/as, como também por gestores/as e professores/as, conforme o Parecer nº 01/2015 CNCD/LBGT. Pesquisas apontam a baixa escolaridade do segmento trans, e conseqüente sua vulnerabilidade ocorre devido, principalmente, à “expulsão”⁸ por constrangimentos e discriminação. A escola é um dos ambientes mais hostis e violentos para os/as trans, marcando seus corpos com segregação psicológica e física. Neste sentido, Bento (2006) relata que as pessoas trans sofrem mais pelo tratamento que recebem da sociedade, do que pela própria condição da transexualidade.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra da População LGBTI+ (2019), realizada de forma on-line pela standup Todxs, nos relata que sete em cada 10 alunos LGBTQIA+9 do ensino médio não assumem a orientação sexual ou

⁸ Usamos o termo “expulsão” e não “evasão”, pois acreditamos que tais alunes, na verdade, saem da escola obrigades, por encontrarem um ambiente hostil e violento e não um espaço acolhedor e educativo.

⁹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, e o símbolo “+” se refere às demais orientações sexuais e de gênero, representando pluralidade.

identidade de gênero durante a vida escolar. Já a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos¹⁰ (ABGLT) coordenou no país a aplicação da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, onde foi demonstrado que dos/as 1.016 adolescentes entre 13 e 21 anos que responderam ao questionário, também online, 73% relataram já ter sofrido bullying homofóbico verbal. E 60% relataram que se sentem inseguros na escola por conta da sua orientação sexual e 27% já sofreram violência física.

São dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) que demonstram que 90% das pessoas trans e travestis estão fora do mercado formal de trabalho, recorrendo à prostituição para provimento de seu sustento, já que não possuem escolarização necessária para conseguir empregos.

É bom salientar que, desde janeiro de 2018, o MEC autorizou oficialmente, o nome social (nome que melhor representa a identidade e expressão de gênero) de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica. Sendo que, este direito só se concretiza com a autorização dos responsáveis, se o/a aluno/a tiver menos de 18 anos. Se for maior de 18 anos, ele/a pode solicitar a mudança. Mas, infelizmente, é de conhecimento que para além deste avanço na garantia dos direitos de alunes nas escolas, não se extinguiu preconceitos e discriminações para com o referido segmento, pois observam-se atitudes e silenciamentos de professores/as e alunos/as que reforçam atos transfóbicos, representados por piadas, risos e brincadeiras que reafirmam a desinformação e o preconceito.

Conforme a pesquisa “As Fronteiras da Educação: A realidade dxs estudantes trans no Brasil”, realizada pelo Instituto Brasileiro Trans de Educação

¹⁰ Quando a pessoa nasce, apresentando uma anatomia reprodutiva e sexual que não se ajusta às definições típicas do feminino ou do masculino. (BRASIL, 2009, p.128). Geralmente possuem os dois órgãos genitais.

(IBTE) em 2019, revelou a transfobia¹¹ como principal causa que dificulta a permanência dos/as jovens nos ambientes escolares. Dos 250 alunos/as que responderam ao questionário, 52 entrevistados/as tinham entre 14 e 18 anos, fase em que a discriminação é mais atenuante. Portanto, existe a real e urgente necessidade de implantação e implementação de políticas públicas que incentivem a permanência e o sucesso destes alunos no ambiente escolar.

Segundo proposta de Junqueira (2009), existem alternativas para se reverter tal situação, como: formulação de diretrizes consistentes; inclusão das temáticas LGBTQIA+ nas formações inicial e continuadas dos profissionais de educação; estímulo à pesquisa e a divulgação de conhecimento das temáticas.

Assim como também o Parecer nº 01, da Resolução nº12/2015 – CNCD/LGBT, nos coloca que para a efetivação do direito à educação de pessoas travestis e transexuais, se faz necessário que os sistemas e instituições de ensino: reconheça a identidade de gênero; tenha reformulações nas práticas pedagógicas, na gestão e atuação profissional; promova uma cultura de não violência e reconhecimento dos direitos humanos objetivando uma educação antimachista, antissexista, antirracista e antiLGBTifóbica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas tendem a policiar as expressões e identidades de gênero dos/as/es alunos/as/es, por meio de posturas e atitudes da comunidade escolar. O rompimento da postura de discentes com o padrão cisheteronormativo, tende a ter, como consequência, atos discriminatórios, violências simbólicas e até físicas. Neste contexto, o sistema educacional surge como aparato de vigilância da norma de sexo/gênero, tentando submeter à regra, os corpos e identidades dissidentes e/ou as construções de gêneros plurais.

Militantes, pesquisadores/as e estudiosos/as na área dos direitos humanos têm o consenso da urgente necessidade de um trabalho coletivo que

¹¹ Ato de raiva, aversão ou ódio às pessoas travestis e transexuais.

some forças da sociedade civil, movimentos sociais e políticos comprometidos em prol e defesa da educação pública, gratuita, laica e democrática no Brasil, que vise a igualdade de gêneros e sexualidades em um ambiente escolar que seja livre dos medos, humilhações, preconceitos, discriminações e violências, e neste caso aos alunes trans. (CUTRIM, 2020)

Defendemos que haja o reconhecimento identitário de grupos não inseridos nos padrões cisheteronormativos, que venham a surgir numa pedagogia e currículo queer, que visualizem e problematizem a ideia de uma identidade fixa e única e que direcione o olhar para a diversidade dos marcadores sociais de diferenças e de identidades múltiplas para que surjam questionamentos, inquietações, desnaturalizações e possíveis transformações para a reconstrução de um estado democrático de direito.

Concordamos com Louro (2018), quando coloca que a educação não pode se esquivar da responsabilidade de trabalhar efetivamente as diferenças, com um novo olhar para “novos sujeitos” e “novas práticas” pedagógicas, contemplando os estudos de gêneros e sexualidades, visando o reconhecimento dos atos discriminatórios, do bullying, das violências físicas e simbólicas e da invisibilidade que sofrem as pessoas LGBTQI+ no ambiente escolar do país que mais mata pessoas fora da caixa social cisheteronormativa.

Reafirmamos, conforme Cutrim (2020) que ao lidarmos com as nossas diversidades, descobrimos que somos únicos/as, mas somos diversos, heterogêneos/as, complexos/as, múltiplos/as, mutáveis, inconstantes, sendo constructos advindos de nossas experiências sociais, históricas e culturais, e que assim, não existe uma verdade única e imutável. Somos produções inconstantes e incompletas numa profusão de identidades que se autoconstroem, se descontroem e se reconstroem. Assim, não deveríamos definir a norma e o padrão porque não seria justo e nem democrático diante do mosaico de profusão dos seres humanos existentes. Que tenhamos um olhar plural, humanizado, empático e responsável em relação às diversidades de gêneros e sexualidades.

REFERÊNCIAS

As Fronteiras da Educação: A Realidade dxs Estudantes Trans no Brasil. Disponível em: [ibte2019.pdf \(storage.googleapis.com\)](http://ibte2019.pdf(storage.googleapis.com)). Acesso em: 08.maio.2023

BRASIL. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais – CNCD/LGBT. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015**. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. 2015. Disponível em: <http://www.saude.sp.gov.br/resources/crh/gsdrrh/supervisao-escolar/a4-resolucaon12de16dejaneirode2015.pdf> Acesso em: 8.maio.2023

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

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

CUTRIM, Rosyene Conceição Soares. **Educação para a Igualdade de Gêneros e Sexualidades: entre ditos, interditos e feitos numa proposta de intervenção no Ensino Médio**. PPGEEB/UFMA.2020.

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, (org.). **Transfeminismo: teorias & práticas**. Rio de Janeiro: Editora Metanoia, 2012.

JUNQUEIRA, Rogerio. Homofobia nas escolas, um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogerio (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) e Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2009, p. 13-51.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3 ver amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO Bernardo Fonseca; ESCOURA Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. — 1a ed. — São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil. Disponível em: [PESQUISA NACIONAL SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL NO BRASIL 2016 \(abglt.org.br\)](https://abglt.org.br) Acesso em: 08.maio.2023.

Pesquisa Nacional por Amostra da População LGBTI+. Disponível em: [Pesquisa Nacional Por Amostra da População LGBTI+.2020.pdf \(mpsp.mp.br\)](https://mpsp.mp.br) . Acesso em : 08.maio.2023

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade. v. 20, jul. dez. 1995

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3.ed; 10. reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO CORPOS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO (CDE): uma articulação possível entre ensino, pesquisa e extensão na UFMA

Hannah Allethia Silveira Silva¹
Sirlene Mota Pinheiro da Silva²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a possível articulação entre ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento do Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação (CDE), oferecido pelo GESEPE/UFMA. De natureza qualitativa, realizada a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental, caracteriza-se como um relato de experiência. Como principal instrumento para coleta de dados verificamos o material produzido para o CDE (apostilas e atividades), bem como o material que foi elaborado pelos/as cursistas (Memorial, Fóruns e Projeto Didático de Intervenção). Os resultados apontam que é possível identificar elementos que atestam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento/percurso do CDE. Isso se verifica ao observarmos o envolvimento de diversos atores, vinculados à universidade ou não, em sua operacionalização como um todo, dos quais citamos: os/as docentes envolvidos/as na elaboração do material didático; os/as discentes vinculados aos grupos de pesquisa que atuaram como tutores/as; os/as cursistas matriculados/as no CDE, que são profissionais vinculados à educação e os/as alunos/as que participaram da realização do Projeto Didático de intervenção. As discussões e reflexões apontadas a partir dessa pesquisa não se encerram, haja vista que a operacionalização da articulação entre ensino, pesquisa e extensão segue sendo um desafio para as Instituições de Ensino Superior públicas do Brasil. É necessário preparar os/as docentes para esses desafios e proporcionar aos/as discentes condições para sua execução, além de ser necessário o investimento para que essas ações ocorram.

Palavras-chave: Ensino Superior; Ensino-Pesquisa-Extensão; Diversidade.

INTRODUÇÃO

A universidade no Brasil, em sua legislação, está pautada no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, que constitui seu eixo fundamental e que não podem ser indissociados, conforme definição desse princípio no artigo 207 da Constituição Federal. Individualmente cada um desses princípios tem objetivos distintos na formação dos/as estudantes, assim, o desafio que está posto é a integração entre

¹Especialista em Metodologia do Ensino Superior, UFMA, São Luís, hannah.allethia@gmail.com

²Doutora em Educação, UFMA, São Luís, sirlene.mota@ufma.br

esses três eixos, que nem sempre acontecem no ambiente do Ensino Superior por diversos motivos, de acordo com a realidade específica de cada Instituição. Ao priorizar, por exemplo, o ensino e a extensão, forma-se um alunado que se preocupa com os problemas externos à universidade, mas que não tem expertise na pesquisa para propor melhorias, através de seus resultados e do conhecimento científico. Dessa forma, verifica-se a importância que a integração desses princípios tem para a formação do/a profissional cidadão/ã comprometido/a com o desenvolvimento social, científico e cultural.

Diante disso, compreendendo a importância e indissociabilidade desse tripé e do compromisso das universidades com o mesmo e, conseqüentemente, com a formação de seus/suas alunos/as, propõe-se fazer uma análise da possível aplicação e articulação desse princípio no Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação (CDE) na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O referido curso foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE), em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NEPERGE) e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe). Foi ofertado na modalidade EaD, em parceria com a Fundação Sousândrade (FSADU), que disponibilizou o ambiente virtual de aprendizagem para realização das atividades.

A partir das vivências e experiências no curso, trarei nesta pesquisa, que está definida como um relato de experiência, minha trajetória como cursista e a análise dos materiais didáticos e atividades desenvolvidas conforme minha visão como egressa. Desta feita, a discussão da temática, focada na realidade da UFMA, considerando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, mostra-se relevante, uma vez que propõe uma análise dos materiais produzidos Pelo e Para o curso a fim de verificar quais elementos, conteúdos e ações do CDE promovem uma possível articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Como objetivo geral, propõe-se analisar a possível articulação entre ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento do CDE oferecido pelo GESEPE/UFMA, destacando-se materiais disponibilizados para estudo e materiais elaborados pelos/as cursistas durante os módulos e no projeto final do curso.

Os objetivos específicos são: Identificar documentos legais e produções científicas que tratam sobre questões da diversidade na universidade e sua articulação com o tripé ensino, pesquisa e extensão; Selecionar o material didático do curso de aperfeiçoamento a fim de pontuar as principais discussões e temas estudados durante o curso; Perceber como se deu o processo de ensino, articulados à pesquisa e extensão, apresentados no memorial e projeto didático de intervenção analisado, permitindo exemplificar a materialidade do tripé universitário.

Para tanto, metodologicamente esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois pretende apresentar explicações detalhadas sobre o fenômeno estudado. Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa preocupa-se com a interpretação da realidade e de seus sentidos:

[...] ela [a pesquisa qualitativa] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2007, p. 21 - Grifo nosso).

Quanto aos procedimentos para coleta de dados, utilizou-se a análise documental, objetivando verificar portarias, leis, decretos e documentos oficiais que tratem sobre o objeto da pesquisa. Outrossim, também está incluso na análise documental o material que foi produzido para o CDE (apostilas, atividades), bem como o material que foi elaborado pelos/as cursistas (Memorial, Fóruns e Projeto Didático de Intervenção).

Ademais, como parte do método utilizou-se revisão bibliográfica, verificou-se artigos, livros, anais de eventos, relatórios, dissertações e teses para

compor o material de análise e conversar com os resultados obtidos nesta pesquisa.

A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência. Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 64) apresentam em seu artigo uma sistematização para a construção de um relato de experiência como ferramenta de pesquisa científica e o descrevem da seguinte forma:

Então, o RE [relato de experiência] em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).

Dessa forma, descreve-se a experiência e produz-se ciência a partir dessa descrição, considerando o embasamento teórico necessário e a reflexão crítica que esta pesquisa exige.

Para iniciar as discussões sobre a temática, apresenta-se, na sessão seguinte, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e sua relação e importância nas IES do Brasil.

A ARTICULAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO E SUA IMPORTÂNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)

A colonização trouxe à América Latina diversas influências para a concepção sobre ensino superior nas colônias. A concepção, inicialmente voltada às artes e literatura, controlada pelo clero, foi substituída pela concepção francesa, resultando em um modelo de ensino fragmentado que serviu para perpetuar o interesse das classes dominantes. Segundo Mazzilli (2011) essa substituição promoveu profunda insatisfação na comunidade acadêmica, o que resultou no movimento de Córdoba.

Deflagrado pelo movimento estudantil da Universidade de Córdoba (Argentina), em 1918, constituiu-se como principal fonte de contestação a respeito do papel social da universidade. As repercussões desse movimento

alcançaram todo o mundo e marcaram profundamente o sistema universitário da América Latina. Segundo Menon (2021, p. 04):

No conjunto dessas mutações, o levante do movimento estudantil de Córdoba pode ser considerado um marco para a configuração das novas universidades latino-americanas. De caráter inédito para o período, os estudantes argentinos colocaram em xeque as estruturas coloniais e eclesiásticas presentes naquela instituição.

O Movimento de Córdoba inaugura uma nova concepção sobre a universidade, demarcando os princípios de autonomia, democratização do acesso e da gestão, financiamento e qualidade do trabalho acadêmico. No Brasil o movimento estudantil também desempenhou papel importante para pressionar o governo pela reforma universitária. A União Nacional dos Estudantes (UNE), criada no contexto da Era Vargas (1930-1945), passou a denunciar as arbitrariedades do Estado Novo e incorporou elementos da Reforma Universitária de Córdoba em suas reivindicações (MENON, 2021). Além disso, o movimento foi fundamental na luta contra o regime militar, na campanha por eleições diretas para presidência da República e o movimento Constituinte Já. O envolvimento e a participação popular foram fatores decisivos para a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, eleita com a tarefa exclusiva de elaborar a nova Constituição.

O processo que se deu durante esse período é um importante marco na história do Brasil, uma vez que significou a luta do povo brasileiro pela sua cidadania e liberdade a partir da participação popular na elaboração de emendas populares encaminhadas às comissões formadas na Assembleia Constituinte.

A Constituição Brasileira de 1988 apresenta ao ensino superior um desafio ao definir, em seu artigo 207, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As universidades, até então, caracterizavam-se por um ambiente que preconizava a formação do estudante para o mundo do trabalho, uma vez que sua expansão se deu após a revolução industrial, momento em que o mercado necessitava de profissionais habilitados. O desafio é posto a fim de que os profissionais tenham formação de qualidade, e para isso, a integração entre esses

três pilares possibilitam ao aluno uma formação ampliada e integrada, como demarca Mazzilli (2011, p. 215):

O conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como referência para a organização do trabalho pedagógico, embora de difícil concretização em face das condições políticas e estruturais da educação superior, tornou-se premissa para pensar e propor alternativas para esse nível de ensino, incorporando-se à história da universidade brasileira como contraponto aos modelos baseados na lógica do mercado.

Assim, Pivetta *et. al* (2010) corroboram com esse pensamento e apontam que a nova configuração do ensino superior é capaz de fornecer aos discentes uma formação dinâmica e integrada, em que a pesquisa não está dissociada do ensino, bem como não podem existir afastados da extensão, uma vez que esse ciclo está em constante retroalimentação haja vista que a pesquisa aprimora e produz novos conhecimentos, que são disseminados através do ensino e postos em prática a partir da extensão, tornando possível a articulação entre teoria e prática.

Portanto, o tripé formado pelo ensino, pesquisa e extensão constitui o eixo fundamental da universidade brasileira e não pode ser compartimentado. A indissociabilidade dessa tríade é um princípio orientador da produção universitária, e compõe os pilares da universidade brasileira, a qual busca a construção contínua e inovadora do conhecimento BRASIL (1988; 1996); MOITA & ANDRADE (2009).

Dessa forma, é imprescindível que as universidades desenvolvam as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada, como se fossem cada uma delas parte de um todo homogêneo, e não de forma fragmentada ou dissociada.

Dias (2009) explica que para que esse tripé de fato seja posto em prática é necessário a integração de toda a comunidade acadêmica: docentes, discentes, gestores, dirigentes, de maneira que exista uma política institucional que possa

favorecer a implantação, implementação e desenvolvimento de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão.

A concretização da associação entre ensino, pesquisa e extensão na prática acadêmica, de fato, tem se mostrado difícil, pois o que se observa é que, via de regra, o trabalho continua fragmentado entre ensinar, pesquisar e fazer extensão. Estas situações evidenciam que a associação entre as funções de ensino, pesquisa e extensão não se realiza no professor ou no estudante: é tarefa institucional, que demanda uma estrutura organizativa voltada para a superação da fragmentação que marca o modelo usualmente adotado pelas instituições educacionais, materializado na divisão social do trabalho entre os que decidem e os que executam, originário do modelo empresarial burocrático e tecnicista.

Buscou-se elucidar nesta subseção como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se estabelece como tripé essencial para a educação superior no Brasil e destacou-se os principais desafios para sua efetivação. Desta feita, na próxima seção será discutida a diversidade na universidade e articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE E A ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Compreender o papel da universidade é necessário para iniciar a discussão sobre diversidade. Dessa forma, pensar a universidade é vislumbrar uma instituição que está em constante contato com as transformações da sociedade e se transforma constantemente a fim de acompanhar as evoluções que se apresentam, pensando as questões da humanidade, suas diferenças históricas, sociais e culturais, estabelecendo uma relação direta com essas transformações, à medida que interfere e se deixa ser inferida nesse processo.

A compreensão sobre diversidade está relacionada com o entendimento de que pensar sobre esse conceito é refletir sobre o contexto histórico em que se debate seus significados, bem como tem relação direta com a sociedade. Dessa forma, a diversidade é compreendida como uma construção histórica, social,

cultural e política das diferenças que acontecem em uma relação imbricada ao poder e aos crescimentos das desigualdades sociais e das crises econômicas (GOMES, 2012).

Considerando o exposto sobre o papel da universidade e a compreensão sobre diversidade, convém refletir sobre a relação entre elas. A partir da redemocratização do país, da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da efetiva participação de entidades estudantis, sociedade civil, intelectuais e outros, as discussões sobre a garantia do acesso à educação, referendada pelo artigo 205 da Constituição passa a efervescer na sociedade e, conseqüentemente, na universidade. O artigo 205 assim define:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, não paginado).

Assim, a educação se estabelece como direito fundamental para todos os cidadãos e deve ser garantida de forma igualitária, justa e equânime a ser ofertada aos sujeitos sociais que são diversos em muitos aspectos, como raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual, idade, localização geográfica, entre outros.

Sabe-se historicamente que o Brasil é ricamente marcado pela diversidade em todos os aspectos, contudo, há enormes desequilíbrios no usufruto dos direitos sociais, constitucionalmente garantidos à população. Tais desequilíbrios impõem grandes desafios à maioria dos muitos grupos populacionais que constituem a sociedade brasileira, no que se refere ao acesso a esses direitos. Exemplo disso é a desigualdade nas condições de ingresso e permanência na Educação Superior (DOMINGUES; COSTA, 2021).

Essa nova forma de compreender a diversidade, somado a uma nova configuração do estado brasileiro, tendo à frente governos mais progressistas,

trouxe mudanças para a configuração do acesso ao ensino superior com a implementação de políticas de ações afirmativas.

Entre as principais ações estão o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei das "cotas".

Com a implementação dessas ações, a universidade torna-se um espaço mais diverso, uma vez que o acesso passa a se democratizar a partir das ações que permitiram esse movimento, o público que frequenta esses espaços muda, requerendo uma nova organização de forma geral, que leva, conseqüentemente, à mudanças na forma de operacionalizar a concretização do tripé que rege o ensino superior no Brasil. Considerando o exposto, Silva (2016, p. 38) destaca:

É por meio da compreensão de que a Universidade se insere em um território que apresenta problemas sociais diversos de outros, que o tripé formado por Ensino, Pesquisa e Extensão pode atuar sobre essa realidade e responder aos problemas que o diálogo com os diversos segmentos da sociedade lhe permitirão identificar.

A diversidade é um fenômeno que está intrínseco à humanidade e às relações sociais, uma vez que diferentes civilizações possuem diversas formas de organizar-se socialmente. No Brasil não é diferente, mesmo dentro de um único país há diversas manifestações culturais que variam de região para região. Desta feita, é natural que a universidade reproduza o que está posto na sociedade, portanto, assim como a sociedade é composta por cidadãos diversos, a universidade também é.

Sobre o tema em discussão, entende-se que a universidade tem papel preponderante na superação das desigualdades sociais visto que é uma instituição que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão que, por sua vez, lhes permitem interagir com a sociedade em que está inserida. Do mesmo modo, produz conhecimentos que podem gerar melhor qualidade de

vida para a população e auxiliar na mudança de comportamento e mentalidade dos sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, entende-se que a formação para o reconhecimento e valorização da diversidade da população brasileira implica, portanto, o contínuo exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tripé que sustenta o processo formativo do estudante universitário.

Tais aspectos podem, de certa forma, favorecer a resolução de conflitos sociais derivados de questões sociais de ordem étnico-racial, socioeconômica, culturais, dentre outros. Por isso, esta instituição deve abrigar em si a maior diversidade de grupos sociais, incluindo em seu universo acadêmico as tensões existentes entre os diversos atores da sociedade de modo que estes tensionamentos favoreçam a construção de relações mais equitativas na sociedade.

Segundo Silva (2019), adotar um modelo de universidade que considere a diversidade existente na sociedade e desenvolva suas ações político, acadêmica e socioeducacionais de forma a superar o preconceito e favorecer o acesso de todas as classes sociais é imprescindível para que se tenha uma sociedade mais equitativa. As atividades de ensino, pesquisa e extensão devem estar voltadas para responder problemas sociais e atender as demandas da sociedade, ao tempo que favorecem a promoção da equidade na própria universidade.

O CURSO CORPOS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO (CDE)

O CDE foi ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE), em conjunto com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe) e com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e de Gênero (NEPERGE), todos vinculados à UFMA. Contou com a parceria da FSADU, que disponibilizou a plataforma online para realização das atividades.

O GESEPE foi criado em 2016 e está voltado para o desenvolvimento de atividades de estudo, pesquisa e extensão articuladas à produção científica que

reflete sobre relações de gênero e sexualidade, com foco no espaço escolar. Atualmente associado ao NEPERGE, desenvolve atividades científicas e de extensão na educação básica e na educação superior (graduação e pós-graduação).

O CDE é um curso de formação continuada para profissionais da educação, em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Maranhão (PROEC/UFMA), que visa a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Configura-se como uma ação afirmativa desenvolvida pelo GESEPE e tem como objetivo:

[...] analisar, acolher e promover a formação contínua de professores/as da educação básica, com destaque para a diversidade de gêneros e das sexualidades nos espaços educativos, entendendo que a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da práxis pedagógica que deve buscar, sobretudo, reconhecer o/a professor/a como sujeito de produção de saber. (SILVA; ALBUQUERQUE; MOTTA, 2022, p. 178)

As atividades do referido curso foram inauguradas em 2021 durante o I Simpósio Nacional Corpos e Diversidade na Educação (SICODE), o evento teve como tema "CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NO CAMPO EDUCACIONAL: Tensões e Desafios frente às Políticas Neoconservadoras" e foi organizado especialmente para inaugurar as atividades do curso.

O CDE aconteceu de forma inteiramente online através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle) gerenciado pela FSADU durante os meses de março a setembro de 2021. Na plataforma foram realizadas as tarefas para cada módulo, bem como os fóruns de discussões sobre os temas do material de estudo e questionários para avaliação dos/as alunos/as quanto sua compreensão acerca dos conteúdos. Para cada um dos seis módulos havia um material didático específico, disponibilizado na plataforma, para aprofundamento dos temas previstos, bem como outras sugestões de textos, vídeos, filmes, artigos, matérias em jornais e afins.

Os/as docentes responsáveis pela elaboração desses materiais e os/as tutores/as online, responsáveis pelo contato direto com os cursistas, eram

integrantes do GESEPE e colaboraram diretamente para que as atividades ocorressem conforme o esperado. Esses materiais serão apresentados com mais detalhes a seguir.

O CDE foi pensado e desenvolvido com o intuito de proporcionar o debate transversal sobre as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade, todos estes considerando o ambiente educacional como foco para essas discussões. Para tanto, foi estruturado em seis módulos, sendo o primeiro de caráter introdutório, que apresentou a estrutura e organização do curso, bem como apresentou também o ambiente virtual em que as atividades aconteceriam.

Quadro 1. Detalhamento dos Módulos do CDE

Módulo 1 Introdução ao curso e ao ambiente virtual de aprendizagem (20h)	Módulo 2 Diversidade (30h)	Módulo 3 Corpos e Corporeidade (30h)	Módulo 4 Relações de Gênero na Escola (30h)	Módulo 5 Educação em Sexualidade (30h)	Atividades Avaliativas e Webnar
Docentes Responsáveis: Sirlene Mota P. da Silva Tatiane da Silva Sales Raimunda Nonata da Silva Machado	Docentes Responsáveis: Raimunda Nonata da Silva Machado Tatiane da Silva Sales Rosylene Conceição Soares Cutrim Mariana Fernandes Brito Érica da Silva Pinto	Docentes Responsáveis: Jose Carlos Lima Costa Rosylene Conceição Soares Cutrim Mirella Fernanda Nascimento Érica da Silva Pinto	Docentes Responsáveis: Sirlene Mota P. da Silva Raimunda Nonata da Silva Machado Zeila Sousa de Albuquerque Jônata Ferreira de Moura Alberto Magno Moreira Martins	Docentes Responsáveis: Sirlene Mota P. da Silva Tatiane da Silva Sales Jônata Ferreira de Moura Rosylene Conceição Soares Cutrim Mariana Fernandes Brito Helene Maria Furtado	Fórum de perguntas e respostas: Aberto para cada módulo e gerenciado pelos docentes responsáveis
Conteúdo 1 - Dados de identificação 2 - Projeto do curso	Conteúdo 1 - Diversidade e Direitos Humanos 2 - Desigualdades e Diversidade na educação 3 - Diversidade nas Políticas Educacionais 4 - Diferenças e Desigualdades na Escola e Sociedade	Conteúdo 1 - Corpos e Corporeidades: alguns conceitos 2 - Educação e Corporeidade 3 - Corpos, gêneros e sexualidades	Conteúdo 1 - A contribuição dos estudos de gênero 2 - Violência de gênero 3 - Identidade de gênero e orientação sexual 4 - O combate à discriminação sexual e de gênero	Conteúdo 1 - Educação Sexual na escola: uma necessidade 2 - Sexualidade, Escola e Política 3 - Sexualidade no currículo escolar 4 - Direitos sexuais, reprodutivos e preventivos	Questionários: Testes de múltipla escolha que objetivam verificar o desempenho dos cursistas em cada módulo Memorial: Reflexão e avaliação pessoal de cada cursista para cada módulo finalizado
3 - Ambiente Virtual de Aprendizagem 4 - Atividades Avaliativas	5 - Estereótipos, Preconceitos e Discriminação 6 - Machismo, Racismo e Sexismo: o que são e como combater? 7 - Breves Orientações Pedagógicas para a Diversidade	4 - Corporeidade e diversidade 5 - Corporeidades nas Práticas Educativas	5 - Lesbo/homo/bi e transfobia 6 - A invenção da 'Ideologia de Gênero' 7 - Questões de gênero no cotidiano escolar	5 - Violência/Abuso sexual contra crianças e adolescentes 6 - Diversidade sexual na escola 7 - Relações de Gênero e a sexualidade nas práticas educativas	Projeto Didático de Intervenção: Aplicar em contexto escolar um projeto de intervenção que tenha relação com o que foi aprendido no curso. Apresentar em webnar

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos materiais didáticos do CDE 2021.

Os materiais didáticos produzidos para o curso são de conteúdo rico e variado, buscam aproximar os/as cursistas das discussões sobre diversidade,

corpos e corporeidade, gênero e sexualidade, bem como apresentam sugestões de materiais alternativos para que o assunto possa ser aprofundado. Além disso, os materiais foram elaborados por pesquisadores(as) são referência em suas áreas de pesquisa, com experiência nos temas discutidos.

Outros materiais elaborados, desta vez pelos cursistas, foram as respostas dos fóruns, os memoriais e os projetos didáticos de intervenção, analisados na seção a seguir.

MINHA EXPERIÊNCIA NO CDE: UM RELATO

Pretende-se apresentar nesta seção os materiais elaborados por mim quanto egressa do CDE, edição de 2021 e relatar minha experiência. De início considero essencial explicar os motivos que me levaram à inscrição no CDE. No fórum de apresentação do módulo I escrevi " O interesse em participar deste curso se dá pela necessidade de constante atualização e preparação para o processo de ensino-aprendizado que tem se tornado cada vez mais desafiador." (Resposta ao fórum do Módulo I do curso CDE - FSADU 2021).

Dito isto, analisa-se o percurso a partir da análise da elaboração dos materiais. O fórum para o módulo II, que tratou sobre diversidade, teve dois momentos de discussão com as seguintes perguntas: "Como construir possíveis soluções ao paradoxo da diversidade e à garantia dos Direitos Humanos?"; e "Dissertar sobre a falsa sinonímia entre desigualdade e diferença."

Para o fórum do módulo III que tratou sobre corpos e corporeidades, foi necessário discutir as relações existentes entre corporeidade, diversidade e educação. No módulo IV, que tratou sobre relações de gênero na escola, fez-se necessário a descrição em formato de relato de experiência de situações que revelassem, mesmo que indiretamente, diferenças de gênero no cotidiano escolar e apresentar uma possível alternativa para desconstruir essa desigualdade. Por fim, no módulo V, que discutiu o tema educação em sexualidade, a tarefa foi refletir sobre o porquê do uso da metáfora "fantasma" na poesia "Tem fantasma

na escola”, usada para tratar sobre sexo, sexualidade e relação sexual no ambiente escolar.

Ao fim de cada módulo era necessário elaborar um memorial para descrever a experiência, aprendizados, dificuldades que experimentou-se durante sua realização. O memorial cumpre um importante papel ao possibilitar ao cursista a efetivação de uma análise de suas práticas e de suas ações face aos temas discutidos em cada módulo, além disso, possibilita compreender os mecanismos históricos que estão envolvidos nesse processo.

Por fim, destaco a experiência de elaboração, juntamente com outros cursistas da minha equipe, do Projeto didático de intervenção cujo título foi: “O CORPO QUE ESTÁ NA ESCOLA, TAMBÉM ESTÁ FORA DELA: Corpo, Templo da Minha Arte!” Para elaboração do projeto fomos apresentados/as às etapas necessárias para, por fim, resultar na aplicação de um Projeto Didático de Intervenção.

Na etapa 1 procedemos com o **Diagnóstico** do problema, que foi avaliado e percebido a partir das vivências como docentes na educação básica e considerando o conteúdo discutido durante os módulos do curso. A etapa 2, que consiste no **Planejamento**. Esta etapa consistiu em planejar e elaborar o projeto didático de intervenção, partindo do diagnóstico inicial, com vistas a propor atividades que fizessem sentido para a comunidade escolar e que pudesse ter um efeito nas vivências dos/as alunos/as. Por último, a etapa de **Aplicação** da proposta, momento em que as atividades propostas no Projeto Didático de Intervenção seriam postas em prática no ambiente escolar.

O Projeto foi aplicado com alunos/as da 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública localizada em São Luís - Maranhão. Sobre o processo de elaboração desse documento, destaco um trecho do memorial referente ao Módulo VI:

[...] avalio que fomos bem instrumentados durante todo o curso para que, no momento da construção do projeto, não nos faltasse ferramentas, referências e possibilidades para a escrita da intervenção. A maior dificuldade que destaco para essa organização está no campo de sua operacionalização, uma vez que a obrigatoriedade de desenvolver o projeto no ambiente escolar nos impôs um desafio que está para além de nós e da organização do curso, imposta pela pandemia e pela dificuldade em compatibilizar o período de realização com as aulas nas escolas. Apesar disso, minha equipe conseguiu iniciar um contato com os alunos do Ensino Médio, fazendo o primeiro diagnóstico e tornando possível o desenvolvimento da primeira parte do nosso projeto que, posteriormente, terá continuidade. (Memorial referente ao módulo VI do curso CDE - FSADU 2021)

Essa atividade foi realizada ainda em 2021, naquele ano as escolas estavam, pouco a pouco, retomando as atividades presenciais, ainda em rodízio de dias e alunos. Por conta disso, houve a necessidade de adaptar algumas atividades pensadas inicialmente, o que é natural em um processo de planejamento, que deve estar em constante melhoria.

Ainda assim, mesmo com as dificuldades citadas, considero a participação no CDE, especialmente a experiência de elaboração e operacionalização do Projeto Didático de Intervenção, uma experiência exitosa na articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, a experiência no CDE possibilitou exercitar a capacidade de (re)criar o conhecimento e manuseá-lo, a partir do processo de ensino vistos no decorrer do avançar pelos módulos do curso, da pesquisa para criar uma intervenção teoricamente embasada, e da extensão ou levar o diálogo dessas temáticas para fora do ambiente universitários, em uma direta interação com a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho objetivou-se analisar a possível articulação entre ensino, pesquisa e extensão a partir do curso Corpos e Diversidade na Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Considerando o apontado, é possível verificar que o CDE possui componentes que permitem identificar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Isso se verifica ao observar o envolvimento de diversos atores

vinculados à universidade em sua operacionalização como um todo. Para o eixo ensino, destaco a ação dos/as docentes responsáveis pelos módulos e sua relação com os/as cursistas, em face a esse processo de trocas, discussões, reflexões etc. Importante salientar que a articulação desse tripé além de propiciar a formação de um profissional desejável e completo, beneficia também o fazer docente, já que possibilita que os/as professores/as estejam em contato com a pesquisa, melhorando o ensino e aplicando através da extensão, ou seja, é uma via de mão dupla, diria que até tripla, já que beneficia docentes, discentes e a comunidade externa à universidade que recebe as atividades de extensão.

Para o eixo extensão, destaco também a participação dos/as discentes vinculados ao GESEPE e demais grupos de pesquisa parceiros, que se envolveram como tutores/as durante todo o processo de realização do curso. Além disso, a aplicação do projeto didático de intervenção é um bom exemplo que evidencia a articulação do princípio fundamental que deve direcionar as ações no ensino superior. O projeto, que inicialmente foi pensado a partir de um diagnóstico situacional, ou seja, de uma pesquisa, já que o diagnóstico desse problema apenas pôde ser percebido e sentido a partir dos estudos propiciadas pelas leituras dos materiais, pelas reflexões do memorial e pelo debate nos fóruns, ou seja, ensino. Posterior a isso, a elaboração do projeto exigiu pesquisa e aprofundamento sobre o tema em questão e, por fim, a operacionalização desse projeto em um ambiente externo à universidade, nesse caso, o contexto escolar, configura o eixo extensão.

Esta pesquisa não pretende encerrar a discussão sobre o tema em questão. O assunto pode e deve ser ampliado pois o debate sobre diversidade e acesso ao ensino superior, bem como a efetivação do tripé ensino-pesquisa-extensão no fazer universitário ainda é um desafio. Assim, a verificação do CDE como uma experiência exitosa dessa articulação pode ser ampliada (ou refutada) a partir da escuta e contribuição de outras vozes como, por exemplo, outros/as egressos, docentes e/ou tutores/as. Além disso, essa pesquisa pode ser ampliada e

aprofundada no sentido de incorporar aos documentos de análise as produções de outros/as egressos/as do curso de aperfeiçoamento *Corpos e Diversidade na Educação*.

Por fim, esta pesquisa contribui para o campo em debate já que apresenta um formato de articulação que pode ser observado e replicado na realidade de outras IES pelo Brasil. No entanto, é imperioso destacar que a operacionalização da articulação entre ensino, pesquisa e extensão segue sendo um desafio para as IES, por questões diversas que passam desde questões estruturais e orçamentárias à falta de preparo dos/as docentes e IES para efetivar essa articulação. Assim, é necessário preparar os/as docentes para esses desafios e proporcionar aos discentes condições para sua execução, além de ser necessário o investimento para que essas ações ocorram.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 fev. de 2023

DIAS, Ana Maria Iorio. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – V. 1, n. 1, p.37-52, Agosto/2009. Disponível em: <https://www2.fag.edu.br/professores/solange/INTEGRA%C3%87%C3%83O,%20ENSINO%20PESQUISA%20E%20EXTENS%C3%83O/BIBLIOGRAFIA/DIAS,%20Ana%20Maria%20Iorio.%20Discutindo%20caminhos%20para%20a%20indissociabilidade%20....pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

DOMINGUES, Andrea Silva; COSTA, Candida Soares da. Dossiê Cultura e diversidade étnico-raciais: articulando pesquisa e extensão. **Revista UFG**, v. 21, p. 01-05, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/70775/37498>. Acesso em 10 de jan. 2023

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 33, n. 120, p. 687-693, set. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302012000300002>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 2, p. 205–221, maio/ago 2011.

Disponível em <https://www2.fag.edu.br/professores/solange/INTEGRA%C3%87%C3%83O,%20ENSINO%20PESQUISA%20E%20EXTENS%C3%83O/BIBLIOGRAFIA/MAZZILLI,%20Sueli.%20Ensino,%20pesquisa%20e%20extens%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023
 MENON, Gustavo. A Reforma de Córdoba, movimentos estudantis e seus impactos para o ensino superior na América Latina. **Revista História da Educação**, [s. l.], v. 25, p. 1-27. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu .

Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista**

Brasileira de Educação, [S.L.], v. 14, n. 41, p. 269-280, ago. 2009. FapUNIFESP (SciELO).

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782009000200006>. Acesso em: 04 fev. 2023.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S.L.], v. 17, n. 48, p. 60-77, Out./Dez 2021. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edições UESB. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 21 de janeiro de 2023.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto et al. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 31, p. 377-390, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517492011>. Acesso em: 04 fev. 2023.

SILVA, Gustavo Bianch. A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades?

Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 17, n. 27, p.455-474, dez. 2016. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2016v17n27p455>. Acesso em 31 dez. 2022.

SILVA, Jacqueline dos Santos. **Ações afirmativas e equidade formativa na Universidade**

Federal da Bahia: um estudo sobre ações gestoras no ensino, na pesquisa e na extensão. 2019. 255p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30023>. Acesso em: 10 fev. 2023

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; ALBUQUERQUE, Zeila Sousa de; MOTTA, Diomar das Graças. Corpos e diversidade na formação docente continuada: possibilidades em tempos sombrios. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 3, p. 175-202, set./dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v15n3.2022.35>. Acesso em: 16 fev. 2023.

GÊNERO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA: relato de experiência de uma oficina didático-pedagógica na Escola Unidade de Educação Básica Rubem Almeida, São Luís-MA

Thiago Pereira Lima¹

Emanuelle Lyra Jardim²

Hesley Alex Santos Rodrigues³

Flor de Cássia Pereira da Silva⁴

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo apresentar os principais resultados do projeto “Gênero, Diversidade e Direitos Humanos na escola”. O referido projeto foi construído no âmbito do Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação - CDE, proposto pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas – GESEPE, do Departamento de Educação I e II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O objetivo do projeto foi, através de uma intervenção didático-pedagógica (e política), realizar uma oficina visando contribuir com a construção de uma cultura de Direitos Humanos, na perspectiva de gênero, na escola pública municipal Unidade de Educação Básica Rubem Almeida, localizada no bairro do Coroadinho em São Luís-MA. A metodologia utilizada foi a intervenção na realidade escolar, por meio de uma oficina participativa, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com utilização de slides com temas e questões no campo dos Direitos humanos, das políticas públicas e dos direitos sociais das mulheres e LGBTQIA+, músicas e produção textual e de desenhos. Como principais resultados, identificamos: um acolhimento positivo por parte dos alunos; o tema pode ser usado para construirmos uma cultura de direitos humanos, na perspectiva de gênero, bem como para pensarmos estratégias de alfabetização e letramento na

¹ Graduado em Geografia (UFMA), História (UEMA) e estudante de Ciências Sociais (UFMA). São Luís-MA. E-mail: thiagoplima2008@hotmail.com

² Mestra em Meio Ambiente (UNICEUMA), Especialista em: Meio Ambiente e Recursos Aquáticos (UEMA), Educação Ambiental (UEMA), Educação do Campo (UEMA) e História da África e do Maranhão (IESMA). Possui graduação em Ciências Biológicas (UEMA), Pedagogia Licenciatura (UEMA) e graduanda em Direito (CEST). E-mail: emanuellelyra@gmail.com.

³ Graduação em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade Estácio de São Luis (2018), graduação em Tecnologia em Gestão Pública pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2020), graduação em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal do Maranhão - Campus Monte Castelo (2021), graduação em Tecnologia em Processos Gerenciais pelo Centro Universitário Internacional Uninter (2023) e doutorado em Administração Pública pelo Instituto de Ciências Sociais - ICS - Universidade de Lisboa (2023). E-mail hesleyrodrigues@gmail.com.

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB, especialista em Educação ambiental pela UEMA e professora da rede municipal de S. Luís. E-mail: cassiasilva1419@gmail.com

EJA. Concluímos a necessidade de aprofundamento do debate, de politização do cotidiano escolar, articulando gênero, questão étnico-racial e classe social.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidades. Educação. Direitos Humanos.

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo apresentar a experiência de uma oficina didático-pedagógica, com caráter político, operacionalizada na Escola Unidade de Educação Básica Rubem Almeida, da rede municipal de ensino, localizada na Rua da Mangueira, bairro Coroadinho, na cidade de São Luís-MA, no dia 1º de março de 2023.

O projeto intitulado “Gênero, Diversidade e Direitos Humanos na Escola” nasceu e foi operacionalizado no âmbito do “Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação – CDE”. O Curso é um projeto de extensão, coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas – GESEPE, do Departamento de Educação I e II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O curso foi destinado a profissionais da educação e estudantes de licenciaturas e teve como objetivo realizar formação continuada de profissionais em educação, em especial de professores/as/ies da Educação Básica, sobre a corporeidade e diversidade, com ênfase na diversidade de gênero e sexual, para que sejam capazes de produzir e estimular a produção de seus/suas/sues educandos/as/ies nas diferentes situações do cotidiano escolar e em outros espaços educativos (Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação – CDE, 2022).

O curso ofereceu uma carga horária total de 180 horas, dentre elas, 60 horas de atividades presenciais, por meio de participação em seminários e oficinas que aconteceram no auditório do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA Pleno) de São Luís e atividades síncronas realizadas na Plataforma Google Meet, em datas e horários agendados e disponíveis no cronograma de atividades elaborados pela Coordenação do

Curso⁵ (Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação – CDE, 2022).

A partir do processo formativo que ocorreu entre os meses de setembro de 2022 a dezembro de 2022, elaboramos um projeto de intervenção didático-pedagógica que apresentasse as questões de gênero, na interface com os direitos humanos e com o debate sobre as políticas públicas, em uma escola pública municipal. Partimos do pressuposto da necessidade de construção de concepções e práticas educacionais críticas, inclusivas e problematizadoras, em perspectiva cidadã e emancipatória, que considere a diversidade, a diferença e que reflita e intervenha no enfrentamento às desigualdades.

A ação atuou, tanto teoricamente, a partir do debate científico de gênero, em articulação com classe, questão étnico-racial e geracional; e politicamente, dando visibilidade ao tema e às questões de gênero, no sentido de posicionamento e enfrentamento político em tempos de ofensiva conservadora que, se colocou no governo Bolsonaro (2018 - 2022), e que não recuou, mesmo com a vitória do Presidente Lula nas eleições de 2022.

O sentido deste projeto de intervenção reflexiva e didático-pedagógica em uma escola pública municipal, foi desconstruir, pluralizar e reconhecer os diversos gêneros (LOURO, 1997). Face a um quadro de violência simbólica e física contra mulheres e LGBTQIA+ no Brasil e no Maranhão, discutir a questão de gênero, torna-se fundamental na atualidade, no sentido de desnaturalizarmos e enfrentarmos as opressões de gênero, articuladas às dimensões de classe, étnico-racial e geracional.

⁵ As atividades à distância tiveram 120 horas e foram realizadas por meio do Google Classroom, grupo organizado no WhatsApp, por meio de leituras dos textos disponíveis em Apostilas Didáticas, assistência de vídeos propostos pelos/as professores/as, postagens de comentários em Fóruns de Discussão, além de questionário avaliativo realizado no Google Formulário ao final de cada módulo/disciplina (Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação – CDE, Orientações aos participantes, 2022).

Nesse sentido, apresentamos neste relato, a experiência da oficina, os objetivos, a metodologia utilizada e os resultados obtidos. A oficina teve como objetivo geral construir uma cultura de Direitos Humanos, na perspectiva de gênero, na escola pública; como objetivos específicos, destacamos: conhecer a história de lutas e resistências dos movimentos feministas e LGBTQIA+; refletir sobre as relações de gênero, articulada com as relações étnico-raciais e de classe na sociedade brasileira; conhecer os direitos no campo do gênero; e construir uma cultura de respeito, tolerância, acolhimento e de direitos junto à comunidade escolar.

A metodologia utilizada foi o planejamento e operacionalização de uma atividade na escola, por meio de uma oficina participativa, em uma turma do 6º e 7º ano, segunda fase do EJA - da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com utilização de slides com temas e questões no campo dos Direitos Humanos, das políticas públicas e dos direitos sociais das mulheres e LGBTQIA+, músicas e produção textual e de desenhos, e apresentação das produções feitas pelos alunos e alunas.

Como principais resultados, identificamos que há um acolhimento positivo por parte dos alunos. Além disso, consideramos que o tema pode ser usado para construção de uma cultura de direitos humanos, na perspectiva de gênero, bem como para pensarmos estratégias de alfabetização e letramento na EJA. Concluímos a necessidade de aprofundamento do debate, de politização do cotidiano escolar, articulando gênero, questão étnico-racial e classe social.

2 A CATEGORIA GÊNERO: SENTIDOS, AMPLIAÇÕES E ARTICULAÇÕES

Consideramos, neste relato, a categoria sociológica e histórica *gênero*, como fundamental para a análise das relações sociais⁶. Para tanto, primeiramente, é importante discutir o que significa pensar cientificamente, na perspectiva de

⁶ Fazemos um trocadilho com o título de um artigo clássico da historiadora americana Joan Scott: "Gênero: uma categoria útil de análise". Ver o artigo: SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e Realidade: Mulher e Educação, vol.15, nº2, jul-dez, 1990.

gênero, e considerar, atualmente, a riqueza, a profundidade e a diversidade teórico-metodológica presente na literatura feminista e nos estudos de gênero.

A discussão teórico-metodológica destes estudos constituiu-se na segunda metade do século XX, num momento de crítica ao paradigma científico hegemônico e diálogo com os movimentos feministas que trouxeram a compreensão de que a vida social não se expressa somente nos binarismos naturalizados, como homem e mulher, mas, reconhece que temos uma diversidade de identidades e subjetividades.

As autoras Joan Scott (1990) e Judith Butler (2003) – que se inspiram no pensamento de Michel Foucault - desenvolvem este conceito como uma categoria de análise, abrindo perspectivas que transcendem a visão de que o *gênero* se associa às *mulheres*, mas considerando-o como uma construção sociocultural, que leva em consideração a diversidade da experiência social, as especificidades históricas e as relações de poder.

O *gênero* está revestido de relações de poder e consiste como uma *categoria útil de análise*, ou para ampliarmos, como uma perspectiva teórico-metodológica. Cabe destacar que é uma possibilidade para a construção do conhecimento, que não deve se colocar como totalizadora, ou como uma categoria que irá explicar todas as desigualdades e opressões; mas é uma chave interpretativa para pensar “os modos pelos quais hierarquias de diferença – inclusões e exclusões – foram constituídas, como afirma Scott (1994, p.26).

Butler (2003) destaca que o conceito de *gênero* é uma construção agenciada socialmente; é uma “identidade socialmente construída através do tempo” e de uma repetição incorporada através de gestos, movimentos e estilos. Ou seja, o *gênero* é performativo, não é natural. É o mecanismo em que as noções de *masculino* e *feminino* são produzidas e naturalizadas, mas também é uma possibilidade de ser um dispositivo para que estes termos sejam desconstruídos e desnaturalizados.

O *gênero* expressa identidades que são “fabricações manufaturadas e sustentadas através de signos corpóreos e outros meios discursivos” (BUTLER, 2003, p. 58). Na ordem dominante heteronormativa, a tríade *sexo-gênero-desejo* é lida de forma linear. Problematizando o paradigma hegemônico heteronormativo, a autora considera as descontinuidades da referida tríade, em que *gênero* não é originado do *sexo*, assim como, o *desejo* e a *sexualidade* não se alinham com o *gênero*.

Convém problematizar, também, que o debate de *gênero* não se restringe às dimensões identitário-subjetivas. *Gênero* é um sistema de dominação/exploração, que articulado com outros sistemas, nos ajuda a compreender a complexidade da dinâmica social.

Sob outra perspectiva, e mesmo buscando ampliar a categoria *gênero* e suas articulações, Crenshaw (1989) propõe o conceito de *interseccionalidade*. Segundo Crenshaw (2002, p. 177), a *interseccionalidade* consiste em uma chave para problematizar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Tentando estabelecer um diálogo entre essas perspectivas, é que o projeto “*Gênero, Diversidade e Direitos Humanos na Escola*” foi elaborado e operacionalizado em uma escola da rede pública municipal da cidade de São Luís-MA.

É claro que o debate sobre o *gênero*, não se encerra aqui, só com estas autoras, e só com estas problematizações, e não se articula somente com a *sexualidade*. É fundamental a compreensão de que o *gênero* estrutura as relações sociais e goza de um estatuto teórico e político na produção de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais. O que defendemos, é a necessidade constante do debate e da vigilância epistemológica e política, no sentido de não se

secundarizar o gênero nas análises científicas, nem na vida social. Além disso, gênero está articulado às relações de poder, e a outras dimensões da vida social (como raça e classe), como destaca Crenshaw (2002), logo é um sistema que produz opressões e explorações, que são vividas, objetiva e subjetivamente por pessoas e corpos reais. Portanto, não deve ser compreendida como uma categoria descolada de outras categorias explicativas.

E como este debate tem sido colocado nas escolas?

3 DEBATER GÊNERO NA ESCOLA: ENTRE MEDOS, TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA A ESPERANÇA

Historicamente, a escola pode ser compreendida como um espaço colonizador. É uma das instituições modernas que vigia e pune, como problematiza Foucault (1987) e que reproduz processos discriminatórios e exclusão de identidades, vivências, subjetividades e corpos LGBTQIA+.

A escola moderna interdita o debate sobre o gênero e a sexualidade: sabe-se muito pouco ou nada sobre a sexualidade; do sujeito tira-se o sexo, põe-lhe a vergonha, a repreensão. Essa repressão, expressa a tentativa de um poder em querer mascarar e sujeitar crianças, adolescentes e adultos a falarem ou expressarem posicionamentos sobre o prazer e o exercício da sexualidade, expondo-lhe um silêncio e a intenção de desaparecimento de qualquer manifestação ou desejo. Desta forma, ela se manifesta por meio de manobras, táticas, controles e estratégias presentes nas relações de poder, estas inseridas nas diferentes instituições, isto é, "entre diferentes pessoas, em uma família, em uma universidade, em um quartel, em um hospital, em uma consulta médica se estabelecem relações de poder" (FOUCAULT, 2006, p. 73).

A escola, enquanto um dispositivo⁷ de poder da modernidade, é atravessada pela dimensão de gênero. Convém sempre lembrar Foucault, quando

⁷ O conceito de *dispositivo*, para Foucault (2000), tem um sentido e uma função metodológica. O *dispositivo* expressa relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. É uma rede que se estabelece entre os elementos ditos e não ditos que em determinado momento

afirma que o poder “está em toda parte não porque englobe tudo, e sim porque provem de todos os lugares” (FOUCAULT, 1988, p 89), se exercendo por meio de estratégias, táticas e métodos para a sujeição do sujeito. Assim, perceber os atravessamentos do *gênero* no contexto das relações sociais que se constroem no espaço escolar, é também perceber as relações de poder e dominação.

A escola é, também, um espaço de controle dos corpos. O *corpo* se apresenta como objeto ou um instrumento de poder, no qual se impõem limitações, proibições e obrigações que devem ser empregadas sem questionamentos. Adaptando-o de acordo com interesses, modelando-o cada gesto e atitude para que o mesmo se torne um corpo ativo, mas também obediente, exercendo nele um controle para que se estabeleça padrões corporais e de gênero e de normalização das condutas.

De acordo com autor, a docilidade do corpo é objeto de investimentos de poder, ou seja, tem-se como pretensão tornar o corpo dócil, obediente para que haja um controle social. A chamada *sociedade disciplinar* cumpre esse papel pautado em saberes científicos que estabelecem prerrogativas acerca do que é adequado para cada pessoa, isto é, alinha-se a saberes que determinarão as ações dos sujeitos tidas como verdades únicas.

Um corpo disciplinado tem como propensão ser mais submisso, é trabalhado e modelado de acordo com os padrões exigidos em determinado tempo ou época. Logo, é por meio da disciplina⁸, não tão recente, que os corpos se sujeitam a manipulações, em que não o domina para o exercício de suas

histórico teve como função responder a uma urgência, tendo uma função estratégica dominante, sendo constituído por uma heterogeneidade que engloba discursos e instituições. Como exemplo, o autor destaca em suas obras a constituição e a história do dispositivo da sexualidade que se articula com o poder. Em sua reflexão, o autor enfoca o tema do saber em relação com o poder, isto é, os saberes são articulados aos dispositivos de poder num determinado contexto histórico.

⁸ A disciplina pode ser compreendida como “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p 118). Por isso, a disciplina realiza o processo de sujeição, ou seja, faz com o sujeito se disponha a obedecer a determinados comandos destinados ao mesmo.

habilidades e forças, mas para tornar-se útil e obediente, produzindo corpos submissos adequados a normas e regulamentos que devem ser seguidos, isto é, o poder disciplinar vislumbra fabricar *corpos dóceis*.

Para isso ela se apropria de técnicas, cria espaços em que possa se fixar, exemplos disso, são os conventos, quartéis e escolas. Nesses e vários outros lugares se estabelecem e se exercem comandos, formam técnicas de controle e modos de vigiar, sancionam determinados comportamentos e adequam os corpos de acordo com as exigências da sociedade. O silêncio em torno do gênero e da sexualidade faz parte dessa estratégia disciplinar.

Foucault (1988) discute a sexualidade enquanto foco do dispositivo de controle social na modernidade. O autor aborda como se construíram os modos de regulação e controle da sexualidade no ocidente, a partir da categoria *dispositivo de sexualidade*. Nessa perspectiva, o corpo é tomado como objeto de saber e como uma dimensão central nas relações de poder.

A escola surge então, como um espaço para regular e controlar tanto as crianças, quanto os adolescentes como os jovens em relação as suas aspirações e desejos sexuais, bem como formas de pensar e representar o gênero, o sexo e a sexualidade. Nesse sentido, reproduz as desigualdades e as violências simbólicas de gênero, seja por meio da cultura escolar, do currículo, do livro didático, dos professores, das relações interpessoais na sala de aula e entre família e escola.

Por outro lado, a escola também é um espaço de uma pedagogia da esperança, como fala Paulo Freire (2003) e continua, e continuará sendo, como espaço de contradições, de tensionamentos e de disputas.

A escola, então, torna-se um espaço profícuo para o debate e para a luta contra uma educação na perspectiva de gênero, e que não seja sexista, racista, homofóbica, lesbofóbica, bifóbica e transfóbica. Como destaca Benevides (2000) e Candau (2008), é fundamental a construção de uma educação em Direitos

Humanos, em um contexto violento e autoritário, para subjetividades, vivências, experiências e corpos de mulheres e LGBTQIA+, como a sociedade brasileira.

Dados mostram que cerca de 20 milhões de brasileiras e brasileiros (10% da população), se identificam como pessoas LGBTQIA+. Cerca de 92,5% dessas pessoas relataram o aumento da violência contra a população LGBTQIA+.

Outro dado assustador é que o Brasil é o país que mais mata pessoas trans. O Relatório Mundial da Transgender Europe mostra que, de 325 assassinatos de transgêneros registrados em 71 países nos anos de 2016 e 2017, um total de 52% – ou 171 casos – ocorreram no Brasil⁹.

Com relação à violência contra as mulheres, 29% das mulheres brasileiras foram vítimas dos mais diversos tipos de violências, entre eles: violência psicológica com 32%; violência física com 24%; violência sexual com 21%; mulheres forçadas a ficarem sozinhas ou impedida de se comunicar com amigos e familiares com 13%; e 10 % das mulheres tiveram acesso negado a serviços básicos, como saúde e dinheiro¹⁰. As diversas formas e tipos de violência de gênero ocorrem de maneira combinada, como comprovado no Estudo Multipaíses sobre Saúde da Mulher e Violência Doméstica contra a Mulher, realizado pela OMS, que fez uma pesquisa sobre a saúde da mulher e a violência doméstica em diversos países do mundo como o Brasil, Bangladesh, Brasil, Etiópia, Japão, Namíbia, Peru, Samoa, Servia y Montenegro, Tailândia e Tanzânia (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2005).

A vitória de Jair Messias Bolsonaro, nas eleições de 2018, representou a ascensão política de uma agenda conservadora no Brasil. Seu discurso e prática política são emblemáticos, aprofundando os tensionamentos e inflexões em torno do debate de gênero. Das eleições de Jair Bolsonaro para este ano de 2023, 51% das pessoas LGBTQIA+ relataram ter sofrido algum tipo de violência

⁹ <https://www.fundobrasil.org.br/blog/a-lgbtphobia-no-brasil-os-numeros-a-violencia-e-a-criminalizacao/>

¹⁰ <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/postagens/>

motivada pela sua orientação sexual ou identidade de gênero. Destas, 94% sofreram violência verbal. Em 13% das ocorrências as pessoas sofreram também violência física.

O governo Bolsonaro (2018-2022) censurou e inviabilizou o debate de gênero e da sexualidade, chamando-o de *ideologia de gênero*. O mote da campanha política, ainda no processo eleitoral, foi a chamada *ideologia de gênero*, discurso que atribui um sentido negativo tanto à *ideologia* quanto a *gênero* e naturaliza as relações sociais de dominação, depreciando estudos científicos e acadêmicos.

Nesse sentido, a questão de gênero, na interface com a sexualidade, raça, classe e geração, apresenta-se como uma questão política e pública no Brasil contemporâneo. Expressa um conjunto de reivindicações de movimentos feministas e movimentos lésbicos, gays, bissexuais e trans, entre outras identidades de gênero, com suas demandas de afirmação e reconhecimento, que são incorporadas pelo Estado e respondidas pelo Estado (ou demandas que este deixa de responder).

Tal perspectiva tem se materializado em políticas regressivas, anticientíficas e de naturalização da ordem social que reforçam estereótipos e desigualdades, patologizam desejos afetivo-sexuais e corpos que desestabilizam a matriz heteronormativa (BUTLER, 2003), ou seja, que preservam padrões normativos convencionais com relação às identidades de gênero e sexuais, com reverberações sobre o debate nas escolas. Porém, é importante destacar que a escola também tem sido espaço de esperança e de resistências, contra os desmontes das políticas públicas e na formação do pensamento crítico.

3 GÊNERO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA RUBEM ALMEIDA, SÃO LUÍS-MA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Unidade de Educação Básica Rubem Almeida está cadastrada no INEP com o código 21016810. É uma escola localizada na zona urbana de São Luís-MA, da rede pública municipal, localizada no Bairro do Coroadinho. As etapas

ofertadas são o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais. As modalidades são o Ensino Regular e o EJA. O Índice de Educação Básica (IDEB) é 4,6.

Segundo o questionário do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aplicado na escola, no 5º ano, 59 % dos alunos se declararam pardos (142 respondentes); no 9º ano, 54 % dos alunos se declaram pardos (dos 63 respondentes)¹¹.

Segundo dados do ano de 2019, há as taxas de aprendizado por ano: No 5º ano, a aprendizagem em Língua Portuguesa é de 31%; em Matemática foi 24%. No 9º ano, 21% em Língua Portuguesa; 6% em Matemática.

3.1 Dinâmica da oficina participativa

Uma das autoras deste ensaio é professora da escola, o que propiciou a articulação para que este projeto fosse operacionalizado.

Iniciamos a atividade com a apresentação de cada aluno/a da turma. São alunos/as adultos/as, trabalhadores/as, do turno noturno. A equipe levou todo o material, de forma que os alunos não tivessem gastos: notebook; slides; imagens; reportagens; caixa de som; papel chamex A4; pincel, apagador, lápis de cor, hidrocor; folha EVAs; e fita dupla face.

Nos apresentamos e cada aluno se apresentou, e falou da sua expectativa em relação ao momento. Os alunos presentes foram os seguintes: Samuel, com 17 anos, auxiliar de pedreiro; Júlio, 15 anos, trabalha em lava jato; Marilene, 62 anos, cuidadora de idosos sem carteira assinada; Euzamara, 58 anos, auxiliar de vendas na Feira do Coroadinho; Irlene, 45 anos, dona de casa; Diogo, 19 anos auxiliar de metalúrgica; Karine, 16 anos, mãe solo, babá; Gleiciane, 15 anos, mãe solo, estudante; Lara, 15 anos, estudante; João Pedro, 17 anos, auxiliar de pedreiro; e Lucas Moreira, 17 anos, auxiliar de pedreiro.

¹¹ Fonte: <https://qedu.org.br/escola/21016810-ueb-ens-fund-prof-rubem-almeida/>

Para as primeiras problematizações, apresentamos a música “Ser Diferente é Normal¹²”, cantada por Preta Gil e de Gilberto Gil, que trata da diversidade

Após a música, houve o momento de reflexão e debate. Problematicamos a necessidade de respeitarmos e acolhermos as diferenças de gênero, étnico-raciais e geracionais. Foi debatida a ideia da diversidade, como dimensão da existência humana. Em seguida, iniciamos o debate sobre questões de desigualdades, diferenças, diversidade e direitos, no campo do gênero.

Os professores Thiago Pereira Lima, Emanuelle Lyra Jardim, Hesley Alex Santos Rodrigues e Flor de Cássia Pereira da Silva apresentaram os slides, a partir da seguinte pergunta geradora: qual a importância dos movimentos sociais? A pergunta não está descolada da perspectiva teórico-metodológica, e política, do projeto: partimos do pressuposto dos movimentos sociais como agentes históricos na luta por políticas públicas.

Os conteúdos trabalhados foram os seguintes: 1. A luta por mais direitos e políticas públicas; 2. O significado e a atuação dos movimentos feministas e LGBTQIA+; 3. Histórico e sentido das lutas pelos direitos de gays, lésbicas, bi e trans; 4. O significado de LGBTQIA+; 5. As violências contra mulheres e LGBTQIA+, com apresentação de dados sobre agressões e assassinatos de LGBTQIA+ e

¹² Música disponível no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=XpG6DoORPIs&t=6s>. Letra da música: Todo mundo tem seu jeito singular / De ser feliz, de viver e de enxergar / Se os olhos são maiores ou são orientais / E daí? Que diferença faz? Todo mundo tem que ser especial Em oportunidades, em direitos, coisa e tal / Seja branco, preto, verde, azul ou lilás/ E daí? Que diferença faz? Já pensou, tudo sempre igual? / Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal / Já pensou, sempre tão igual? / Tá na hora de ir em frente / Ser diferente é normal! / Sha-na-na / Ser diferente é normal! Todo mundo tem seu jeito singular / De crescer, aparecer e se manifestar / Se o peso na balança é de uns quilinhos a mais / E daí, que diferença faz? Todo mundo tem que ser especial / Em seu sorriso, sua fé e no seu visual / Se curte tatuagens ou pinturas naturais E daí, que diferença faz? / Já pensou, tudo sempre igual? Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal / Já pensou, sempre tão igual? Tá na hora de ir em frente / Ser diferente é normal! Sha-na-na/Ser diferente é normal! Sha-na-na / Ser diferente é normal! Sha-na-na Ser diferente é normal!Sha-na-na / Ser diferente é normal! Sha-na-na / Ser diferente é normal!

mulheres no Brasil e no Estado do Maranhão; 6. e atuais políticas públicas e direitos voltados para mulheres e LGBTQIA+.

Além disso, destacamos como as representações socialmente construídas, em torno do papel de homens e mulheres, são permeadas por relações de poder e violências, produzindo estereótipos, preconceitos e discriminações. Apresentamos os conceitos de estereótipos, preconceitos e discriminação, retirado do material do curso, do Módulo 2, em especial no artigo “Estereótipos, Preconceitos e Discriminação”, de autoria de Sales (2021, p.33)¹³.

Visando construir uma cultura de luta por direitos, e de fortalecer o aprendizado em torno do conhecimento das políticas públicas, elencamos e explicamos os principais direitos e políticas públicas existentes no país, voltados para mulheres e LGBTQIA+: 1. União Estável; 2. Casamento Civil; 3. Direitos das detentas; 4. Transfobia e homofobia; 5. Identidade de gênero; 6. Doação de sangue; e 7. Adoção. Ademais, as diversas políticas para as mulheres (a exemplo das políticas públicas de enfrentamento à violência contra a mulher, como a Lei Maria da Penha, Lei 11340/06). Abaixo, a produção do aluno João Victor, participante da oficina:

¹³ *Estereótipos* são crenças sobre as características sociais e comportamentais de um grupo de pessoas baseada visões reforçadas acerca deste mesmo grupo e que, necessariamente, não representa-os/es, mas oferece uma imagem simplificada dos/as/es mesmos/as/es, onde, independente da situação, pessoas relacionadas a este grupo são avaliadas/es e condicionadas/es ao padrão que lhes foi submetido anteriormente; *preconceito* é uma opinião ou sentimento, favorável ou desfavorável, concebido sem exame crítico, ou ainda atitude, sentimento ou parecer insensato, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio, conduzindo geralmente à intolerância; e *discriminação* é uma ação ou efeito de separar, segregar, promovendo reflexos diretos na geração de inúmeras formas de violência tais como apelidos, xingamentos, exclusões de determinados grupos, agressões físicas, mortes (CURSO DE APERFEIÇOAMENTO CORPOS E DIVERSIDADES NA EDUCAÇÃO, 2021, p.33).



Foto 1: Desenho feito pelo aluno do EJA, João Victor



Foto 2: Desenhos produzidos pelos alunos

Na conclusão da fala, fizemos a seguinte síntese: a necessidade de não podemos julgar as pessoas; as pessoas (em especial, Mulheres e LGBTQIA+) têm uma história, têm uma vida; qualquer pessoa pode contribuir na luta, não reproduzindo estereótipos, preconceitos e discriminações; situações de violência podem e devem ser denunciadas, acionando organismos como as Delegacias especializadas e serviços telefônicos como o 180; e que todos podem contribuir na luta por uma sociedade mais justa igualitária, sem ódio, nem violência contra mulheres, LGBTQIA+, negros, indígenas e trabalhadores do campo e da cidade.

No sentido de desenvolver práticas de leitura e escrita, propusemos que os alunos escrevessem ou expressarem com outra linguagem (desenhos, símbolos), ou através de textos, frases ou palavras de ordem sobre a compreensão das temáticas e questões trazidas na oficina. Abaixo, apresentamos alguns momentos da oficina:



Foto 3: Alunos do EJA fazendo suas produções



Foto 4: Alunos do EJA fazendo suas produções

O encerramento da oficina se deu com a música da cantora bicha, trans, preta e periférica, como ela mesma se identifica¹⁴, Linn da Quebrada, intitulada Bixa Preta¹⁵, e com a expectativa de aplicação do projeto, no ano de 2023, em outras turmas do EJA.

¹⁴<https://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/linn-da-quebrada-reflete-sobre-idealizacao-do-corpo>

¹⁵ Música encontrada no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=VyrQPjG0bbY>. Letra da música: Bicha estranha, louca, preta, da favela / Quando ela tá passando todos riem da cara dela / Mas, se liga macho / Presta muita atenção / Senta e observa a tua destruição / Que eu sou uma bicha, louca, preta, favelada / Quicando eu vou passar e ninguém mais vai dar risada / Se tu for esperto, pode logo perceber / Que eu já não tô pra brincadeira / Eu vou botar é pra foder / Ques bicha estranha, ensandecida / Arrombada, pervertida / Elas tomba, fecha, causa / Elas é muita lacração / Ques bicha estranha, ensandecida / Arrombada, pervertida / Elas tomba, fecha, causa / Elas é muita lacração / Mas daqui eu não tô te ouvindo, boy / Eu vou descer até o chão / O chão / O chão / Chão, chão, chão, chão / Bicha preTRÁ, TRÁ, TRÁ, TRÁ / Bicha preTRÁ, TRÁ, TRÁ, TRÁ, TRÁ / Bicha preTRÁ, TRÁ, TRÁ, TRÁ / Bicha preTRÁ, TRÁ, TRÁ, TRÁ, TRÁ / A minha pele preta, é meu manto de coragem / Impulsiona o movimento / Envaidece a viadagem / Vai desce, desce,



Foto 5: Equipe do projeto, formada pelos professores Thiago, Emanuely, Flor de Cássia e Alex, junto com a turma do EJA, da UEB Rubem Almeida

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero é uma categoria científica, ou melhor, uma perspectiva teórico-metodológica, para a compreensão da dinâmica social. Os estudos feministas e de gênero, a partir das mais distintas bases teórico-metodológicas, contribuíram para um outro olhar, tanto para a ciência, quanto para as políticas públicas. As implicações são várias: o debate de gênero se coloca com aberturas (com a percepção de que gênero e a sexualidade são construídos e contingentes), mas também com tensões e resistências, estas últimas vindas de movimentos conservadores, que percebem a partir de uma lógica binária o gênero, limitando-os à homem e mulher.

Uma instância social que é fundamental para a desnaturalização e para o trato científico do tema, é a escola. Ao mesmo tempo que a escola tem o poder

desce, desce / Desce a viadagem / Sempre borralheira com um quê de chinerela / Eu saio de salto alto / Maquiada na favela / Mas, se liga macho / Presta muita atenção / Senta e observa a tua destruição / Que eu sou uma / Bicha, louca, preta, favelada / Quicando eu vou passar e ninguém mais vai dar risada / Se tu for esperto, pode logo perceber / Que eu já não tô pra brincadeira / Eu vou botar é pra foder / Ques bicha estranha, ensandecida / Arrombada, pervertida / Elas tomba, fecha, causa / Elas é muita lacação / Mas daqui eu não tô te ouvindo, boy / Eu vou descer até o chão / O chão O chão O chão, chão, chão, chão / Bicha preTRÁ, TRÁ, TRÁ, TRÁ / Bicha preTRÁ, TRÁ, TRÁ, TRÁ, TRÁ / Bicha preTRÁ, TRÁ, TRÁ, TRÁ / Bicha preTRÁ, TRÁ, TRÁ, TRÁ, TRÁ / Sempre borralheira com um quê de chinérela / Eu saio de salto alto / Maquiada na favela / Mas que pena, só agora viu, que bela aberração? / É muito tarde, macho alfa / Eu não sou pro teu bico / Não.

de decidir e inscrever nos corpos, marcas e normas a serem seguidos, é um espaço de esperança, resistências e construção do conhecimento. Foi neste sentido que o projeto “Gênero, Diversidade e Direitos Humanos na Escola” interpelou a turma do EJA da UEB Rubem Almeida, no sentido de problematizar os diversos modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e as sexualidades.

Além disso, nosso projeto foi construir, no âmbito da escola, uma nova política cultural, a política de identidades, como diz Louro (2008), mas sem desassociar de outras dimensões estruturais da dinâmica social, que passam pela classe e raça.

A experiência na escola nos possibilitou com o uso de diversas linguagens, como a música e os desenhos que fazem menção aos direitos LGBTQIA+ e das mulheres, plantar uma semente de construção de uma cultura política voltada para a luta por direitos e efetivação de políticas públicas. A autocrítica que fazemos foi que poderíamos ter incluído em nosso planejamento e na nossa ação, mais atividades que envolvessem leitura e escrita, ampliando assim o letramento no EJA.

Para finalizar, avaliamos a necessidade de mais ações para discussão do tema, com ações contínuas e permanentes para consolidar a Educação em Direitos Humanos na perspectiva de gênero, nas escolas de Educação Básica, de forma a envolver professores das distintas áreas de conhecimento. Os alunos acolhem o tema com muita abertura e sensibilidade.

Uma sociedade mais justa passa pela inclusão de mulheres e LGBTQIA+. Como diz Bell Hooks (2013), que a nossa pedagogia seja engajada, que produzida uma revolução de valores, uma mudança multicultural, sem se deslocar do debate sobre classe social, que a teoria que construímos e estudamos tenha relação com a prática, mas com uma prática que produza libertação.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000.

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

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CRENSHAW, Kimberle. **Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, vol. 10, n.1, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel, **História da Sexualidade I: A vontade de saber,** Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política,** -2.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a História da sexualidade.** In: _____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

Organización Mundial de La Salud. **Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer Primeros resultados sobre prevalencia, eventos relativos a la salud y respuestas de las mujeres a dicha violència.** Organización Mundial de La Salud, 2005.

SALES, Tatiane da Silva. **Estereótipos, Preconceitos e Discriminação.** In: MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SALES, Tatiane da Silva; CUTRIM, Rosyene Conceição Soares; BRITO, Mariana Fernandes; e PINTO, Érica da Silva. Curso de Aperfeiçoamento Corpos e Diversidade na Educação (CDE). Módulo II: Diversidade. São Luís-MA, 2021.

<https://www.fundobrasil.org.br/blog/a-lgbtphobia-no-brasil-os-numeros-a-violencia-e-a-criminalizacao/>

<https://gedu.org.br/>. In: <https://gedu.org.br/escola/21016810-ueb-ens-fund-prof-rubem-almeida/>

AÇÕES EXTENSIONISTAS SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: a trilha da proteção

Milene Carolina Cabral Vieira¹

Danielly Sastro Leal²

Rúbia Emmel³

Alexandre José Krul⁴

Resumo: Este relato de experiência trata de ações de extensão, a partir do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, desenvolvidas no âmbito de um projeto de extensão desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. As licenciandas planejaram e desenvolveram as intervenções em turmas de 6º a 9º ano de duas escolas da rede pública da Região Noroeste no Estado do Rio Grande do Sul, com um total de 64 alunos. A intervenção ocorreu nos dias 28 de Julho e 5 de Agosto do ano de 2022, e o tema desenvolvido foi “Corpo, gênero e sexualidade”. Com o propósito de possibilitar diálogos e debates mais abertamente sobre esse tema, as ações tiveram como objetivo compreender as relações entre gênero e violência sexual de estuda no âmbito da Educação Básica. Como estratégias de ensino para o desenvolvimento da oficina utilizou-se: apresentação de slides que serviu para introdução ao conteúdo e jogo de trilha onde os alunos puderam expor as suas ideias perante o tema abordado. Desta maneira, as acadêmicas conseguiram compreender o funcionamento do processo de elaboração do planejamento de ações de extensão. Da mesma forma, as experiências proporcionadas pelo projeto, promovam as interações entre os alunos e futuros professores envolvidos na atividade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Ensino de Ciências; Prevenção; Violência Sexual.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência foi realizado a partir do projeto de extensão sobre corpo, gênero e sexualidade, do Instituto Federal Farroupilha, Campus Santa Rosa. Considera-se que as ações de extensão podem possibilitar diálogos e debates sobre essas temáticas nas escolas de Educação Básica. Trata-se de uma

¹Instituto Federal Farroupilha – IFFAR, Campus Santa Rosa. Santa Rosa, RS, Brasil. E-mail: milenevieira1088@gmail.com

²Instituto Federal Farroupilha – IFFAR, Campus Santa Rosa. Santa Rosa, RS, Brasil. E-mail: danielly.2021009807@aluno.iffar.edu.br

³Instituto Federal Farroupilha – IFFAR, Campus Santa Rosa. Santa Rosa, RS, Brasil. E-mail: rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br

⁴Instituto Federal Farroupilha – IFFAR, Campus Santa Rosa. Santa Rosa, RS, Brasil. E-mail: alexandre.krul@iffarroupilha.edu.br

intervenção com ações extensionistas realizadas pelos licenciandos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, através da oficina "Trilha da proteção".

O estudo se insere na área de Educação em Ciências, pautando-se em uma abordagem qualitativa, caracteriza-se pelos pressupostos de uma investigação-ação crítica e emancipatória (CARR; KEMMIS, 1988). Tendo, como fonte empírica, as escritas narrativas de licenciandos participantes do projeto de extensão: "Trilha da proteção". Os encontros realizados ocorreram em duas escolas públicas da rede estadual de Educação Básica, em um município da Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Os participantes da oficina de extensão foram 64 estudantes no total. Desta oficina participam os estudantes, os professores em formação inicial, os professores de educação básica e os professores formadores, seguindo o princípio da tríade formativa de Zanon (2003).

Conforme, Porlán; Martín (2001), o desenvolvimento de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, é importante que haja, após as intervenções, a construção da escrita narrativa/reflexiva. Com isso, o movimento de escrita, pode auxiliar os professores em formação inicial, pois, analisam e relatam suas dificuldades sobre a ação docente, ao fazer as escritas narrativas, estas tornam-se ferramentas de reflexão, pesquisa e ação. Consoante a estes argumentos, também para Alarcão (2010), escrever é encontrar-se consigo mesmo e com o mundo que nos cerca, pois quanto mais elementos significativos registrarmos, mais ricas serão as narrativas. A escrita narrativa, desta forma, torna-se um instrumento, o nascedouro da reflexão/investigação da ação.

A fim de garantir a autoria e, ao mesmo tempo, o sigilo, as licenciandas foram nominadas para a análise e a escrita narrativa como "licencianda 1; licencianda 2; licencianda 3". Suas escritas narrativas foram colocadas em destaque tipográfico itálico, entre aspas. A partir das escritas narrativas, realizadas referentes a oficina com o jogo de trilha, utilizou-se a análise da sistematização

de experiências (HOLLIDAY, 2006). A análise sistemática, é a interpretação crítica das experiências que, a partir da reflexão e ordenamento, compreende-se o sentido das experiências, produzindo um novo conhecimento, pois a partir da sistematização pode-se abstrair o conhecimento do processo vivido e refletir sobre cada caso particular, organizando percepções dispersas e conhecimento desordenados, dando sentido para a prática desenvolvida, além de fazer com que a nova transcenda (HOLLIDAY, 2006).

Ao término das oficinas eram realizados encontros de formação com as licenciandas a fim de realizar as escritas narrativas que revelaram neste estudo a sistematização de experiências (BREMM; GÜLLICH, 2020). Os resultados desta investigação emergiram da análise de escritas narrativas das licenciandas durante a participação na oficina. Foram desenvolvidas sessões de sistematização de experiências, em que se discutiram relatos de experiências produzidos pelos participantes.

Acredita-se que as temáticas corpo, gênero e sexualidade vem ganhando visibilidade no ambiente escolar, e que podem ser abordadas mais abertamente tanto na escola, quanto fora dela. Neste estudo são explorados os conceitos de gênero, corpo, machismo, feminismo, direito das mulheres e violência sexual. Deste modo, foi desenvolvida a oficina, com um jogo onde as cartas revelam algumas curiosidades, situações já ouvidas ou vividas do cotidiano, que trazem perguntas onde o aluno possa refletir e debater com os colegas.

Esta atividade foi desenvolvida a partir de um jogo já existente adaptado aos estudos de Meyer (2003), onde os licenciandos confeccionaram cartas com novas perguntas para o desenvolvimento da atividade. Cada carta criada trouxe um tema para a abordagem, este poderia ser explorado de uma forma dinâmica, onde os alunos interagiram de modo que o assunto não fosse tratado de maneira constrangedora (CAMPOS, BORTOLOTO, FELÍCIO, 2003).

As escolas são formadoras de identidades, pois o currículo, em suas práticas pedagógicas, enredam concepções binárias do que seria aceito na

sociedade: o sexo masculino e feminino (LOURO, 1997). Ainda com a autora, no ambiente escolar “as formas adequadas de fazer, de meninos e meninas, homens e mulheres ajustados/as aos padrões das comunidades pressupõem uma atenção redobrada sobre aqueles e aquelas que serão seus formadores ou formadoras” (LOURO, 1997, p. 106). Sendo assim, os olhares pendem aos educadores, pois, são os formadores do sujeito, e conseqüentemente, reproduzem estereótipos sobre o feminino e o masculino, esta educação sexualizada é trazida como norma para a formação de sujeitos aptos para a sociedade.

Desta forma, coloca-se em prova um jogo de reverberação e naturalização de pensamentos binários, a produção de: corpo, gênero, e da sexualidade hegemônicos acabam por ser um dos efeitos. De acordo com Silva (2017, p. 254) o que se forma é: “um conjunto de tecnologias de fazer pensar e fazer viver os corpos de modo dual –macho X fêmea, homem X mulher, heterossexual X homossexual”. Essas relações dicotômicas acabam se tornando relações de poder, estabelecendo hierarquias e posições de poder não horizontais, igualitárias.

Sendo assim, acredita-se que a formação inicial de professores, contribui para formação de professores mais reflexivos, a partir dos pressupostos de Alarcão (2010) acreditando no diálogo, nas observações, ação, reflexão das atividades desenvolvidas; como sendo um caminho possível para uma investigação-ação. Acreditamos que pela reflexão da ação é possível ressignificar e desconstruir preconceitos e estereótipos socioculturais, que envolvem as temáticas de corpo, gênero e sexualidade, e seus congêneres no contexto escolar de Educação Básica.

Com o propósito de possibilitar diálogos e debates mais abertamente sobre esse tema, este relato de experiência teve como objetivo compreender as relações entre corpo, gênero e sexualidade de estudantes no âmbito da Educação Básica. Neste estudo são apresentadas algumas contribuições do desenvolvimento da oficina, que funcionam como facilitadoras do entendimento

dos conceitos pelos participantes, sendo o jogo um importante instrumento e recurso de aquisição de novos conhecimentos, para os estudantes na fase da adolescência.

DESENVOLVIMENTO: CONTEXTO E DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O jogo foi confeccionado com base nos estudos de Meyer (2003), envolvendo a temática da violência sexual, considerando que não há como abordar esse tema descolado de temas como: gênero, o machismo, o feminismo e a violência de gênero. Foi desenvolvido por licenciandos do Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa, para ser utilizado com adolescentes, tendo em vista que os mesmos, já tenham sido iniciados em discussões sobre sexualidade e gênero no âmbito escolar.

Segundo a pesquisa de Campos, Bortoloto e Felício (2003), o professor pode se valer de recursos, como jogos didáticos, pois além de despertar o interesse do aluno, esse tipo de atividade, muitas vezes preenche lacunas deixadas pelo processo de transmissão-recepção de conhecimentos, fazendo com que os próprios alunos socializem e sejam protagonistas na construção de seu próprio conhecimento. Podendo trazer situações do cotidiano para debater em sala de aula, assim, desmistificando a maneira com que é tratado o assunto.

A trilha da proteção, foi organizada nas cores: vermelha, amarela e verde, fazendo analogia com o semáforo de trânsito, segue imagem na Figura 1. Cada carta tem uma função, as verdes trouxeram perguntas mais "leves", após a resposta o aluno deverá avançar o número de casas que cada carta irá representar, as amarelas são fatos verdadeiros ou falsos e também pequenos textos para reflexão, os alunos poderão avançar, regredir ou perder a vez de jogar e as vermelhas são perguntas mais "complexas", onde o aluno, mesmo com a resposta correta deverá regredir um determinado número de casas, conforme a Figura 2.

O intuito das cartas é fazer com que os alunos reflitam sobre o tema abordado e que possam ter percepções de mundo a partir disso, podendo trazer

para debate as preocupações e opiniões referentes ao assunto. A partir das reflexões os alunos podem pensar em situações já vivenciadas e que quando ocorrerem de novo eles saberem o que está acontecendo.

Figura 1: Tutorial do jogo

O tutorial do jogo é apresentado em um fundo azul claro. No topo, o título 'Como vamos jogar?' está em uma fonte grande e arredondada. Abaixo dele, o subtítulo 'Siga as regras e aprenda' é exibido. À direita, há um botão verde com o texto 'START' em uma fonte pixelada. Abaixo, há três seções de regras, cada uma com um círculo colorido à esquerda e o texto da regra à direita:

- Cartas Verdes:** Toda vez que pegar alguma carta verde, após ler a pergunta você deve responder, podendo avançar a quantidade de casas sugerida na mesma.
- Cartas Vermelhas:** Toda vez que pegar alguma carta vermelha deve responder a pergunta sugerida. Mesmo que a resposta esteja correta deverá voltar o número de casas sugerida na mesma.
- Cartas Amarelas:** Irá conter uma informação ou curiosidade que você deverá ler em voz alta para os colegas, após ler, irá refletir. Nessa cor você poderá tanto avançar, regredir ou perder a vez.

Fonte: Autores, (2023).

Em relação ao modo de jogar percebeu-se que durante a intervenção os estudantes ficaram atentos à explicação das regras e apontavam uns aos outros demonstrando facilidade de entendimento das "regras do jogo". Construímos as regras de uma maneira que facilitasse o entendimento e a compreensão dos alunos, assim trazendo de uma maneira divertida a construção, com cores e figuras chamativas.

Figura 2: Tabuleiro da trilha da proteção



Fonte: Autores, 2023.

Na Figura 2 é possível visualizar a imagem da trilha utilizada na oficina, que contém 50 casas, intercalando as três cores representativas do jogo: verde, amarelo e vermelho. Percebeu-se que ao adentrar a sala com a caixa das cartas e materiais utilizados no jogo e com as trilhas, os estudantes logo que nos apresentamos e explicamos que haveria um jogo, demonstraram, muita empolgação, alguns até bateram de palmas ou expressavam sorrisos no rosto, alguns conversavam entre os colegas: “Obá! Uma atividade diferente!”. Os participantes não foram identificados no decorrer deste relato de experiência, mantivemos o sigilo e respeitamos as questões éticas, com o anonimato dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a finalidade de refletir sobre esta oficina, realizamos escritas narrativas, resgatando nossas memórias das ações de extensão. Conforme Reis (2008), acreditamos que a escrita narrativa nos permite refletir e analisar sobre

nossa formação docente, em relação aos nossos saberes, melhorando nossas ações para suprir eventuais lacunas, a partir da definição de novas metas. Os momentos mais significativos foram os que promoveram uma forte interação entre alunos e licenciandos, que, por sua vez, desafiaram os estudantes a desenvolverem suas próprias reflexões e compartilhá-las com a turma.

Com o desenvolvimento da atividade podemos observar que os alunos sabem o que está acontecendo perante a sociedade relacionada a esses assuntos abordados em sala, cada um pode trazer a sua perspectiva perante o decorrer do jogo. E com o relato dos alunos, nós, licenciandos, podemos trazer nossas próprias perspectivas. Neste sentido, as escritas narrativas revelam o seguinte:

Observei que os alunos estão sempre abertos a debater o assunto sexualidade em sala de aula, mesmo alguns tendo vergonha, outros acham extremamente necessário ser falado em sala, pois poderá ajudar em determinadas situações. Assim como futura professora, creio que devemos sim trabalhar o assunto em sala de aula, de maneira com que o aluno entenda e que seja didático e compreensível. (Escrita Narrativa, Licencianda 1).

Identificamos nas escritas narrativas que cada participante teve uma experiência subjetiva, presenciando-a na mesma situação. Ficamos surpresas com a participação dos alunos perante as ações desenvolvidas no projeto, trazendo seus conhecimentos prévios e fazendo perguntas, assim tirando dúvidas e criando debates.

O jogo auxiliou na compreensão e no desenvolvimento da atividade com as turmas de 6º a 9º ano, pois, inicialmente os alunos estavam um pouco tímidos. Após as interações com o jogo tiveram uma maior participação, podendo trazer relatos do cotidiano, ou até mesmo algumas questões que tinham curiosidade:

Conforme o acompanhamento do conteúdo, os estudantes questionaram cada slide com perguntas e curiosidades que foram surgindo durante o decorrer da aula. Perguntas foram surgindo, como "onde devo denunciar em caso de agressão contra a mulher?" (Escrita Narrativa, Licencianda 1).

Diante do conteúdo passado, os estudantes já possuíam um pequeno conhecimento sobre, foram participativos e interagiram, com o decorrer da aula afirmações e questionamentos foram surgindo, como "já ouvi falar da lei maria da penha", "posso denunciar ligando para qualquer número do disque-denúncia? (Escrita Narrativa, Licencianda 2).

Para mim a experiência foi extremamente positiva, os alunos foram receptivos e curiosos, participando a aula inteira, sempre interagindo conosco e trazendo assuntos à tona, tirando dúvidas e contando fatos que sabiam, para confirmar se era verídico ou não. O jogo foi um pouco demorado, pois eles discutiam bastante entre si para melhor resposta. (Escrita Narrativa, Licencianda 3).

Percebemos nas narrativas a ênfase na temática da violência sexual que também esteve presente nas cartas do jogo. Os alunos apresentaram facilidade em relatar situações recentes e de seu cotidiano, trazendo situações que englobam o tema do jogo, assim facilitando o entendimento ao decorrer da atividade.

Conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a escola deve garantir o comprometimento dos direitos da criança e do adolescente como uma pessoa humana, assegurando a proteção dos estudantes contra qualquer forma de violência, seja ela física, ou verbal, tanto no ambiente escolar, quanto na experiência familiar do jovem, e a adesão da escola fortalece a militância em favor desses direitos. Os profissionais da educação têm a incumbência na identificação, bem como na denúncia de casos de práticas dos adultos que desrespeitem a integridade das crianças e dos adolescentes, considerando que o mesmo professor, permanece várias horas do dia em convívio com estes alunos (BRASIL, 2010).

A sexualidade está ligada a tudo aquilo que somos capazes de sentir e expressar. Está é diferente de sexo, sexo biológico se refere aos órgãos genitais compreendido como uma relação sexual (WEREBE, 1998; GURGEL, 2010). Ao buscar o conceito de Gênero (COLLING; TEDESCHI, 2019) compreendemos que pode ser definido como aquilo que identifica ou diferencia homens e mulheres. No entanto, a partir do ponto de vista das ciências sociais e da psicologia, principalmente, o gênero é entendido como aquilo que diferencia socialmente as pessoas, considerando os padrões histórico-culturais (LOURO, 2001). Por ser uma categoria social, o gênero pode ser construído e desconstruído, ou seja, pode ser entendido como algo mutável e não limitado.

Neste sentido, segundo Macedo (2005) tais discursos podem ser analisados:

O corpo humano é uma casa, subdividido em compartimentos que seriam os sistemas, que por sua vez, se subdividem em órgãos, e o esqueleto é a estrutura dessa casa. O corpo é uma máquina que precisa de combustível para funcionar, ou ainda o olho é uma máquina fotográfica. Nesses e em outros exemplos, o corpo não é só retirado de seus contextos culturais como até sua dimensão biológica é reduzida ao mecânico. Interessante notar que as distinções entre o animado e o inanimado constitui as fronteiras das ciências naturais na modernidade, que o uso das comparações acima parece subverter (p. 134).

Não se trata, no entanto, do deslizamento entre essas fronteiras, mas como mais uma forma de pensar o corpo humano como algo manipulável. Parafraseando Trivelato (2005) questionamos em relação ao ensino de Biologia se está organizado e proposto de modo a permitir que os estudantes construam uma imagem de corpo/ser humano compatível com a abordagem holística? Será que o ensino da sexualidade vinculado ao corpo permite que se posicionem de maneira consciente e responsável com relação às atitudes que tomaram em relação às questões individuais, sociais e ambientais? Percebemos a importância de abordar estas questões ao analisar os livros didáticos de Ciências e de Biologia promovendo uma abordagem holística que possibilite ao estudante reconhecer-se no corpo que está sendo estudado.

Ao analisar e compartilhar as experiências subjetivas de cada uma, podemos observar que mesmo realizando a oficina e acompanhando uma à outra em ideias no planejamento como também, nas ações da extensão, cada uma de nós, tem uma perspectiva diferente sobre o uso dos jogos. Compreendemos também que, a interação e o planejamento são fundamentais para a ação docente, como também para a formação docente. Deste modo, a formação inicial pode potencializar essas temáticas, quando investigadas de modo que os licenciandos possibilitem aos alunos da Educação Básica compreender o conteúdo abordado de forma compreensível e evitar constrangimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, ao realizar a ação de extensão, percebemos as lacunas acerca do tema sobre corpo, gênero e sexualidade, além de evidenciar, ainda mais, a importância do planejamento e da ação docente, como também de atividades interativas que auxiliam o aluno no processo de aprendizagem, facilitando a construção do conhecimento. Dessa forma, foi possível identificar que a problemática envolta ao tema, está intimamente ligada aos (pré)conceitos socioculturais acerca das temáticas abordadas no jogo.

Essa ação extensionista nos proporcionou uma visão diferente em relação à docência, no sentido de auxiliar na construção da nossa formação acadêmica. Uma vez que trouxe novas experiências à formação inicial de professores, que talvez sem participar de projetos de extensão com esse enfoque, não teríamos vivenciado. Desta forma, ao estar ensinando um conteúdo previamente visto pelos licenciandos, pudemos mediar e trazer conhecimentos para os estudantes de modo mais interativo e natural, focando no diálogo e na interação educando e educador.

Este estudo teve o intuito de promover a compreensão e o diálogo sobre a relevância de conhecer mais sobre o tema abordado, a partir da formação inicial de professores de Ciências Biológicas e promover debates com os estudantes da Educação Básica. Acreditamos que estes objetivos foram alcançados, e percebemos que ao tratar de elementos de Corpo, Gênero e Sexualidade, há diversos fatores psicossocioculturais envolvidos como: repressão, violência, poder, preconceito, machismo, etc.

Pela sistematização de experiências, os licenciandos evidenciaram a importância de dialogar e debater com os estudantes, no jogo Trilha da Proteção. Sendo assim, acreditamos que as instituições de educação escolar básica, ao indagar, não só, o gênero, mas desconstruir estereótipos que são constituídos há muitos anos sobre este tema, que é abordado de forma fragmentada ou utilizando-se de abordagens de ensino mais tradicionais e higienistas.

Na oficina realizada, tinha-se a intenção de utilizar estratégias de ensino mais ativas, que facilitassem o processo de aprendizagem, o uso de um instrumento lúdico, como as cartas, tornando um ambiente mais confortável para estas temáticas que, muitas vezes, são censuradas pelas famílias e instituições de ensino. Dessa forma, salientamos a importância da elaboração e da utilização do jogo, para o nosso aprendizado como futuros professores.

Considerando, essa intervenção extensionista com o jogo de trilha, havia preocupações por parte de alguns alunos por terem que realizar essa atividade e a temática ainda ser um tabu atualmente. Porém, conforme os licenciandos estavam auxiliando no processo da trilha, os alunos foram se abrindo ao diálogo e respondendo às cartinhas como conseguiam, compartilhando suas ideias, fazendo perguntas e contando fatos ou trazendo situações de seu cotidiano.

O jogo permitiu o melhor entendimento sobre a importância de se abordar sobre educação sexual, além de reconstruir discursos e ressignificar tabus e preconceitos. Dessa forma mostrou-se a importância dessa temática no contexto das escolas, pois os alunos puderam esclarecer dúvidas, expressando suas ideias e ampliando suas compreensões destas temáticas. Considerando que estas nem sempre são debatidas em escolas. Apesar de demonstrar sua importância para conscientização de uma população em geral, também notamos com o desenvolvimento desse projeto o quanto trabalhos em grupo com socialização entre aluno-aluno e professor-aluno é uma boa forma de dialogar e construir conhecimentos. Conseguimos, também, observar durante a intervenção, algumas lacunas envolvendo as temáticas abordadas nas cartas, devido à ausência da discussão de temas com relação a desigualdades sociais, sejam elas relacionadas a questões de gênero e sexualidade. Que podem estar presentes desde a escola de Educação Básica, sendo um tema que transcende as barreiras das disciplinas.

Reconhecemos a necessidade de haver mais estudos relacionados a corpo, gênero e sexualidade na educação básica, e nesta oficina de extensão o jogo foi

uma maneira diferente de partilhar conhecimentos. Esta experiência possibilitou aos professores e licenciandos perceber que sua ação foi, e ainda é, igualmente divertida e conscientizadora, não se restringindo apenas ao jogo. Apesar da experiência já ouvida ou vivida pelos alunos, o fazer das ações de extensão na escola tem possibilidade de novas aprendizagens referentes aos conceitos.

Contudo, a ação de extensão contribuiu para a reflexão de elementos de gênero presentes na história, na cultura e na sociedade, reforçando o empoderamento dos participantes. Portanto, este estudo nos levou a crer que, enquanto o espaço escolar está formando um estudante, também está formando sujeitos de linguagem, marcados por discursos e por relações de poder. Enquanto educadores podemos agir para desconstruir os preconceitos e discriminações, empoderando os sujeitos estudantes através do conhecimento.

REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

BREMM, D.; GÜLLICH, R. I. C. O papel da sistematização da experiência na formação de professores de Ciências e Biologia. Revista Práxis Educacional, v. 16, n. 41, p. 319-342, 2020.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. K. C. (org.). A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Caderno dos núcleos de Ensino. Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, p. 35-48, 2003.

CARR, W.; KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Espanha: Martinez Roca, 1988.

COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. Dicionário crítico de gênero. Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

GURGEL, T. O despertar da sexualidade. 2010. Revista Nova Escola. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/433/o-despertar-da-sexualidade>. Acesso em 02.nov.2022.

HOLLIDAY, O. J. Para sistematizar experiências. 2. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

LOURO, G. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACEDO, E. Esse corpo das Ciências é meu? in: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. F.; AMORIN, A. C. (org.). Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005.

MEYER, F. Análise do jogo trilha da proteção: como auxiliar na diminuição da vulnerabilidade para a violência sexual infantil. 2017. 117 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual), Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. El diario del profesor: um recurso para investigación em el aula. Díada: Sevilla, 2001.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Outras experimentações de corpos, gênero e sexualidades em Ciências e Biologia. In: NORONHA, Claudianny Amorim; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de (Orgs.). Escola, ensino e linguagens: propostas e reflexões. Natal: EDUFRN, 2017. p. 251-271.

TRIVELATO, S. L. F. Que corpo/ser humano habita nossas escolas? in: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. F.; AMORIN, A. C. (org.). Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Niterói: Eduff, 2005.

WEREBE, M. J. G. Sexualidade, Políticas e Educação. São Paulo: Autores e associados, 1998. 217 p.

ZANON, L. B. Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente: módulos triádicos na licenciatura de Química. Orientadora: Roseli Pacheco Schnetzler. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: uma abordagem sobre a temática com alunas e alunos do Ensino Médio do IFMA – Campus/São José de Ribamar

Adriana Beserra Silva¹

Resumo: O artigo resulta de experiências ao longo da permanência enquanto professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus São José de Ribamar, experiência que considero fecunda por haver despertado e direcionado o meu olhar para uma temática necessária, atual, intrigante, provocadora e carecedora de debates e discussões dentro da escola. O objetivo deste projeto foi o de promover o esclarecimento, debates e discussões sobre a questão de gênero e diversidade sexual com alunas e alunos do Ensino Médio do IFMA – Campus São José de Ribamar. Por sempre abordar em minhas aulas as questões de gênero como temas de interesse, novas epistemologias e também fazer com a clara intenção de provocar, desestabilizar determinadas construções binárias da realidade, percebemos o quanto é um tema que causa curiosidades, inquietações e conflitos entre as alunas e alunos. Idealizamos e coordenamos o Projeto “Roda de Conversa” no IFMA – Campus São José de Ribamar que versava sobre a temática “*Diversidade Sexual, Gênero e Sexualidade*” essa vivência como gestora deste projeto agregou muitas experiências, conhecimentos e escutas de alunas e alunos que nas rodas de conversas compartilhavam suas angústias, sofrimentos, preconceitos e discriminações dentro do espaço escolar em decorrência da sua identidade de gênero e muitas vezes era esse o principal motivo de tantos/as deles/as abandonarem a escola.

Palavras-chave: Escola; diversidade; gênero; educação; adolescentes.

INTRODUÇÃO

Os termos gênero e diversidade sexual carecem de um olhar pontual, de interpretações, porque além de serem alvos de nossas discussões, têm sido alvos de muitas confusões ao longo das décadas. Para discutirmos a respeito do termo gênero, invocamos as ideias de Scott (1995, p. 75):

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

¹ Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade, Instituto Federal do Maranhão (IFMA) Campus São José de Ribamar, São Luís-MA.E-mail: adriana.silva@ifma.edu.br.

identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Sendo assim, o termo em análise é um *construto* social, acometido por categorizações sociais advindas de diferentes instituições, dentre elas com grande poder estão a igreja e a família, capazes de criar amarras históricas fortemente características e geradoras de imensos tabus. A este respeito, afirma Louro (2011, p. 18) “a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações [...]. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado”. No final dos anos 1940, Beauvoir (1980) publicou seu livro *O segundo sexo* e sacudiu o mundo ao dizer que ninguém nasce mulher, mas com o passar do tempo torna-se uma. Até então, os termos destinados a diferenciar os sexos eram “masculino” e feminino”, bem sabido hoje, que estes dois termos são muito mais amplos que essa ideia biológica de sexo (macho e fêmea).

Dessa forma, podemos nos arriscar em dizer que ninguém nasce homem também, mas com o passar dos anos e das absorções e trocas culturais e sociais, vem a se tornar um homem, pois, gênero está mais para valores e normas sociais do que a diferenciação por meio de gônadas. Para fortalecer esta ideia, bebamos dos pensamentos de Borges (2007, p. 509) “gênero pode ser entendido como o processo pelo qual a sociedade classifica e atribui valores e normas, construindo assim, as diferenças e hierarquias sexuais, delimitando o que seriam papéis masculinos e femininos”. O objetivo deste projeto aplicado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)/Campus São José de Ribamar foi o de promover o esclarecimento, debates e discussões sobre a questão de gênero e diversidade sexual com alunas e alunos do Ensino Médio.

Adentrar em universos marcados por preconceitos, gozações, conflitos e ouvir seus relatos ‘carregados’ de sofrimentos não foi algo fácil. Ressalto aqui que muitos alunos e alunas integrantes dos projetos não se sentiam confortáveis em relatar seus conflitos, em expor suas ideias por “medo” do julgamento, da

rejeição, da negação dos demais. Se emocionavam, choravam, travavam as palavras, embargavam a voz, por vezes mantinham os olhos fixos, outras vezes desviavam o olhar, em outros momentos queriam silenciar a voz e em muitos casos desistiam de participar do projeto por sentirem constrangidos(as) em abordar um assunto tão carregado de discriminações e preconceitos pela sociedade.

O silêncio desses alunos e alunas, infelizmente ainda é uma ferramenta de enfrentamento, de resistência, pois carrega um significado particular e se funda nos mais diversos motivos: a vergonha em dividir com os colegas de classe e com os professores e professoras sua identidade de gênero; sentem-se intimidados e intimidadas e por fim, o que nos convenceu como a melhor explicação, muitos dos alunos e alunas que participavam do projeto entendiam que essas temáticas é um assunto que não deve ser levado a conhecimento público. Para esses alunos e alunas que carregavam as mais diversas dores do preconceito, o silêncio era a melhor opção.

De acordo com Orlandi (1997, p. 44):

O silêncio significa de múltiplas maneiras e é o objeto de reflexão de teorias distintas: de filósofos, de psicanalistas, de semiólogos, de etnólogos, e até mesmo os linguistas se interessam pelo silêncio, sob a etiqueta da elipse e do implícito. Além disso, há silêncios múltiplos: o das emoções, o místico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, o da disciplina, o do exercício do poder, o da derrota da vontade, etc.

Para Quintas (2005, p. 75), “tanto a fala quanto o silêncio merecem a devida análise porque deles emana uma série de interioridades de grande valia na interpretação do discurso”. São inúmeras situações no ambiente escolar que remetem a uma discriminação exorbitante para todos aqueles que não sintonizam o padrão heteronormativo². Dessa forma, tudo que não responde à

² **Heteronormativo:** Termo que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. É suposto que as pessoas possuam naturalmente o desejo heterossexual. Isto é, parte-se do pressuposto de que ser heterossexual é a norma e o ideal

normalidade de identidades e papéis construídos socialmente entre mulheres e homens é considerado transgressor das normas ditadas pela classificação heteronormativa, como afirma (FROEMMING, 2007, p. 14-15):

Nossa educação não é estimulada a entender a diversidade como natural, mas somos estimulados a procurar a uniformidade. A tendência a buscar a padronização entende como desvio tudo aquilo que não corresponde aos chamados padrões de normalidade, buscando adaptar os sujeitos a estes padrões.

Nesse contexto, é necessário que no campo da educação que falemos sobre gênero e diversidade sexual, pois “dizem respeito ao aprendizado da convivência social cidadã e democrática, além de possuírem um papel estratégico na promoção da igualdade de oportunidades, na inclusão e na integração social” (JUNQUEIRA, 2007, p. 59). É disso que a escola de hoje necessita. De experiências que sejam inventivas, transgressoras, que ultrapassem as fronteiras disciplinares, dialoguem com as culturas através da interação com alunos(as) e professores(as), que permitam fluidez aos processos de ensino juntamente, com práticas educativas que possam contribuir para o processo de consolidação do enfrentamento do preconceito e de todas as formas de discriminação vivenciadas por alunos e alunas no interior da escola.

Percebe-se que ao trazer tais questões para a sala de aula, apesar de toda a euforia e discussões acaloradas entre os alunos e alunas ainda predomina o preconceito e a discriminação fruto da nossa cultura machista, excludente, racista e patriarcal. Diante desse cenário e da minha inquietude passei a questionar porque temas sobre gênero e diversidade sexual se encontravam/encontram fora da realidade cotidiana do IFMA – Campus São José de Ribamar.

Como pode ser digno e autônomo o aluno ou aluna que tem sua própria sexualidade negada pela escola? Porque professores e professoras das diversas áreas do conhecimento não se sentem “confortáveis” em abordar tais questões em suas dinâmicas na sala de aula? Porque tais questões ainda são assuntos

a ser seguido; qualquer tipo de comportamento que se distancie da heterossexualidade é considerado um desvio e/ou um problema (LINS; FONSECA; ESCOURA, 2016).

“cristalizados” dentro da escola? Porque a escola não promove debate gênero e diversidade sexual entre docentes e discentes?

Este projeto buscou direcionar sua relevância nesse cenário contrastante que se estabelecem relações sociais nem sempre tão amistosas e harmônicas que, pois, enquanto espaço de convivência, de construção de saberes e socialização, no qual, os alunos e alunas buscam desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formação de identidades, é também *lócus* de produção e reprodução de preconceitos e estereótipos. Garcia (2017, p. 21) lembra que:

Os preconceitos de gênero, bem como certas classificações (homo-lesbo-trans-bi) discriminatórias, estão internalizadas. [...] se esperam coisas diferentes de meninos e meninas, de homens e mulheres. Tais expectativas, por sua vez, condicionam ou determinam trajetórias educativas reproduzindo assim as desigualdades de gênero entre outras.

Diante de tais tensões e conflitos a escola enquanto organismo de mediação social também pode ser da exclusão e discriminação produzidas ou reproduzidas por seus membros, é um espaço que revela sua existência através das relações sociais que nela se dão por meio de seus atores. Daí, a relevância de tratar tais temáticas: gênero e diversidade sexual dentro da escola para não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto de ensino “GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: UMA ABORDAGEM SOBRE A TEMÁTICA COM ALUNAS E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO IFMA – CAMPUS/SÃO JOSÉ DE RIBAMAR” foi pensado com o objetivo principal de abordar o tema *Gênero e Diversidade Sexual* no ambiente escolar no intuito de promover o esclarecimento, debates e discussões sobre a referida temática com alunas e alunos do Ensino Médio do IFMA – Campus São José de Ribamar. Um tema que precisa estar inserido no cotidiano escolar por sua relevância social, uma vez que:

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los/as’, ou pelo menos se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. (LOURO, 2014, p. 72).

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: uma abordagem necessária

Contrariamente ao que se considera de forma habitual, temas como gênero e diversidade sexual não é somente uma questão do espaço privado. São temáticas que necessitam ser discutida na escola e é crucial romper a rejeição sobre esses assuntos, uma vez que essa omissão sobre gênero e diversidade sexual não está somente no âmbito da discordância e sim, do desconhecimento. A escola é um espaço da diversidade nela encontramos alunos e alunas que se reconhecem como homossexuais, lésbicas, transexuais e bissexuais³.

Diante desse cenário e das nossas inquietações passamos a refletir e questionar porque tais temáticas se encontravam/encontram fora da realidade cotidiana da escola. Uma vez que, o tema “gênero e diversidade sexual” geralmente nos provoca curiosidade, fascínio e está por toda a parte. Falar sobre o tema na escola costuma provocar discussões acaloradas e instigantes; mas, quando temos de encarar esses temas em nossa posição de educadoras e educadores, as coisas parecem se complicar (LOURO, 2011). Isso porque existe um vazio na escola ao falar sobre o assunto, no qual reflete no medo que os educadores sentem ao se falar de sexualidade.

³ Homossexuais: são pessoas que se sentem atraídas por outras que possuem a mesma identidade de gênero. Por exemplo, uma pessoa que se identifica como mulher e se sente atraída por pessoas que se identificam como mulher, então é considerada homossexual; Lésbicas: são pessoas cuja identidade de gênero é feminina e desejam pessoas cuja identidade de gênero também é feminina; Transexuais: são pessoas cuja identidade de gênero é diferente daquela esperada para seu corpo: indivíduos nascidos com pênis que têm autoimagem feminina; ou aqueles nascidos com vagina que têm autoimagem masculina; Bissexuais: são pessoas que desejam tanto indivíduos cuja identidade de gênero é feminina como também aqueles cuja identidade de gênero é masculina (LINS; FONSECA; ESCOURA, 2016).

A dificuldade parece residir no fato de que, usualmente, se associa (às vezes até se reduz) a sexualidade à natureza ou à biologia. E, quando se assume este modo de pensar, frequentemente, se supõe que a natureza e a biologia constituem uma espécie de domínio à parte, alguma coisa que ficaria fora da cultura [...]. É inegável que a forma como vivemos nossos prazeres e desejos, os arranjos, jogos e parcerias que inventamos para pôr em prática esses desejos envolvem corpos, linguagens, gestos, rituais que, efetivamente, são produzidos, marcados e feitos na cultura. (LOURO, 2004b, p. 64).

Em outra passagem, Louro (2014, p. 61), assim discorre:

A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

As literaturas já existentes apontam o espaço escolar como um dos lócus principais para se contextualizar e se trabalhar o tema gênero e diversidade sexual justificando-se pela necessidade de discutir e dar visibilidade para essas questões tão rodeadas por preconceitos e estereótipos pela sociedade que produz e reproduz esse tipo de comportamento nas relações sociais cotidianas. E a escola não pode ser omissa a esse debate atual e necessário, uma vez que:

Os estereótipos de gênero e sexuais não estão apenas amplamente difundidos, mas continuam fazendo parte da formação ministrada pelas instituições educativas. Os currículos continuam a refletir e a reproduzir estereótipos sexuais presentes na sociedade mais ampla, uma vez que o número de materiais pedagógicos, livros didáticos que apresentam versões críticas sobre este assunto ainda é muito pequena. (GARCIA, 2017, p. 21).

Conforme observa Louro (2004a, p. 89), [...] “as políticas curriculares são, então, alvo da atenção [de setores conservadores], na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos”. A escola está deixando de ser um lugar aprazível, acolhedor e seguro para ser um local violento, excludente e discriminador onde todos sofrem desde os que

praticam a discriminação, os que observam e os que compactuam com ela. Infelizmente, a escola delimita espaços [...] servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui (LOURO, 2014, p. 62). Na verdade, a escola informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas, segundo o autor.

A escola que ainda não se deu conta de sua responsabilidade quanto à transformação desse cenário. Sabe-se que ela não resolverá todos os problemas sociais, mas pode fazer alguma coisa no sentido de educar para a diversidade, o respeito, a autonomia, na construção de relações democráticas. No entanto,

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autculpabilização, auto aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado. (JUNQUEIRA, 2009, p. 15).

Portanto, a intenção do projeto foi o de promover o esclarecimento, debates e discussões sobre a questão de gênero e diversidade sexual com alunas e alunos do Ensino Médio do IFMA – Campus São José de Ribamar. É necessário que o silêncio seja rompido do espaço escolar que a temática de gênero e diversidade sexual seja dialogada, discutida e inserida na escola, uma vez que: “a(s) sexualidade(s) e o gênero estão, mais do que nunca, no centro dos discursos; estão a deixar o silêncio e o segredo e, por bem ou por mal, estão a provocar ruído, a fazer barulho e a fazer falar” (LOURO, 2000, p. 38). É uma realidade que não pode ser ignorada e negada.

Na sala de aula há alunos e alunas que se identificam como homossexuais, lésbicas, transexuais e que sofrem cotidianamente dentro e fora da escola as mais diversas discriminações, violências e exclusão. Louro (2014, p. 72), colabora para a discussão ao afirmar que:

A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às 'gozações' e aos 'insultos' dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos.

Em outra passagem da mesma obra, assim descreve Louro (2014, p. 72):

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda 'eliminá-los/as', ou pelo menos se pretenda evitar que os alunos e as alunas 'normais' os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da 'norma'.

É primordial que sejam evidenciadas e discutidas com os alunos e alunas as dinâmicas sociais, políticas, históricas e culturais que servem tanto para instituir as desigualdades entre homens e mulheres quanto para legitimar um comportamento tido como padrão. Diante desse cenário permeado de tabus e discriminações infelizmente muitas escolas, silencia em relação ao tema gênero e diversidade sexual compactuando, dessa forma, com o sofrimento de alunos e alunas que por se reconhecerem como homossexuais, lésbicas e transexuais são diariamente violentadas em sua dignidade humana.

Segundo Foucault (1999, p. 44), "a sexualidade é um dispositivo histórico constituída de acordo com os valores de cada época e de cada civilização". Mas infelizmente as escolas silenciam essa temática e quando abordam o fazem apenas na perspectiva biologizante como se fosse algo da natureza humana nascer homem e mulher, negando toda diversidade presente na sala de aula. Dessa forma o currículo escolar nega a discussão da diversidade sexual e contribui com a inserção da homofobia, a hierarquização sexual e injustiça social como nos alerta França e Baptista (2015).

A esta situação, pode-se acrescentar o fato de que muitos professores e professoras permanecem surdos e cegos em relação ao ponto de vistas de alunos e alunas, das minorias, dos subalternos. Do contrário, também existem os professores e professoras sensíveis a estas situações de opressão, discriminação

as quais cotidianamente sofre os alunos e alunas que não respondem aos estereótipos hegemônicos, como os alunos e alunas que optam por visibilizarem-se como pessoas lésbicas ou gays.

Para Louro (2013, p. 21), conformato na estreita divisão entre mente e corpo, o campo educacional frequentemente rejeita, abafa, desqualifica ou ressignifica os temas relativos à sexualidade. Hoje, tal como antes, segundo a autora, '[...] a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas'.

Ao trazer a abordagem sobre gênero e diversidade sexual a escola permite-se que alunos e alunas possam expressar opiniões, seus posicionamentos e dúvidas a respeito de um tema necessários e pertinente, que merece ser falado e não ocultado ou mesmo silenciado entre os muros da escola. Uma instituição acolhedora, que aborda sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual e que luta para combater as diversas formas de preconceitos e discriminações precisa mostrar claramente essa intenção pedagógica. A discussão da temática colabora para a construção de referências sociais e culturais que permitam compreender as questões relacionadas a gênero e diversidade sexual dentro e fora da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O percurso metodológico deste projeto constituiu de 3 (três) etapas, a primeira foi a construção do cronograma de atividades que foram desenvolvidas no ambiente escolar sobre o tema eixo do projeto, esse cronograma foi elaborado pela docente responsável do projeto, juntamente com a sua equipe executora composta por professores colaboradores e discentes que integraram o projeto. O nosso público alvo do projeto foi alunas e os alunos da Educação Básica.

A escolha do público específico se justifica pelo contato direto como professora das turmas do Ensino Médio no Campus São José de Ribamar. Desta forma, no cronograma conteve as datas de execução das palestras, temas das

palestras, nomes dos profissionais envolvidos e local da atividade (auditório e/ou laboratórios de inovação). De posse do cronograma de atividades definidos partimos para a construção do percurso teórico sobre *Gênero e Diversidade Sexual* e a relação da temática com as questões: de preconceitos, machismos, direitos, discriminação, omissão.

Com o cronograma construído e o percurso teórico alinhado o passo seguinte foi a inserção da temática com as alunas e alunos do ensino médio Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus São José de Ribamar por meio de debates e palestras realizadas no auditório. Os resultados obtidos no decorrer do Projeto foram extremamente significativos, tais como: a reflexão sobre os padrões sociais de gênero que fortalecem as mais diversas formas de preconceitos e discriminações; orientação do alunado em geral sobre o conceito das categorias gênero e diversidade sexual, esclarecendo dúvidas e questões pertinentes no que se refere ao tema; promoção de Ciclos de Palestras sobre o tema gênero e diversidade sexual com pesquisadores convidados(as) e professores(as) da Rede Federal de Educação que já abordavam a temática em suas práticas educativas relatando suas experiências em seus Campus de origem.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BORGES, Ana Luiza Vilela. Relações de gênero e iniciação sexual de mulheres adolescentes. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 597-604, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FRANÇA, Inacia Sátiro Xavier de; BAPTISTA, Rosilene Santos. A construção cultural da sexualidade brasileira: implicações para a enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 60, n. 2, p. 202-206, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBvpF8CNtfg3pwy3ymFWLFt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2022.

FROEMMING, Cecília Nunes. Equidade, universalidade e materialização dos direitos. *In*: POCAHY, Fernando (org.). **Rompendo o silêncio**: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea. Políticas, teoria e atuação. Porto Alegre: Nuances, 2007.

GARCIA, Carla Cristina (org.). **O rosa, o azul e as mil cores do arco-íris**: gêneros, corpos e sexualidade na formação docente. São Paulo: Annablume, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Unesco, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

LINS, Beatriz Accioly; FONSECA, Bernardo; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31>. Acesso em: 1 mar. 2023.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

LOURO, Guacira Louro. Currículo, gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". *In*: LOURO, Guacira Louro; NECKEL, Jane Felipe (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

QUINTAS, Fátima. **A mulher e a família no final do século XX**. 2. ed. Recife: Fundaj/Editora Massangana, 2005.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

IFMA LIVRE DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO: (re) conhecer para enfrentar

Angela Bárbara Lima Saldanha Rêgo¹

Liliane Barbosa Amorim²

Karoline Parrião Rodrigues³

Nilvanete Gomes de Lima⁴

Resumo: Apresenta-se a experiência do Projeto Estratégico IFMA Livre de Violência de Gênero, executado no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA, a partir de uma análise teórica. O Projeto Estratégico é oriundo de iniciativas anteriores como o Projeto Empodera IFMA e a Campanha “Não é não” de Combate ao Assédio Sexual, entre os anos de 2018 a 2020, consideradas as primeiras ações formais amplas implementadas pela gestão central, com vistas ao enfrentamento à violência de gênero na centenária instituição, notadamente atravessada pelo cisheteropatriarcado desde sua origem. Dessa maneira, o Projeto Estratégico, encabeçado por uma equipe formada de servidoras/es e de estudantes de diversos *campi*, objetiva enfrentar as desigualdades de gênero no IFMA, mesmo diante de contextos históricos e políticos desfavoráveis, com vistas a possibilitar um espaço acadêmico e de trabalho livre de violências. Como resultados, identificamos grande adesão de discentes e servidores/as às atividades realizadas em cada unidade, embora tenha sido notável o desconforto e falta de interesse de alguns gestores/as em colaborar com o Projeto. A partir das atividades educativas e momentos de escuta/atendimento realizados, foram evidenciadas inúmeras violências de gênero praticadas na instituição, tradicionalmente naturalizadas e silenciadas, reforçando a urgência da continuidade e da expansão das ações do Projeto.

Palavras-chave: Educação; gênero; sexualidades; violências de gênero.

PRIMEIRAS LINHAS: A GÊNESE DO PROJETO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) é uma grande instituição de ensino público que conta, atualmente, com vinte e nove *campi* espalhados por todo o Estado do Maranhão. Até 2008, só havia unidades em São Luís e Imperatriz. Após a implementação da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), em pouco mais de dez anos, a estrutura aumentou de forma

¹Advogada, Mestra em Cultura e Sociedade, IFMA/Reitoria São Luís, angela.saldanha@ifma.edu.br.

² Bióloga, Doutora em Biologia Animal, IFMA/Itapecuru-Mirim, liliane.amorim@ifma.edu.br.

³ Assistente Social, Mestra em Políticas Públicas, IFMA/Pinheiro, karoline.rodrigues@ifma.edu.br.

⁴ Socióloga, Doutora em Sociologia, IFMA/Santa Inês, nilvanete.lima@ifma.edu.br.

expressiva, passando a existir em cidades com altos índices de pobreza no Estado. A iniciativa, ao mesmo tempo em que fez nascer a esperança por uma educação de qualidade para milhares de jovens, trouxe também alguns males, entre eles, as violências de gênero, tendo como expressão mais forte o assédio sexual. Portanto, após o reconhecimento, pelo Supremo Tribunal de Justiça (STJ)⁵, em 2019, da possibilidade de configuração do crime de assédio sexual em relações afetivo-sexuais entre docentes e discentes, foi instituída, em setembro do mesmo ano, a Comissão de Prevenção e Combate ao Assédio Sexual no IFMA, com o intuito primordial de promover a discussão acerca da temática no ambiente institucional a partir da deflagração da Campanha 'Não é não' (IFMA, 2023).

Como precursor à referida Campanha, o Projeto Estratégico denominado Empodera IFMA, uma iniciativa da então Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), por meio da Diretoria de Assuntos Estudantis, nasceu da percepção institucional sobre a necessidade das meninas e das mulheres assumirem o protagonismo na política pública educacional, em uma tentativa de se burilar a discussão sobre equidade de gênero no IFMA. O projeto, que contou com a valiosa participação da organização não-governamental PLAN Internacional Brasil⁶, reuniu diversos outros atores institucionais, tais como a Procuradoria Federal, a Ouvidoria, a Corregedoria e a Comissão de Ética, que se irmanaram com o propósito de promover ações educativas com foco no combate ao assédio sexual na instituição, tema latente nas falas de discentes e servidores/as durante as referidas atividades.

Já no curso da Campanha 'Não é não', diversos *campi* foram visitados, o que ensejou a apreensão de conceitos atinentes às violências de gênero pela

⁵ Na referida ação penal, o STJ julgou caso no qual “[...] o réu, em 2012, ao conversar com uma aluna adolescente em sala de aula sobre suas notas, teria afirmado que ela precisava de dois pontos para alcançar a média necessária e, nesse momento, teria se aproximado dela e tocado sua barriga e seus seios.” (ASSÉDIO..., 2019, n.p.). Para o ministro relator, há um vínculo de confiança e admiração entre professor e aluno, o qual pressupõe inegável superioridade, ou seja, há uma relação de poder, inerente à dominação do cisheteropatriarcado.

⁶É possível acessar a Plan Internacional Brasil através do site: <https://plan.org.br/>.

comunidade acadêmica, bem como oportunizou a conscientização por parte de pessoas de que foram vítimas de violências, antes normalizadas, resultando no aumento significativo do número de denúncias informais e formais sobre casos de violência pretéritos e presentes, existentes na instituição.

Diante disso, a gestão do IFMA compreendeu, a partir dos relatos da própria comissão condutora da Campanha, ser necessário tratar da temática através de ação permanente e sistematizada, o que deu azo, em dezembro de 2021, à deflagração do Projeto Estratégico IFMA Livre de Violência de Gênero, com o objetivo de enfrentar as desigualdades de gênero na Instituição, iniciativa que terminou por ir ao encontro do que viria a determinar, a partir de 27 de outubro de 2022, a criação do Programa de Prevenção e Combate ao Assédio Sexual no âmbito do Sistema de Ensino Federal, Estadual, Municipal e Distrital e de instituição do Dia Nacional de Combate ao Assédio Sexual, por meio da publicação da Medida Provisória nº 1140/2022, atualmente já incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro.

Em se tratando de iniciativa que vem alcançando resultados, principalmente no que concerne ao aumento do número de denúncias variadas, que não mais se cingem ao assédio sexual, e ainda que enfrente resistências, abertas ou veladas, fruto inclusive do estigma socialmente reverberado de que assuntos referentes à sexualidade e ao gênero devem ficar restritos ao campo do privado, não sendo papel das escolas deles tratar, compartilhamos, neste relato, a trajetória percorrida pela Comissão do Projeto Estratégico IFMA Livre de Violência de Gênero, como forma de se discutir as dificuldades encontradas, as alianças construídas, os grandes desafios e as relativas conquistas observadas ao longo da luta por nós encampada na busca por justiça e equidade de gênero no ambiente acadêmico.

POR QUE FALAR DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA?

O que hoje se chama de IFMA tem como embrião a Escola de Aprendizizes e Artífices do Maranhão, inaugurada em 1910, durante o governo do presidente

Nilo Peçanha, com o objetivo de “proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho” (IFMA, 2021, n.p.) cuja mão-de-obra deveria suprir as necessidades dos recém-instalado parque industrial maranhense.

Conforme a exposição de motivos do Decreto nº 7.566, de 23/09/1909, que inaugura a política pública no Estado, o diploma visava, em última instância, combater a ociosidade e conter a criminalidade, condutas historicamente associadas, pelo Estado-Nação, às camadas mais pobres (e, portanto, racializadas) da sociedade brasileira:

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, considerando que o aumento constante da população das cidades, exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do governo da República, formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909, n. p.).

Dessa forma, ao mirar os ‘filhos dos desfavorecidos’, a política referia-se, especificamente, a meninos e rapazes entre 10 e 13 anos, aos quais se ensinavam as primeiras letras e algum ofício, como carpintaria, sapataria, entre outros, possibilitando-lhes, em seguida, uma colocação em oficinas públicas e particulares. O aproveitamento do espaço escolar exclusivamente por pessoas do gênero masculino, aliado à feição militarista que atravessa a história do País durante os primeiros anos da República, acaba por imprimir no ambiente institucional uma característica marcadamente masculinista, atmosfera que só veio a ser quebrada a partir de 1972, ano em que a instituição passou a admitir a matrícula de meninas, cujo pioneirismo encontrou, *a priori*, um ambiente hostil e de resistência, conforme relato que segue:

'tínhamos muito custo, porque os que vinham da escola, principalmente, que já eram alunos, eles eram bambambã na matemática, na física, né?'. Ao mesmo tempo, afirmou que a Instituição se mobilizou para fazer com que uma guerra dos sexos não se instalasse: 'quando aconteceu que eles começaram a fazer torcida contra nós. Aí, claro que o professor de Educação Moral e Cívica colocou os meninos para trabalhar com faixas, tudinho, fazendo torcida a nosso favor' (RÊGO, 2022, p. 67).

O protagonismo feminino no IFMA, no início da década de 70 do século passado, nasce no contexto sociocultural em que a instrução feminina ainda estava intimamente ligada às atividades voltadas ao cuidado do lar, do marido e dos filhos, decorrente da concepção arraigada na cultura da época de que casamento e maternidade constituíam-se "a verdadeira carreira da mulher" (LOURO, 2014, p. 100), de modo que, quando as meninas passaram a estudar eletrotécnica, edificações, agrimensura, entre outros cursos tradicionalmente voltados ao público masculino, houve um rompimento com a lógica dos ofícios que levavam à "dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício" (DAUPHIN, 1993, p. 141).

Não obstante, persiste, no ambiente institucional, um ranço sexista, decorrente tanto do machismo que estrutura a sociedade, quanto do peso da história institucional, que por décadas rechaçou a presença de meninas e de mulheres naquele ambiente. Da conjunção desses fatores advém, por exemplo, a noção comum entre os homens (e até entre as próprias mulheres) de que seria legítima a socialização de meninas e de mulheres no IFMA a partir de seus atributos físicos, de modo a reforçar a crença de que seus corpos são acessíveis a abordagens diversas, inclusive aquelas de cunho afetivo-sexual, em relação às quais meninos e rapazes parecem estar preservados, e que destoam, por completo, do propósito para o qual a política pública foi concebida.

Ademais, muito embora não tenham sido registrados, até o presente momento, casos de assédio sexual em que figurem como vítimas pessoas do gênero masculino, é de se reconhecer que o mesmo ranço sexista que permeia

as relações sociais encerradas no ambiente acadêmico dá azo à ocorrência de atos homofóbicos e transfóbicos, e por conseguinte, de cunho racista⁷. Daí porque, para além do enfrentamento aos abusos sexuais, a pauta antirracista e anti-LGBTQIAP+fóbica também foi objeto das atividades encampadas pelo Projeto Estratégico IFMA Livre de Violência de Gênero.

As desigualdades de gênero, expressas por diversas formas de discriminação, segregação, hierarquização, opressão e violências, possuem raízes profundas na sociedade brasileira, sendo reflexo do seu processo de formação social, econômica e cultural. Conforme nos ensina a transfeminista Letícia Nascimento (2022, p. 93):

[...] no decorrer da história, um imenso aparato discursivo jurídico, médico, político, religioso e educativo tentou instituir o padrão hegemônico do homem branco, cristão, heterossexual, burguês, sem deficiências e magro como medida para todas as outras 'coisas'.

Desse modo, vivenciam-se em toda a sociedade violências estruturais com base no gênero, raça/etnia e classe social como forma de manutenção do padrão normativo cisheteropatriarcal⁸ branco que sustenta o sistema capitalista, encontrando-se o IFMA imerso nessa estrutura e nas consequentes disputas de poder.

Dado que a formação escolar deve ser um dispositivo emancipatório do ser humano, é essencial que o ambiente acadêmico seja seguro e isento de violências, na perspectiva de uma educação transformadora e formadora, não somente de profissionais, mas de sujeitos livres. Nesse sentido, o projeto se faz necessário, haja vista ser a instituição de ensino um microcosmo da sociedade,

⁷ Ante a demora do Congresso Nacional para legislar acerca da LGBTQIAP+fobia no Brasil, o Supremo Tribunal Federal – STF, por maioria de votos, decidiu pelo enquadramento da homofobia e da transfobia como tipo penal definido na Lei do Racismo, até que o Congresso Nacional edite lei sobre a matéria.

⁸A utilização das categorias cis, hétero e patriarcal, ao longo do texto, formando uma única palavra, está relacionada ao fato de vivemos sob o regime da heteronormatividade, independentemente de sermos héteros, homo, bi ou transexuais, dentre muitas outras possibilidades, embora esta norma seja fundada em um modelo heterossexual, reprodutivo e familiar, branco e cisgênero (BUTLER, 2014).

na qual, invariavelmente, se reproduzem estigmas e violências, dentre eles a misoginia, o sexismo e o machismo estruturais, causas da violência de gênero. Alinhado com o objetivo estratégico institucional, que visa à formação de cidadãos críticos e qualificados, este projeto almeja o enfrentamento e a prevenção da violência de gênero no IFMA tanto para discentes quanto para trabalhadoras/es.

EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIAS DE GÊNERO: PROBLEMATIZANDO O SISTEMA

A educação se apresenta como um campo de grande disputa, que envolve interesses privados e públicos por parte da família, escola/universidade, Estado, empresas, capital financeiro, sociedade civil, entre outros sujeitos, promovendo nítida discriminação por grau de escolaridade – ou por sua ausência – na sociedade. Lobo (2003) assevera que as instituições de ensino não somente entendem, mas também produzem diferenças, distinções e desigualdades, acrescentando que

[...] a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (LOBO, 2003, p. 57).

Tais aspectos discriminatórios podem ser observados a partir das distinções históricas da educação formal/institucional com base na faixa etária (adultos e crianças), classe social (pobres e ricos), identidade de gênero (meninas e meninos) e religião (católica e protestante), para citar algumas. Esse modelo educacional colabora com a construção da educação bancária, conceito assertivamente elaborado por Paulo Freire (1987), que nomeia uma formação educativa autoritária e acrítica em favor dos interesses opressores e da reprodução do estado de coisas posto.

Nessa perspectiva de opressão e discriminação no espaço educacional, destacam-se as violências de gênero, tradicional e contemporaneamente expressas sob a forma de misoginia, sexismo, cultura do estupro, homofobia,

transfobia, feminicídio, etc., marcadamente atravessadas por questões de raça/etnia e classe social, que permeiam as relações e vivências tanto de discentes, quanto de trabalhadoras/es no IFMA.

Em se tratando da questão de gênero, é oportuno demarcar sua compreensão a partir das construções sociais, culturais e econômicas, de um padrão heterocisnormativo, que ainda se faz hegemônico por meio de construções simbólicas e consensos sociais determinando e hierarquizando as relações de poder entre homens e mulheres, embora ultrapassem o dualismo masculino/feminino. É sob essa perspectiva que o Projeto Estratégico ora apresentado atua para enfrentar as diversas violências, com recorte de gênero naturalizadas pela sociedade e densamente presentes nas relações sociais do IFMA.

Os impactos dessas violências são inúmeros e, por vezes, irreparáveis. Em uma instituição historicamente marcada pela presença e predominância masculina, não é surpresa que tenhamos que conviver ainda nos dias atuais com diversas situações impactantes advindas de profissionais que deveriam assegurar um espaço seguro e saudável de trabalho e aprendizado. Com vistas a fortalecer esse pensamento, é necessário ressaltar uma breve parte do estudo realizado por Rêgo (2023), no IFMA, acerca dessa temática:

As vítimas da violência de gênero precisam romper as barreiras do medo das intimidações e da vergonha – da família, em especial dos pais, dos amigos, vizinhos, da comunidade acadêmica –, para poderem denunciar. No entanto, a conta dessa atitude de coragem, na maioria das vezes, sai muito cara para a denunciante: sustentar a exposição, a desconfiança mesmo daqueles que, supostamente, seriam os primeiros a demonstrar a empatia e o acolhimento por elas esperados, é uma verdadeira prova de fogo. E não basta romper essas primeiras cascas. O processo de denúncia de um servidor público que pratica assédio é longo, cheio de meandros e obstáculos. Muito embora reconheça a importância das garantias do contraditório e da ampla defesa aos acusados, pressupostos inerentes ao estado democrático de direito, o caminhar lento e recalcitrante das investigações no âmbito administrativo desencorajam a vítima e seus familiares, minguando seus esforços pelo cansaço. Lutar contra uma estrutura gigantesca como o IFMA, onde os iguais se protegem – sejam os servidores homens que endossam o comportamento viril do colega acusado; sejam como ‘pais de família’ – expressão correntemente usada nas peças de defesa dos

réus; sejam como portadores de currículos *Lattes* turbinados – os quais denomino de ‘currículos fálicos’, sejam pelas colegas mulheres que maternam homens adultos e adultizam adolescentes – é atravessar um verdadeiro vale de lágrimas, ao final do qual pouquíssimas vítimas conseguem se ver justificadas, mas todas saem, invariavelmente, profundamente marcadas pela dor e pela decepção (RÊGO, 2023, p. 25).

As conclusões acima ratificam o ambiente de insegurança a que discentes e trabalhadoras/es estão expostas/os e que foi fortemente construído durante décadas. No entanto, é importante reconhecer os avanços quanto ao questionamento e à problematização desse padrão violento e patriarcal na instituição nos últimos anos. Ainda quanto aos estudos sobre violência de gênero que tiveram o IFMA como campo, destaca-se a pesquisa realizada junto às trabalhadoras do Instituto por Rodrigues (2021), tendo como objeto o assédio nas relações de trabalho. Dentre os resultados, 78% das participantes afirmaram conhecer algum/a colega que já sofreu assédio no IFMA e 55% das servidoras autodeclararam-se vítimas. De acordo com a investigação, o principal tipo de assédio que ocorre é o moral, praticado principalmente por superiores hierárquicos. Porém, há relevante incidência do assédio sexual, sendo esse praticado majoritariamente por colegas do gênero masculino. Dessa forma, a autora constata:

o estudo demonstrou que a constituição do IFMA, demarcada por aspectos econômicos, sociais e culturais de cunho patriarcal, possuindo composição predominantemente masculina historicamente, somada às desigualdades de gênero estruturais e à organização gerencialista neoliberal do trabalho, favorece a ocorrência do assédio, principalmente contra as trabalhadoras, acirrando as relações de poder em desfavor da mulher. Entretanto, ações institucionais que promovam a equidade de gênero podem colaborar para diminuir os riscos de assédio procedentes de tal base histórica [...]. (RODRIGUES, 2021, p.134).

Ante o exposto, reforçamos a grande relevância do Projeto IFMA Livre de Violência de Gênero, iniciativa que pretende realizar mapeamento das demandas de cada *campus* quanto ao enfrentamento das violências de gênero, construir uma política permanente de combate às desigualdades e violências de gênero na instituição; institucionalizar o fluxo de ações/atendimentos frente a casos de

violência de gênero, com formação das equipes nos *campi*; realizar ciclos de formação com profissionais e estudantes; possibilitar a abordagem dos temas relativos à violência de gênero nos projetos escolares e nas aulas; articular ações afirmativas que garantam representatividade equitativa mínima nos órgãos colegiados; criar campanha permanente de prevenção e enfrentamento; implementar mecanismos de transparência para acompanhamento de denúncias e de processos dos casos de violência de gênero, em articulação com as instâncias referenciadas na instituição; e, ainda, construir espaços para acolhimento e atendimento aos casos de violência de gênero.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscando enfrentar as desigualdades e possibilitar um espaço acadêmico e de trabalho livre de violência de gênero, foram desenvolvidas diversas ações em 2022, abrangendo 14 dos 29 *campi* da instituição. Além das atividades internas do grupo, tais como reuniões, estudo de casos, orientações e planejamentos, houve a organização de um curso que seria implementado para todos os diretores gerais dos *campi*, a elaboração de um formulário diagnóstico para identificar as atividades desenvolvidas nos *campi* e para sugestões de ações que poderiam ser realizadas em cada unidade, sendo iniciado o mapeamento de demandas previsto no Projeto. Até março de 2023, as atividades foram realizadas nas cinco mesorregiões do Maranhão. Ainda assim, pendem de realização as ações nos *campi* de Açailândia, Alcântara, Barra do Corda, Barreirinhas, Imperatriz, Porto Franco e Timon.

Para cada *campus*, foi solicitada a criação de um grupo de trabalho por meio da expedição de ato administrativo do tipo Portaria, composto por servidoras/es da área do ensino, da assistência estudantil e por representantes estudantis, visando obter respostas ao formulário em que se buscavam levantar as demandas e sugestões de atividades viáveis, para ação conjunta com a equipe do Projeto Estratégico. Apesar de não ter havido adesão da totalidade dos *campi* nessa ação tão importante, algumas unidades fortaleceram o grupo de trabalho,

transformando-o em uma comissão local para organização das atividades referentes ao combate à violência de gênero, em articulação com as ações do Projeto. Entretanto, ressaltamos que, a despeito dos esforços envidados pela equipe condutora, o interesse em relação à pauta ainda é deficiente, visto que apenas 10 unidades se manifestaram formalmente. A esse respeito escreveu Rêgo (2023, p. 161-2):

Os anseios dos respondentes não destoam dos objetivos buscados pela comissão que operacionaliza a iniciativa, dentre eles, a institucionalização de uma política de equidade de gênero, suscitando a criação de núcleos de estudo sobre a temática nos *campi*, a exemplo do NEABI, bem como, a construção de um currículo escolar que inclua pautas sobre a prevenção da violência contra mulher na educação básica [...] além de privilegiar a desconstrução das verdades femininas e masculinas impostas pela sociedade, com o objetivo de conscientizar acerca do papel da mulher. Outrossim, fragilidades foram destacadas, as quais espelham aquelas apontadas neste estudo, tal como a necessidade da criação de um fluxo para processamento das denúncias e de maior celeridade no processamento dos PADs [Processo Administrativo Disciplinar].

Além da deficiência das respostas do formulário, alguns *campi* não organizaram o grupo de trabalho, enquanto, em outros, as Portarias dos grupos de trabalho já expiraram. Assim, poucas atividades sobre violência de gênero vêm sendo desenvolvidas nesses locais, muito embora saibamos que, invariavelmente, diversos relatos de violência de gênero continuam ocorrendo no IFMA. Souza e colaboradores (2021, p. 4) destacaram os dados de uma pesquisa desenvolvida na Universidade de São Paulo - USP, na qual:

Dados da pesquisa 'Interações na USP' (2018) apontam que mulheres, pessoas trans e não-binárias são os grupos que relatam maiores índices de violência na universidade. Os principais aspectos relatados naquele estudo incluem assédio sexual, moral e psicológico decorrentes de piadas misóginas e sexistas, desrespeito, desqualificação intelectual, acesso desigual a recursos de pesquisas e bolsas de estudos, e a existência do chamado 'teto de vidro' - também conhecido como teto de cristal, é uma expressão dada ao fenômeno referente aos obstáculos sofridos pelas mulheres no ambiente de trabalho e em sua ascensão profissional.

Quanto à questão sobre a existência de um fluxo de atendimento a casos de violência de gênero contra discentes e/ou trabalhadoras/es em cada *campus*,

todas as respostas foram negativas, indicando que, quando ocorre com discentes, estas são encaminhadas à Coordenação de Assuntos Estudantis e, nas unidades que possuem psicólogas/os e/ou assistentes sociais, são direcionadas a tais profissionais. Ao serem questionados se “existe algum mecanismo de transparência para acompanhamento de denúncias e processos de casos de violência de gênero no *campus*”, todas as respostas foram negativas, indicando que não há um acompanhamento real das denúncias e dos processos pela comunidade acadêmica, deficiência que precisa ser sanada com urgência. Em relação à confecção e distribuição de materiais educativos sobre o combate à violência de gênero e os mecanismos de denúncia, todos os *campi* responderam que não há material disponível para a comunidade acadêmica, sendo que apenas um deles respondeu que resta um *banner* da campanha “Não é não” na escola.

Importante pontuar que, infelizmente, ainda há uma grande necessidade de discussão sobre sexualidade e violência de gênero tanto dentro das instituições escolares quanto pela sociedade em geral, como bem pontuam Meyer e Soares (2013):

Muitas vezes, nas instituições escolares, as questões colocadas a respeito da sexualidade não são expostas e discutidas profundamente. Geralmente essas questões não vão além daquilo que é visto como certo e errado, moral e imoral, adequado ou não, tornando-se alvo constante de fiscalização por parte das escolas, das famílias e da sociedade geral (MEYER; SOARES, 2013, p.36).

A condução do Projeto Estratégico tem demonstrado o quão desafiador é manejar o debate sobre gênero e enfrentar suas violências, mesmo em um ambiente acadêmico, ou, sobretudo, nele. Apesar de a equipe ter organizado um curso para gestoras/es e ter se esforçado para sua realização, várias dificuldades foram impostas, inviabilizando sua efetivação e evidenciando os entraves que estariam pela frente.

A condução do Projeto Estratégico tem demonstrado o quão desafiador é manejar o debate sobre gênero e enfrentar suas violências, mesmo em um ambiente acadêmico, ou, sobretudo, nele. Apesar da equipe ter organizado um

curso para gestores/as e ter se esforçado para sua realização, várias dificuldades foram impostas, inviabilizando sua efetivação e evidenciando os entraves que estavam pela frente.

Embora tenha atuado com uma equipe pequena, composta, à época, por sete membras, sendo uma discente e seis servidoras, que acumulam as atividades do Projeto com as atribuições de seus cargos, apenas em 2022, após o retorno às atividades plenamente presenciais, foi possível a realização de, aproximadamente, 30 atividades educativas com servidoras/es e discentes, momentos de muito aprendizado, trocas, partilhas, escuta, acolhimento, orientações, mas, também, de denúncias de violências diversas.

Para o ano 2023, o Projeto Estratégico está trabalhando na ampliação da equipe executora, na continuidade dos ciclos de formação para trabalhadoras/es e discentes, na elaboração do fluxo de atendimento a casos de violência de gênero contra discentes junto às equipes de assistência estudantil dos *campi*, na construção de mecanismos de transferência para acompanhamento das denúncias e processos junto à Comissão de Ética, Ouvidoria e Corregedoria e, principalmente, na construção da política institucional permanente de enfrentamento à violência de gênero no IFMA, ações que já estão em andamento.

A experiência ora apresentada, ao mesmo tempo em que se anuncia desafiadora, evidencia seu enorme valor e potência. Cada visita aos *campi*, cada encontro com discentes e trabalhadoras/es, cada denúncia oficializada, cada orientação/atendimento bem-sucedido, cada abraço e sorriso de agradecimento por nossa presença e por nosso trabalho, reafirmam a grandiosidade desse Projeto Estratégico que tem rompido silêncios, por décadas sustentado pela estrutura tradicionalmente cisheteropatriarcal do IFMA. Uma instituição de ensino precisa ser um espaço seguro de trabalho e aprendizado para a construção de uma sociedade livre de desigualdades e violências de gênero e acreditamos estar trilhando esse caminho.

REFERÊNCIAS

ASSÉDIO sexual pode ser caracterizado entre professor e aluno. **CONJUR**, 9 set. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-set-09/assedio-sexual-caracterizado-entre-professor-aluno>. Acesso em: 13 set de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1909]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 23 dez. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

DAUPHIN, Cécile. Mujeres solas. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. (Orgs.). **Historia de las Mujeres – El siglo XIX: Cuerpo, trabajo e modernidade**. Madri: Taurus, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IFMA. **Portaria nº 244**, de 17 de janeiro de 2020. São Luís, MA: Reitoria, [2020]. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/portaria-comiss%C3%A3o-de-combate-ao-ass%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

IFMA. Portal do IFMA, 2023. Histórico. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

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

RÊGO, Angela B. L. S. **“Mas, doutora, namorar aluna é assédio?”: uma análise ética da violência de gênero no Instituto Federal do Maranhão**. 2023. 296f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, São Luís, 2023.

RODRIGUES, Karoline Parrião. **Assédio nosso de cada dia: análise do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão a partir das relações de gênero no trabalho**. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

SOUZA, Karine Freitas et al. EDUCAR PELA PESQUISA SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO AMBIENTE ACADÊMICO. In: **Anais do III Congresso Internacional**

e V Congresso Nacional de Movimentos Sociais e Educação, p. 1-15, 2021.
ISSN: 2525-4588

O QUE PODE UM CORPO-RESIDENTE? Residência Pedagógica na Educação Infantil

Marlon Araujo Carreiro¹

Samara Aires Oliveira²

Vitória Caroline Carvalho da Silva³

Marttem Costa de Santana⁴

Resumo: O corpo-residente em Pedagogia é um elo-instrumento sensível de compreensão do mundo, de construção de vínculo que tece mediações e relações sociais entre outros corpos que se mobilizam/movimentam na escola de Educação Infantil, tais como: crianças, docentes e os responsáveis pelo Programa de Residência Pedagógica. Objetivou-se relatar as vivências e potências de corpos-residentes na escola de educação infantil durante o seu processo de residência pedagógica. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência. Materializa-se os relatos de três acadêmicos de Pedagogia acerca dos atravessamentos vividos em seus corpos-residentes em seus diários de aula. Elegeu-se como método de organização e análise da produção de dados, a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Ao refletir sobre a potência do corpo-residente em resistir, em co-construir, em se desenvolver enquanto pessoa em formação, provocamos um rompimento e proporcionamos outros sentidos à formação inicial em Pedagogia. Cada corpo-residente é percebido como uma possibilidade de uso ilimitado, com o intuito de contribuir com as demandas, desejos, necessidades e fragilidades da escola. Entende-se que um corpo-residente sente a necessidade de ser orientado, escutado, sentido, notado, treinado e habilitado para se tornar livre e autônomo. Os relatos dos corpos-residentes evidenciam que, embora compreendam o conceito de ser docente da educação, a prática ainda é um encontro desafiador a ser perseguido, vivenciado, planejado, redigido e analisado. Realça-se que a percepção de corpos-residentes sobre RP contemplou reflexões sobre o processo

¹Acadêmico do curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS, Bolsista PRP/CAPES (2022 a 2024); e-mail: malloycarreiro@gmail.com

²Acadêmica do curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS, Bolsista PRP/CAPES (2022 a 2024); e-mail: samaraaires@ufpi.edu.br

³ Acadêmica do curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS, Bolsista PRP/CAPES (2022 A 2024); e-mail: vicarvalho03@ufpi.edu.br

⁴ Doutor em Tecnologia e Sociedade pela UTFPR. Licenciado em Pedagogia. Bacharel em Enfermagem. Licenciado em Filosofia. Professor efetivo do EBTT do CTF/CAFS/UFPI. Vice-líder do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Saúde, Educação Profissional Tecnológica, Informática e Meio Ambiente (NEPESEPTIMA/CNPq/CTF/UFPI). Vice-coordenador do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação da UFPI/CAFS; e-mail: marttemsantana@ufpi.edu.br

de trabalho educativo, lúdico e criativo estabelecido em escolas municipais de educação infantil.

Palavras-chave: Formação inicial em pedagogia; residência pedagógica; corpo-residente; educação infantil; relato de experiência.

INTRODUÇÃO

O corpo-residente em Pedagogia é um elo-instrumento sensível de compreensão do mundo, de construção de vínculo que tece mediações e relações sociais entre outros corpos que se mobilizam/movimentam na escola de Educação Infantil, tais como: crianças, docentes e os responsáveis pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP). A Residência Pedagógica (RP) durante a formação inicial de uma licenciatura tem mobilizado reflexões sobre a necessidade do trabalho em equipe, de práticas colaborativas e da educação emancipatória. Este trabalho apresenta vivências e observações do PRP que experienciamos enquanto corpos-discentes/residentes em ambientes de escolas-campo de educação infantil, no município de Floriano/PI.

Salientamos que a RP é um espaço-formação de constituição da identidade docente, que provoca reflexões-críticas para cada um dos corpos-residentes acerca do ser, fazer, e sentir-se futuro docente, e sobre suas perspectivas diante da realidade do ensino-pesquisa-extensão, assim concebendo sua identidade profissional, sua professoralidade⁵ como sujeito-corpo da *práxis*. Elegemos como pergunta de pesquisa: O que pode um corpo-residente em uma escola-campo de educação infantil durante a residência pedagógica em Pedagogia? Para responder este questionamento, este trabalho tem como objetivo relatar as vivências e potências de corpos-residentes na escola de educação infantil durante o seu processo de residência pedagógica.

⁵ Entendemos a professoralidade como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN; ISAIA, 2006, p. 491).

A escrita colaborativa deste estudo se justifica pela necessidade de perceber as transformações de corpos-residentes de três graduandos em Pedagogia dentro desse espaço-formativo da sala de Educação Infantil enquanto corpos-discente em formação inicial, que é habilitado para atuar na docência e na gestão da educação básica, tanto educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental.

Este artigo provoca e evoca um olhar da comunidade acadêmica e civil para os corpos-residentes com suas inquietações, (in)certezas e construções de conhecimentos, colaborando para o surgimento de discussões que (re)signifiquem a formação inicial e movimente as estruturas sociais enraizadas que prosperam no âmbito da educação infantil.

Além das considerações iniciais, presentes nesta introdução: apresentamos neste artigo com relato de experiência, um referencial temático sobre a RP e corpos-residentes; descrevemos o caminho metodológico da investigação; desvendamos os resultados e as discussões sobre o que pode um corpo-residente; e, finalmente, revelamos as considerações finais.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No primeiro dia de março de 2018, foi lançado o Edital n. 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundamentado na Portaria GAB n. 38, de 28 de fevereiro de 2018, que institui o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Estando na pauta da vigente Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, este edital objetivou selecionar Instituições do Ensino Superior (IES) públicas, privadas sem fins lucrativos ou privadas com fins lucrativos que possuam cursos de Licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos, para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (CAPES, 2018, p. 1).

O PRP como política educacional na melhoria da qualidade da educação, estabelece uma rede de formação-colaboração entre estudantes de pedagogia da Universidade Federal do Piauí com as Escolas de Educação Infantil em um município piauiense, fortalecendo o cumprimento do papel social da educação pública, na democratização do conhecimento técnico, científico e tecnológico consubstanciado nos processos de consciência da *práxis*, sustentados por Adolfo Sanchez Vázquez (2007), em que a verdadeira consciência da *práxis* só é alcançada no trabalho coletivo.

A equipe da RP do CAFS/UFPI é formada por: 1) Coordenador Institucional que é um docente desta IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica; 2) Docente Orientadora que orienta o estágio de residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; 3) Preceptor/a que é um docente da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo. (BRASIL, 2018).

Entendemos que a Pedagogia se desenvolve em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou a ciência dessa prática, sendo em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação (DEMerval SAVIANI, 2020). A Pedagogia se constitui como um campo de estudos e pesquisas educacionais, tendo a educação como uma de suas áreas de atuação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo. 4º, revela que é dever do Estado garantir a educação infantil gratuita às crianças de até 05 (cinco) anos de idade, com vaga na escola pública mais próxima de sua residência, a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade, mantidas pelo Poder Público municipal. Reafirma no artigo 29 que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A avaliação na educação infantil será realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental com carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional. O atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral e controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas. Durante estes 200 dias letivos, a criança tem acesso à escola de educação infantil para aprender, para ser cuidada e para brincar com jogos e brinquedos em um ambiente de divertimento, de cuidado e de educação para a vida em sociedade.

A indissociabilidade do trinômio cuidar-educar-brincar, entrelaçada na educação infantil, é uma proposta para melhorar a qualidade da formação para a vida, com o intuito de contribuir com a transformação de condições socioculturais, geopolíticas, ecoambientais, socioeconômicas da pessoa em desenvolvimento (MARTTEM SANTANA, 2013). Neste espaço de aprendizado, proporcionado pela escola-campo de educação infantil, os corpos-residentes em Pedagogia se tornam para as crianças, um lugar para retornar, para ser feliz, para se encantar, pois neste *locus* de atravessamentos é compartilhado de forma inter-relacionada, interdependente e recorrente a atenção, interesse, tempo e respeito. Além do trinômio cuidar-educar-brincar, a criança na escola de educação infantil aprende a experienciar, a fazer, a concretizar e a viver em sociedade.

Dessa forma, compreendemos que a RP possibilita o fortalecimento e aprofundamento da formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura, especialmente da Pedagogia, por contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos e o desenvolvimento de corpos-residentes em Pedagogia que se habilitam para exercer a ciência e a arte de ensinar seres humanos.

CORPOS-RESIDENTES: LICENCIANDO/AS EM PEDAGOGIA

O público-alvo do PRP se estende aos estudantes de cursos de licenciatura ofertados tanto na modalidade presencial como no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos, o que faz com que o PRP tenha um alcance considerável quando procura atingir outras realidades educacionais (BRASIL, 2018, CAPES, 2018).

Corpos-residentes em formação inicial são aprendizes de cursos de licenciatura que possuem um diálogo intercultural, são combatentes de todas as formas de discriminação, exploração, subordinação, portam liberdade de consciência, defendem a democracia, o estado laico, a justiça social e combatem a ignorância, a miséria e a fome.

Dentro da sala de aula, corpos-residentes enfrentam o capacitismo, sexismo, machismo, racismo, LGBTfobia, dentre outras formas de discriminação, calúnia, injúria e difamação. A escola ampara as famílias em situação de vulnerabilidade, oferece a merenda escolar enquanto o corpo-docente e o corpo-residente cuidam da higiene das crianças, contam histórias, cantam músicas, preparam atividades de desenho e pintura, ensinam a escrever os números, as letras, o nome usando modelos-didáticos.

Nesse cenário de aprendizagem na escola de educação infantil, o residente pedagógico do curso de Pedagogia desenvolve suas habilidades e conhecimentos, mediado por um docente preceptor da escola. O preceptor, então, é o profissional da educação que acompanha diretamente os residentes pedagógicos no ambiente escolar e articula a prática ao conhecimento científico, sendo considerado um dos mediadores do processo de ensino e aprendizagem durante a RP.

O corpo-residente se potencializa e se transforma em um: corpo-lúdico, corpo-poético, corpo-teórico, corpo-ensinante, corpo-pesquisador/a, corpo-extensionista, corpo-brincante, corpo-experiência, corpo-cinestésico, corpo-

intelectual, corpo-reflexivo para se tornar um corpo-docente. Segundo Michel Foucault (2017), o corpo é uma superfície de inscrição do que nos tornamos a partir de valores e regimes de verdades de uma sociedade.

Durante o processo de ser residente pedagógico em uma escola de educação infantil, praticamos e selecionamos o que nos convém e o que não convém ao nosso corpo-aprendiz, o que amplia ou reduz a sua potência, a sua força de (re)existir, praticamos encontros com outros colegas para nos refazer, repensar, ressignificar e ressurgir. As práticas corporais coletivas nos proporcionam a transmutar, a dar corpo, voz e vez, a ser corpo-performático, corpo-fantasia, corpo-personagem, corpo-docente, corpo-autoridade, corpo-construção, corpo-desconstrução, corpo-instrumento, corpo-didático, corpo-metodológico, corpo-pedagógico.

Cada corpo-residente percebe que a instituição escolar é de fato esse lugar de encontro, de contações de histórias, de dramatizações, de jogos e brincadeiras, de rotinas, de sonhos, de projetos. Cada residente se torna sujeito do seu processo de formação, encontramos contradições, conflitos, mas, também, muito afeto. Assim sendo, entende-se a importância desses momentos de formação e de socialização de experiências, pois compartilham vivências que estamos passando cotidianamente nas escolas e em sala de aula, com as crianças, docentes e outros profissionais da educação: porteiro, merendeira, zeladora, diretora, coordenadora, cuidadora infantil. A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este artigo se trata de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência. Para Fabiana Kauark (2010, p. 26), “[...] o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”. Ao relatar nossas experiências, este estudo se torna descritivo, enquanto corpos-discentes, que estão nesse processo de imersão em um cenário escolar.

De acordo com Marttem Santana (2022), o “artigo com RE é uma narrativa científica de fatos da vida pessoal e/ou profissional, conquistas, superações, fases, processos, resiliências, acontecimentos marcantes, significativos e desafiadores”. Materializam-se os pensamentos técnicos, científicos e tecnológicos, os atravessamentos, os sentimentos de cada corpo-residente conectado à aplicação na escola de educação infantil, são necessários às práxis exitosas e transformadoras.

O Cenário da pesquisa foi desenvolvido em duas escolas-campo de educação infantil da rede pública municipal de Floriano/PI em parceria com o curso de Licenciatura em Pedagogia, do *Campus* Amílcar Ferreira (CAFS) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O CAFS é o terceiro e o mais novo *Campus* fora de sede da UFPI. Sendo inaugurado, em 09 de março de 2010, está situado na Rodovia BR 343, km 3,5, no Bairro Meladão, na cidade de Floriano/PI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2020).

A RP do CAFS/UFPI em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Floriano é formada por 16 residentes, sendo 15 bolsistas e 01 acadêmica voluntária, do período diurno, exercendo atividades semanais, com carga horária de 12 (doze) horas, fragmentadas entre: 1) 04 horas para o planejamento com o grupo da residência, preceptores e orientadora; 2) 08 horas divididas em duas manhãs, por meio de acompanhamento e observação das aulas, e dando suporte às crianças, às docentes de cada turma, às docentes auxiliares, as cuidadoras, às coordenadoras pedagógicas e diretoras.

Este relato é um (entre)cruzamento de três vivências de acadêmicos do 7º período do curso de Licenciatura em Pedagogia (CAFS/UFPI): duas mulheres pardas e um homem com pele negra menos retinta. A RP se iniciou, em 17 de novembro de 2022, com as visitas técnicas para reconhecimento das três escolas-campo no intuito de identificar o *locus* para observações e regências em sala de aula.

Para relatar a observação da RP, utilizamos como instrumentos de pesquisa três diários reflexivos de estágios de cada autor/a com seus respectivos: (des)afetos, atravessamentos, (des)encantos, exclamações, reflexões, entrelinhas, corporificações do vivido. Conforme Miguel Zabalza (1994), existem três tipos de diários: o diário como organizador estrutural de uma aula, o diário como descrição das atividades e o diário como expressão das características de cada estudante e dos próprios docentes. Neste estudo, nós focamos nas descrições sobre a RP.

O método para a interpretação da realidade do RP foi a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Realizamos a pré-análise do material registrado pelos 3 corpos-residentes e a leitura flutuante dos diários de cada estagiário. Em seguida, procedeu-se à exploração das falas que materializam o que pode um corpo-residente. A terceira e última fase foi a do tratamento dos resultados obtidos e interpretados por meio de inferências e discussões com a revisão de literatura sobre corpos e afetos.

Durante as discussões e reflexões compartilhadas e produzidas no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Saúde, Educação Profissional Tecnológica, Informática e Meio Ambiente (NEPESEPTIMA/CNPq/CTF/UFPI), da linha de pesquisa "Corpo, Gênero, Sexualidade, Trabalho e Educação", foram delineadas as conexões entre os relatos dos licenciando/as em Pedagogia para a produção das análises e interpretações de dados produzidos a partir do corpo-residente, que revelamos em sequência.

O QUE REVELAM OS CORPOS-RESIDENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAFS/UFPI SOBRE A RP NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O *Design* do PRP nos primeiros cinco meses de imersão e observação nas escolas-campo na cidade de Floriano/PI foi marcado por séries de acontecimentos que nos colocam a refletir sobre: Quais foram os desafios encontrados pelos corpos-residentes nesses primeiros meses de imersão dentro

das escolas-campo e no ambiente da sala de aula? O que aprendemos durante essa primeira parte do processo da RP?

Nossos três corpos-residentes vivenciam a RP de forma atenta, interessada e reflexiva. Aprendemos a ser docentes quando ouvimos, compartilhamos, refletimos e colocamos em prática os conhecimentos sobre: 1) não ter medo da sala de aula, das crianças e dos profissionais da educação infantil; 2) saber escutar as crianças e observá-las tentando compreender suas tentativas de se comunicar conosco, além de procurar entender a dinâmica no espaço escolar; 3) registrar os desafios sentidos até o momento no processo de imersão escolar e refletir sobre a forma como estamos sendo recebidos pelas crianças e pela comunidade; 4) perceber como se processam as diversas violências enraizadas e reproduzidas na escola, quer seja pelas crianças ou pelas docentes, o que tem marcado nosso processo de formação inicial até o momento; 5) listar receios e ansiedades ao pensar no momento de regência em sala e os desafios que este momento-formativo irão nos provocar/mobilizar/transformar.

O QUE PODE O CORPO-RESIDENTE?

Um corpo-residente aprisionado às rígidas normas pré-estabelecidas socialmente e outras regulamentações burocráticas, que imobilizam, retiram o poder ser, é proibido sentir de outra forma e se posicionar com liberdade para afetar o ambiente escolar e seu público infantil, bem como, a si mesmo, no seu processo de (des)construção e (re)descobrimto, que atravessa nosso corpos-residentes de forma avassaladora, sendo assim:

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente pode e o que não pode fazer” (BENEDICTUS DE SPINOZA, 2015. p. 100).

O que pode, o que faz, o que pensa, o que sente um corpo? Ao refletir sobre a potência do corpo-residente em resistir, em co-construir, em se desenvolver enquanto pessoa em formação, provocamos um rompimento e

proporcionamos outros sentidos a formação inicial em Pedagogia, assim, para Gilles Deleuze (2017), o que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado.

O que pode um corpo-residente cansado das correrias da vida e das atividades acadêmicas, mediar para as crianças, corpos tão pequenos, mas tão atentos aos detalhes e semblantes que estão na sua frente, que são capazes de te perguntar: "por que está você triste hoje?", como dizer que não é tristeza, mas um cansaço de tudo. Como poderia entender o que é "tudo". Por outro lado, ao tempo que percebem os sentimentos que diminuem a potência do corpo de agir, a verdade, o sorriso ou chamar para brincar, impulsiona o corpo-residente a contar histórias, a desenhar, a colorir, a dramatizar, a dançar em uma imensa roda. Um dia em uma escola de educação infantil faz todo sentido, em um "passe de mágica", já estamos sorrindo, felizes porque uma criança chegou perto da gente, fez uma pergunta, pegou na nossa mão e convidou para brincar no seu mundo criado por ela.

COMO O CORPO-RESIDENTE É PERCEBIDO NA ESCOLA PÚBLICA?

Cada corpo-residente é percebido como uma possibilidade de uso ilimitado, com o intuito de contribuir com as demandas, desejos, necessidades e fragilidades da escola, contudo, esse corpo-acadêmico em Pedagogia, também, se desanima, se entristece, se esgota, se angustia, por ser um corpo ainda em formação inicial, às vezes, é visto como incansável, por outras pessoas, como um ser despreparado. Entendemos que um corpo-residente sente a necessidade de ser orientado, escutado, sentido, notado, treinado e habilitado para se tornar livre e autônomo. Conforme Jorge Crespo (1990), o projeto de libertação do corpo está presente em cada momento, de forma multifacetada e atingindo toda a rede de relações sociais.

Meu corpo-residente masculino em formação inicial em Pedagogia, em processo de observação em sala de aula, a princípio, é estranhado, por possuir uma pele parda ou, deveria dizer, pele negra menos retinta, é um corpo em

construção, esquisito que causa surpresa, da diversidade, da ocupação de homem na educação infantil. Durante o processo de observação, percebo que meu corpo-residente tem sido observado por toda a comunidade escolar, desde o porteiro até a direção da escola. Será que esses olhares são repletos de receios ou de aceitação? Penso que com desconfiança, pois o corpo-residente de um homem, de estatura alta, de cabelos encaracolados, volumosos, desalinhados, aparentemente, causa estranhamento, pois não é padrão em uma sociedade branca-heteronormativa.

Os receios e medos por parte de certos profissionais da educação de perceberem um corpo-residente masculino afetuoso, acolhedor, educado e cuidadoso com as crianças, e pensarem se esse seria um papel a ser desempenhado por um corpo de homem na Educação Infantil, se a demonstração de afeto e zelo não seria parte integrante de um ser educativo a ser desempenhado apenas por um corpo-residente feminino, principalmente no que diz respeito aos cuidados higiênicos das crianças. No entanto, Peterson Silva, Mariana Monteiro, Ana Lúcia Faria e Helena Altmann (2020) esclarecem que:

A docência masculina na educação infantil causa não só um estranhamento, mas um incômodo que extrapola os espaços da creche e pré-escola, as formas de cuidar e educar estão interligadas pelo controle e/ou pelo policiamento dos corpos das crianças pelo medo do abuso sexual, da pedofilia. O que marca as relações entre os professores e as crianças pequenas nos espaços da educação infantil e demonstra laços de amizade e cumplicidade como o medo, pois tanto o banho como a higiene pessoal das crianças acabam direcionados por outros profissionais – do sexo feminino. (p. 516-517).

Partindo do exposto, é nítido os diversos atravessamentos que afligem um corpo-residente masculino, por meio de diversas formas de discriminação, preconceito e estigmatização que ainda existe no espaço escolar, principalmente na educação infantil, que precisam ser materializadas e discutidas para que haja o rompimento de estereótipos, descréditos e rotulações enraizados na sociedade, e perpetuados dentro do ambiente da educação infantil. As situações que trespasam o corpo-residente masculino ou o outro corpo-residente

masculinizado, também, o provoca a pensar novas possibilidades em se tratando das masculinidades.

Meu corpo-residente feminino, de 21 anos, em formação inicial, no período final do percurso formativo em Pedagogia, está em constante construção tanto no que diz respeito ao se tornar uma profissional docente quanto a minha identidade pessoal e profissional. Este meu corpo-residente passa pelo processo de observação e imersão dentro das instituições de ensino como é previsto pelo PRP. Nesse momento, em específico, na educação infantil, de forma íntima e pessoal, destaco que meu corpo-residente se sente, estranho diante das circunstâncias, diante das pessoas ali presentes, desde os vigias que encontro logo quando chego no portão da escola, e de cada corpo-docente ali em atuação. Para Jorge Larrosa (2004), o ser em liberdade alcançou a autoconsciência e a autodeterminação, se convertendo em uma pessoa segura e dona de si.

A princípio, por não me sentir capacitada, à profissão de ensinar/cuidar/brincar, por sentir que não sei agir, pensar e fazer uma devida ocupação, digo, também, pela estrutura física, corporal e de expressão, por ser uma jovem bissexual, parda, formada pela ascendência familiar, por ter cabelos longos cacheados ondulados e ser magrinha, de estatura mediana, que chegam a questionar tão novinha, como já pode tá entrando na profissão? São muitos os sentimentos que me atravessam ali nos momentos de observação. Como me portar, agir e falar diante de certas situações? Quando chego na escola o vigia me pergunta: está fazendo pedagogia por amor à profissão? Ou só não conseguiu outra coisa melhor? As crianças questionam meu corpo-residente, e dizem: como vou obedecer a “senhora” se a “senhora” parece uma criança igual a gente “tia”?

O QUE FAZ O CORPO-RESIDENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Meu corpo-residente se sentiu tocado com a dinâmica realizada por um corpo docente substituto que contava uma história sobre os tipos de família. Nesse dia inesquecível, observei de perto que os corpos-infantis, estavam

concentrados na performance, notei toda atenção e o cuidado deste corpo-docente em específico, que aborda de forma delicada e espontânea, um assunto relevante dentro da turma de educação infantil. Como meu corpo-residente de 21 anos abordaria essa temática sobre a família, em turmas de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais? Como o meu corpo bissexual, em formação inicial, presente nesses espaços de atuação da pedagogia, se insere na sala de aula e se mobiliza a performar em um ambiente que se inserem corpos infantis que vivenciam uma educação conservadora, heteronormativa repleta de dogmas, crenças, preconceitos e pregações? Como outros corpos residentes colaboraram com essas crianças em desenvolvimento? Como este corpo diverso promoveria esse ensino emancipador, inclusivo e libertador?

Os relatos dos corpos-residentes evidenciam que, embora compreendam o conceito de ser docente da educação, a prática ainda é um encontro desafiador a ser perseguido, vivenciado, planejado, redigido e analisado. Destarte, a RP tem proporcionado não só a ampliação da formação inicial em Pedagogia para os corpos-residentes, como, também, a reflexão sobre o processo de trabalho educativo, da parte do residente que vivencia na pele os encontros, desencontros e reencontros com a docência, a pesquisa e a extensão. A seguir, apresentam-se as ponderações finais, como forma de estabelecer uma reflexão-crítica sobre as vivências e potências estabelecidas por estes corpos-residentes durante a RP na escola de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

O corpo-residente se prepara para criar outras performances, se metamorfosear para transbordar a si mesmo como futuro pedagogo/a, profissional da educação. Cada residente pedagógico do curso de Pedagogia sente a necessidade de realizar curso de desenho, de pintura, de artes cênicas, de contação de histórias, de canto, de dança para aprimorar seu corpo-residente que se torna corpo-docente. Lembrando que a escola de educação infantil é um lugar

de socialização, divertimento, aprendizado, encantamento, atravessamentos e de felicidades.

A percepção de corpos-residentes sobre RP contemplou reflexões sobre o processo de trabalho educativo, lúdico e criativo estabelecido em escolas de educação infantil. A RP possibilitou o uso de instrumentos pedagógicos que potencializam o trabalho educacional e a integralidade do cuidado com as crianças e de cada atividade prestada pelos corpos-residentes, em escola-campo. Se, por um lado, trata-se de um grupo de residentes capacitados para a docência, por outro lado, há acadêmico/as, também, transformado/as, pela mobilização de saberes necessários para a professoralidade, para a práxis emancipadora.

Portanto, sugere-se para registros e trabalhos futuros: 1) relatar as práticas educativas residentes de acordo com as turmas escolares; 2) catalogar e documentar os tempos pedagógicos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; 3) estimular e assegurar a escrevivência de corpos-residentes para se reconhecer no trabalho docente; 4) cartografar espaços, tempos, brincadeiras, cuidados e afetos dentro do ambiente escolar; 5) relatar as ansiedades, angústias e dissabores da formação inicial em Pedagogia. Cada corpo-residente está intrinsecamente relacionado aos seus sonhos, projetos, oportunidades e no seu processo que desenvolve sua professoralidade interligada com a pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489-501, set./dez. 2006.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria GAB n. 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 28, 01 mar. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital Capes n. 6**, 01 de março de 2018. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 01 de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e n. 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 1, 26 set. 2008.

CRESPO, Jorge. **A história do corpo**. Lisboa, PT; Rio de Janeiro: DIFEL; Bertrand Brasil, 1990. (Memória e sociedade).

DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. Trad. GT Deleuze – 12. São Paulo: Editora 34, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: Experiência e Sentido).

SANCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Tradução Maria Encarnación. Moya. São Paulo: Expressão Popular; CLACSO, 2011.

SANTANA, Marttem Costa de. Como elaborar um artigo com relato de experiência? Um relato metodológico de um pesquisador-extensionista. *In*: ASENSI, Felipe (org.). **Pensando a produção acadêmica**. Deerfield Beach, Florida: Pembroke Collins, 2022.

SANTANA, Marttem Costa de. **Práticas pedagógicas na educação infantil**: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, PI, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Peterson Rigato da; MONTEIRO, Mariana Kubilius; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: propostas educativas

açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 507-528, jul./dez., 2020.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. Tomas Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Campus Amílcar Ferreira Sobral. **Plano de Desenvolvimento da Unidade – PDU 2020-2022**. Floriano, PI: UFPI, 2020.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

UMA CARTA DE INTENÇÕES PEDAGÓGICAS OU SOBRE OS (DES)ENCONTROS COM A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Leonardo José Freire Cabó Martins¹
Maria Lizandra Mendes de Sousa²
Camila Gabrielly Silva do Nascimento³

Resumo: Este texto-inquietações adota como objetivo discutir as relações de gênero e sexualidade na Escola de Educação Infantil a partir da escrita de uma Carta de intenções pedagógicas destinada à professoras de Educação Infantil, de modo a promover outros modos de pensar – em travessias, os direitos das crianças, e o(s) modo(s) como permitimos que elas sejam que são, sem que lhes seja negado à dissidência. Recontamos, neste texto, a escrita-memória-experiência dos contornos do modo como ocupamos distintos territórios que percorremos enquanto pessoas que buscam, no desconhecimento de si, um desejo urgente de reinventar os espaços formativos-educativos de modo a garantir o direito de outras formas de ser e existir no mundo. Nossos corpos escrevem palavras-intranquilas em movimentos e cenas de sobrevivência e denúncia. Ao usar a Carta como caminho metodológico, nos encaminhamos entre reflexões que nos aproximam ao querer dizer de nossas impressões, das andanças, dos desejos em forma de denúncia, na informalidade de comunicar situações delicadas... em uma conversa entre pessoas reais (CAMARGO, 2011). O ato de escrever uma Carta constitui-se, pois, como tática de resistência que nos ajuda a reconstruir as marcas do que vivenciamos, nesse caso, as situações-vivências do chão da Escola de Educação Infantil. O texto está organizado em quatro seções, quais sejam: 1) apresentamos os pontos que desencadeiam as reflexões aqui apresentadas, quer seja: as observações realizadas desde a entrada no campo de Estágio Supervisionado II - Educação Infantil; nesse item dizemos quem somos nós e o objetivo do trabalho; 2) apresentamos algumas notas teóricas-metodológicas que guiam as trilhas de construção das reflexões aqui apresentadas; 3) apresentamos a Carta que redesenha a construção do trabalho; e, 4) considerações [não] finais, ampliamos os questionamentos iniciais e damos pistas que podem impulsionam novas reflexões e pesquisas futuras.

Palavras-chave: Carta Pedagógica; Educação Infantil; Gênero; Sexualidade.

¹ Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

² Aluna do Curso Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Floriano – PI. E-mail: marializandra1626@gmail.com

³ Aluna do Curso Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Floriano – PI. E-mail: camilagabrielly1002@gmail.com

DESENCERANDO AS PORTAS...

Os conflitos, e conseqüentemente os confrontos, emergem como atos do ser-em-si como expressão de experiências e vivências que exigem que nos posicionemos frente ao mundo e ao modo como algumas questões irrompem, à flor da pele, nossa existência. O mal-estar instaura-se e há uma necessidade genuína de buscar estratégias para resolvê-las.

Quando ousamos abrir as portas [e não apenas os armários!] da Escola de Educação Infantil e, em um ato de insurgência e rebeldia, juntar-nos a outras/os/es educadoras/es que lutam pela construção de uma Escola democrática e inclusiva, fazemos isso na tentativa de dizer dos muitos incômodos, das descobertas, mas também das aprendizagens e dos sentidos produzidos por diferentes corpos que ocupam esse espaço-tempo-lugar da Educação Básica, de modo a afirmar que as diferenças conduzem a rupturas e à problematização sobre verdades ainda tidas como absolutas, ao tempo que nos impulsionam a dizer: *"A organização do ensino em Instituições que trabalham como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas precisam ser reinventada."* É urgente, frente ao avanço do neoconservadorismo (PORTO, 2019) construir espaços de afirmação da diversidade humana, e do respeito às diferenças, como eixo fundamental da vida.

Era novembro de 2022 quando demos início as atividades do componente Estágio Supervisionado II – Educação Infantil e ousamos colocar os pés no chão da Escola de Educação Infantil como quem desejava ressignificar aquele espaço-tempo-lugar. E, mesmo sem tanta firmeza ao caminhar sob aquele terreno arenoso, nos aventuramos e, sem saber, tropeçamos. Os tropeços nos fizeram refletir, e reafirmar, a necessidade de buscar construir (re)encontros horizontais com as crianças, e contrariar a lógica que preside o modo adultocêntrico de pensar a organização do trabalho pedagógico com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Trata-se de uma tarefa bastante difícil, mas urgente. Os tropeços nos convidaram à necessidade de compreender e relacionar os espaços-tempos-lugares de modo a não mais permitir que sejam reproduzidas ações que marginalizam os negam os direitos das crianças, sobretudo daquelas/es que não os performam estereótipos de gênero socialmente aceitos.

Trazer ao debate episódios como os quais presenciamos durante as semanas de observação, co-participação e regência das atividades propostas para as crianças é permitir que outras/os/es pessoas conheçam, pelos nossos olhos, questões que parecem atormentar tanto professores, pais e/ou responsáveis por crianças, mas que são vividas cotidianamente na rotina das Creches e Pré-Escolas. Tais rotinas, apesar de pré-estabelecidas e com horários marcados para tudo, dão lugar ao inesperado e ao imprevisível.

Assim, convidamos a todas/todos/todes a, assim como nós, se permitirem degustar dos percursos, experiências, viagens, voos e descobertas que experienciamos a vivemos ao longo dos meses de novembro, dezembro de 2022 e janeiro, fevereiro e março de 2023.

Nos levantamos, em um ato de rebeldia, ao apresentar questões que tão urgente pois acreditamos que há outros devires e modos de compreendermos e relacionar os espaços-tempos-lugares na Escola de Educação Infantil, bem como o nosso ser, tornar-se e sentir-se humanas/os, mulheres, homens e professoras/es.

É por meio das interações e vivências com as/os outras/os que criando conexões com os lugares, espaços e tempos e, do mesmo modo, compreendemos as particularidades sobre os muitos modos de ser e existir no mundo. Tropeçamos, caímos, choramos, levantamo-nos, sorrimos e, em atos de ousadia e coragem, desfamiliarizamos concepções estáticas por, mesmo com medo, não temer caminhar por trilhas que muitos chamarão de errantes.

Assim, juntamos nesse texto as vozes de duas mulheres, professoras em formação, sob a orientação de um homem professor do Ensino Superior.

Juntas/os/es, ao mesmo tempo em que fazemos uma denúncia, convidamos professoras e professores, a olhar com mais cuidado as relações entre gênero e sexualidade que emergem das relações criança-criança e criança-adultos na Escola de Educação Infantil.

Somos duas mulheres-meninas-mulheres estranhas. Somos mulheres! Sou estranha! Sou sapatão! Somos duas mulheres sapatão! Somos nordestinas! Uma poetisa que anda perdida em si a procura dos encontros de si-em-si. Outra apaixonada por música [deixo que você se descreva]. Juntas vamos ocupando os espaços formativos (escolares e acadêmicos), mesmo que estes, a todo instante, insistam em dizer que ali não é nosso lugar. Não respiramos tranquilamente, porque as existências estranhas são assassinadas dia após dia no Brasil, e isso nos põe em alerta a todo instante. Nossos corpos carregam culpas, medos, inseguranças, e também rejeições e desprezos. Neste momento, e ao pensarmos a Escola de Educação Infantil, pensamos: *“Este espaço precisa ser livre, assim como as crianças – todas elas, precisam ser livres!”*.

Em nossas andanças da vida temos aprendido que nada é fácil, que as coisas não acontecem como desejamos e/ou quando queremos, que a vida exige da gente coragem para enfrentar os mais diversos desafios. Coragem para seguir mesmo quando as coisas ao nosso redor não andam bem... mas onde, como e com quem conseguir coragem? Enquanto busco essas respostas, procuro melhorar como ser humano, amadurecer, mesmo que a passos lentos, com as experiências que vivencio nos ambientes cotidianamente. Assim, com esses questionamentos e pensamentos que rodeiam a minha mente, me apresento: sou uma mulher, negra, lésbica, pedagoga/educadora/professora em formação, em busca de um propósito de vida com mais dignidade, respeito e liberdade pós academia.

Juntamos nossas vozes para, em uníssono, traz a tona os diálogos, imagens e memórias que povoam nossos pensamentos e memórias sobre a Escola. Somamos nossos desejos e devires as múltiplas questões e identidades que nos

atravessam, transbordando, no caminhar, reflexões e questionamentos em torno do trabalho pedagógico na Escola de Educação Infantil e como acreditamos que ele deveria ser construído. Fundimos as nossas experiências e buscamos táticas que nos permitam pensar os espaços-tempos-lugares da Escola de Educação Infantil.

Nesse momento, e depois de apresentar nossas motivações para a escrita deste trabalho, ponderamos como relevante pensarmos em que medida uma atividade como a escrita de uma Carta de Intenções Pedagógicas, escrita por três pessoas dissidentes, pode se tornar ponto de partida para uma questão que ainda é silenciada professoras e pais/responsáveis, qual seja: *Como as questões de gênero e sexualidade podem ser trabalhadas na Escola de Educação Infantil de modo a respeitar os direitos das crianças?* À vista disso, este texto-inquietações adota como objetivo discutir as relações de gênero e sexualidade na Escola de Educação Infantil a partir da escrita de uma Carta de intenções pedagógicas destinada à professoras de Educação Infantil, de modo a promover outros modos de pensar – em travessias, os direitos das crianças, e o(s) modo(s) como permitimos que elas sejam que são, sem que lhes seja negado o direito à dissidência.

Assim, o texto está organizado em quatro seções, quais sejam: 1) apresentamos os pontos que desencadeiam as reflexões aqui apresentadas, quer seja: as observações realizadas desde a entrada no campo de Estágio Supervisionado II - Educação Infantil; nesse item dizemos quem somos nós e o objetivo do trabalho; 2) apresentamos algumas notas teóricas-metodológicas que guiam as trilhas de construção das reflexões aqui apresentadas; 3) apresentamos a Carta que redesenha a construção do trabalho; e, 4) considerações [não] finais, ampliamos os questionamentos iniciais e damos pistas que podem impulsionam novas reflexões e pesquisas futuras.

ADENTRANDO OS ESPAÇOS DA ESCOLA: DA NECESSIDADE, E DA BUSCA, PARA CONSTRUIR OUTROS CAMINHOS

A diferenciação entre meninas e meninos, mulheres e homens, e o modo como cada uma delas/deles se percebe no mundo é construída socialmente nos distintos espaços e organizações sociais. Esses espaços, desde família até as instituições de ensino formais, buscam preservar a existência – e a manutenção, de papéis de gênero, estereótipos, padrões e comportamentos que ditam o que é masculino e feminino, revelando, pois, existir um modo único, fixo, permanente e imutável de ser no mundo. Conseqüentemente, quem desvia, foge e não se enquadra nesses jeitos únicos de ser, saber, fazer, tornar-se e sentir-se no mundo, é pautado como anormal, desviante, inadequado, pecador e doente.

Todavia, como assinala a pesquisadora Louro (2015, p. 10), “[...] as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada dia desestabilizam antigas certezas”. Essas transformações evidenciam que há, sim, novas e outras formas de viver, ser, estar, tornar-se e sentir-se no mundo, ou seja, existem diferentes identidades de gênero e de sexualidade. Isto, por vez, nos anuncia que as questões de gênero e sexualidade emergem dos discursos universalistas, mas também se constroem nas relações culturais e de poder.

Se as questões de gênero e sexualidade são construções culturais e atravessadas por relações de poder, a história da infância também se apresenta por meio dessas relações de controle, domínio, autoridade, posse e vigilância. Desde os estudos de Àriès (1981), por exemplo, já é possível perceber como as relações de gênero e sexualidade atravessam a história da criança e da infância.

Do mesmo modo como as identidades de gênero e sexualidade, a concepção de criança e infância, sofreram mudanças ao longo dos espaços-tempos-lugares. O conceito de criança sofreu modificações na mesma medida que o processo de desenvolvimento histórico-social. Se por muitos anos as crianças foram percebidas como tábulas rasas, hoje a compreendemos como

sujeitos produtoras de conhecimento e cultura, portanto, como sujeitos de voz e agência (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016; COHN, 2005; SARMENTO, 2008). Dito de outra forma, as concepções de gênero, sexualidade, infância e criança se apresentam de forma plural, e não homogênea.

Contudo, é sabido que os espaços-tempos-lugares da Educação Infantil carregam em si normas e valores morais cristão que regem o que as crianças podem ou não ser, expressar, fazer, sentir, tornar-se e, inclusive do que podem ou não brincar. Os modos autoritários, vigilantes, controladores, padronizantes e homogeneizantes mobilizam suas ações em nome da preservação da “inocência”, de forma a separar e impedir que relações, interações e vivências com outras formas de ser no mundo possam, assim, ocorrer (BRITZMAN, 2015).

Ao criar, produzir e reproduzir vivências na Escola de Educação Infantil que não mantem diálogo com outras possibilidades de existências, estamos, pois, sufocando suas curiosidades e, assim, seus corpos. Corpos estes que dizem em alto e bom som de suas vontades, desejos e prazeres [e que se afloram em distintas singularidades], mas que são omitidos em nome da manutenção de corpos educados e disciplinados. As crianças vão sendo, assim, controladas e seus corpos mantidos pela disciplina e vigilância (FELIPE, 2000)

Na dicotomia do ser menina e menino, os brinquedos e as brincadeiras se destacam pelo modo como, ainda hoje, guardam estereótipos e são divididos a partir de restrições que permitem ou não que os corpos femininos e masculinos os experienciem, de modo a construir, desde a infância, a perpetuação dos significados sociais dos usos, funções e papéis de gênero nos brinquedos e brincadeiras (KISHIMOTO; ONO; 2008). Assim, as vivências na Escola de Educação Infantil promovem ações preconceituosas ao negar às crianças a possibilidade de construir uma personalidade livre dos estereótipos de gênero e sexualidade.

O que podem as crianças, e seus corpos, experienciar? Como a Escola de Educação Infantil tem buscado garantir o livre exercício das vontades e desejos das crianças nas interações e brincadeiras? Como as relações entre gênero e

sexualidade aparecem nos espaços-tempos-lugares da Escola de Educação Infantil? O que existe por traz dos discursos de “brinquedo e brincadeira de menina e menino”? O que as crianças que têm comportamentos e desejos ditos como “inadequados” podem nos ensinar a respeito do gênero, sexualidade à professoras/es de Educação Infantil? Que tipo de Escola de Educação Infantil precisamos construir para desfamiliarizar e desestabilizar os estereótipos e papéis de gênero e a(s) sexualidade(s) ditos “normais”?

As questões acima exigem que sejamos capazes de refletir como a temática tem nos atravessado e como elas mexem com nossas experiências enquanto professoras em formação, mas também que mobilizam nossas vivências enquanto pessoas que se construíram fora dos “padrões adequados” de existência.

São essas experiências-vivências, mobilizadas nos espaços formativos-educativos de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), durante as atividades de Estágio Supervisionado II, e se traduzem na escrita de uma Carta de intenções pedagógicas destinada, sobretudo, para professoras que trabalham com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas para que, em estado de reinvenção, sejamos capazes de repensar coo as questões de gênero e sexualidade atravessam a Escola Educação Infantil e que, em sua quase totalidade, são silenciadas.

A Carta, enquanto recurso metodológico, nos aproxima das inquietudes que as experiências, histórias e memórias que vivenciamos na Escola nos convidam a repensar, ao tempo que constroem outras pontes de reflexão acerca da emergência do direito ao encontro com nossas próprias palavras.

Ao escrever uma Carta buscamos expressar o movimento de corpos/corpas que tropeçam, caem, sentem medo, angústia, levam e (re)floreecem em direção a outras trilhas que buscam outros caminhos e outros modos de caminhar. As palavras expressam as aprendizagens que foram nomeadas e, do mesmo modo, revelam (des)aprendizagens, desconfortos... vos

convidamos a ler e palavrear os sentimentos, sejam eles quais forem. Como afirma Folly (2020), nossos corpos/corpas se escrevem, e se inscrevem, por meio das palavras, gestos, sons, acalentos e inquietudes, ao passo que evidenciam o cuidado da denúncia.

Recontamos, neste texto, a escrita-memória-experiência dos contornos do modo como ocupamos distintos territórios que percorremos enquanto pessoas que buscam, no desconhecimento de si, um desejo urgente de reinventar os espaços formativos-educativos de modo a garantir o direito de outras formas de ser e existir no mundo. Nossos corpos escrevem palavras-intranquilas em movimentos e cenas de sobrevivência e denúncia.

Nesse sentido, ao usar a Carta como caminho metodológico, nos encaminhamos entre reflexões que nos aproximam ao querer dizer de nossas impressões, das andanças, dos desejos em forma de denúncia, na informalidade de comunicar situações delicadas... em uma conversa entre pessoas reais (CAMARGO, 2011). O ato de escrever uma Carta constitui-se, pois, como tática de resistência que nos ajuda a reconstruir as marcas do que vivenciamos, nesse caso, as situações-vivências do chão da Escola de Educação Infantil.

A escrita da Carta se enquadra na abordagem de pesquisa qualitativa ao visibilizar as impressões (inter)subjetivas das/os pesquisadoras/es na ousadia-coragem de fazer seu/sua corpo/corpa presente na construção do conhecimento, de modo a reverberar subjetividades e pluralidades e como estas promovem e produzem ciência e fazer científico-acadêmico (FLICK, 2009). Em face disso, a escrita desta Carta é mobilizada por três pessoas dissidentes que se fazem autoras, e autor, deste trabalho. Apresentamos, a seguir, a Carta. Sugerimos que leia com inquietude, releia com ousadia, e juntem-se a nós para, em um ato de resistência e coragem, reinventar a Escola de Educação Infantil.

CARTA DE INTENÇÕES PEDAGÓGICAS: O QUE HÁ DE COMUM ENTRE NOSSAS VIVÊNCIAS E A ESCOLA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Olá, Professoras, Coordenadoras, Pais e/ou Responsáveis por crianças.

Esperamos encontrá-las/os bem.

Como não sabemos qual horário vocês irão ler esta Carta de Intenções Pedagógicas então: Bom dia, boa tarde, boa noite ou mesmo uma boa madrugada.

Escrevemos do interior do Estado do Piauí, mais especificamente de Floriano – PI, chamada por muitos de Princesinha do Sul, e, ao som de *Paciência*, de Lenine, ousamos escrever esta Carta. Uma carta que emerge das experiências-vivências e inquietações de três pessoas dissidentes [pessoas que fogem dos padrões de sexualidade e de gênero socialmente aceitos] e estranhas nos espaços formativos- educativos da Escola de Educação Infantil.

As palavras aqui expostas, e tecidas por memórias sensíveis, revelam que nossos corpos [subversivos] carregam vivências que nos sufocam, ao passo que nos dizem: *“É hora de deixar a tensão nos conduzir ao chão das narrativas”*. Uma tensão que nos convida a desestabilizar os enraizamentos do que pode/podemos, ou não, ser, sentir e tornamo-nos, ainda que com nossos corpos entregues, também, carregados de medo. Medo? Sim! Medo! Sabemos o quanto nossa existência é tida como errada, inadequada e como as muitas formas dos nossos corpos/corpas é visto/a como perturbadora nos espaços escolares e acadêmicos, como em quaisquer outros lugares sociais que ousamos ocupar.

Há uma sensação de medo imensa de sofrermos, mais uma vez, violências, ainda mais por tratarmos de discussões que a sociedade tende em silenciar pelo aniquilamento, sobretudo por se tratar de uma discussão sobre infância. Contudo, as experiências nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) nos rasgam o corpo-mente por asseguram não as liberdades e o direito das crianças de serem em si crianças, mas sim, por ditar, vigiar, controlar e aniquilar as singularidades e a sensibilidade de crianças que ousam experienciar-viver

brinquedos, brincadeiras e relações fora das normas, regras e ordens heteronormativas, binárias e sexistas.

E é nesse estado de corpos-mentes dilaceradas que deixamos o chão da Escola e expomos, em forma de narração, nossas experiências-vivências. O chão da memória guarda recordações de confrontos e conflitos das orientações, permissões e negações, como fonte para o não esquecimento ou para a omissão. Ao permitir que nossos pés continuem tocando aquele chão, a partir dessa narrativa, buscamos inspirar para que, em um diálogo afetivo com o tempo, possamos encontrar a liberdade, e não a tolher nenhuma outra vez. Sujamo-nos no chão de histórias-memórias narradas e, assim, desaguamos as suas (im)possibilidades. O chão das histórias-memórias narradas sobre as experiências da Escola de Educação Infantil nos conduz ao debate sobre direitos: direitos à vida, às diferenças, às liberdades, às expressões, às autenticidades, às espontaneidades, às sensibilidades e às afetividades. Há, no chão de histórias-memórias narradas, o exercício de recuperar o fôlego, de esperar e reinventar outras travessias, porque encontramos no meio do caminho não somente pedras, mas também corpos/corpas-vozes que se juntam a nós e, em danças, movimentam os percursos, tornando-os ainda mais barulhentos, contradizendo tudo aquilo que esperavam/esperam de nós.

Ouvimos, por mais de uma vez: *“Ele pinta os desenhos como se fosse uma menina!”* e nos questionando: O que pode um menino [criança], com sensibilidade aguçada, ao colorir seus desenhos com a leveza de um lápis cor da imaginação? O que é pintura de menina e pintura de menino? Como deve uma criança colorir seus desenhos? Existe um jeito certo e errado de colorir desenhos? Qual a real preocupação no fato de um menino pintar seus desenhos de forma mais delicada? Quais são os incômodos causados por uma criança que foge da ordem “natural” da pintura de um desenho?

Recorremos a Raquel Gonçalves Salgado e Paula Fernanda Martins-Garcia (2018, p. 118), no texto *Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância,*

corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da Educação Infantil, quando elas dizem “Corpos de crianças ambíguos, híbridos e que destoam da norma sexual, instituída como um dos fios condutores do desenvolvimento humano, são alvos de atenção, controle e conserto”. Concordamos com as autoras, e acrescentamos: O menino sensível, com seus pincéis de cores de imaginação, começou a ser vigiado e orientado a pintar de “forma correta”. Ele não podia continuar pintando tão perfeitamente, sem “borrar” o desenho, porque a delicadeza e perfeição enquadram-se nos fazeres femininos, não nos masculinos. Um menino, parecia gritar silenciosamente a professora, precisa ser grosseiro, desleixado e insensível. O menino sensível precisa, pois, ser consertado e, para isso, é preciso vigiá-lo. Ele foge das normas e regras. Os olhares, as acusações e os discursos silenciosos de “anormalidade” começaram a fazer parte das vivências daquela criança no ambiente escolar.

As crianças não têm seu direito de escolha respeitado – nem mesmo o direito de pintar, para que possam experienciar-vivenciar suas subjetividades sem que sejam taxadas/enquadrados nos conceitos de “normalidade” e “anormalidade” das lógicas binárias, sexistas, heteronormativas e machistas que orientam a divisão de papéis de gênero e sexualidade desde a Escola de Educação Infantil.

Há carência de oportunidades para que as crianças possam ser livres, sem julgamentos sobre aquilo que fazem ou sobre como fazem, experienciam e vivem nas Escolas de Educação Infantil. Rasgam não apenas nossos corpos, nos levam também as nossas próprias experiências: *“Também vivemos a impossibilidade de sermos, em si, autenticidades”*. Quando pensamos nas crianças enquanto sujeitos históricos, sociais, culturais e de direitos, entendemos, assim, a relevância de oportunizar encontros-experiências-vivências que promovam a aproximação delas consigo mesmas. Um espaço-tempo-lugar oportuno para práticas sociais com diferentes linguagens, de modo a promover acolhimento, segurança, autonomia, liberdade e expansão da consciência desde a infância.

Do colorir sensível, e de sua proibição, ouvimos: *“Esse brinquedo é de menina!”*. Lá estava ele, mais um menino que, na sua espontaneidade, ousou brincar de casinha, de fazer comidinha ou de ser pai. Construindo suas histórias acerca das peças do brinquedo e, com isso, mostrando-se nas relações e interações com o cuidado, ele, o menino espontâneo, foi impedido de brincar com o que realmente queria brincar.

Na pronúncia *“Esse brinquedo é de menina!”*, ele se assustou. Estava, pois, entretido com sua imaginação, não como o critério de gênero (in)visível nos modos de brincar, e nos brinquedos. Seus olhos transpareceram dúvidas, da mesma forma como revelaram medo e angústia. Não ouve uma explicação sobre os motivos pelos quais ele não poderia brincar de casinha, mas repressão da sua liberdade de escolha.

Louro (2015) evidencia que a Escola é um dos mecanismos para manter corpos silenciados e disciplinados, pois, assim, garante que os papéis de gêneros e sexuais [estereótipos e padrões] sejam assegurados. Uma situação extremamente delicada operada por um sistema educacional que tira as possibilidades das crianças de vivenciarem sua infância de forma plena.

Não é garantido o direito ao brinquedo e a brincadeira e nem a equidade de gênero (KISHIMOTO; ONO; 2008) às crianças. As crianças são impedidas de experienciar suas vontades, desejos e interesses, sejam nos brinquedos e brincadeiras, sejam no seus fazeres particulares na realização das atividades. Os corpos que realizam as ações de negação e impedimentos deveriam se perguntar: Quais são os brinquedos e brincadeiras que as crianças gostam e querem brincar nos momentos em que ocupam minha sala? Os brinquedos e as brincadeiras que as crianças que ocupam minha sala brincam deixam elas felizes e livres, ou cerceiam sua liberdade de escolha? O que tem por trás das minhas ações de negação e permissão enquanto professora? Quando contribuimos para a manutenção dos papéis e padrões de gênero e sexualidade, ajudamos a desenvolver atitudes sexistas desde a infância.

“Não quero fazer a atividade com ela, porque ela é menina!”, eis aí um dos sustentos para a cultura machista, sexista e misógina. As crianças aprendem a ser machista, racista, sexista... a violentar outras existências que não seguem os padrões hierárquicos estabelecidos socialmente. Elas, as crianças, vão aprendendo como silenciar e sufocar outras crianças, especialmente as tidas como diferentes.

Britzman (2015, p. 109), revela a necessidade de “desestabilizar a docilidade da educação”, visto que, desse modo, podemos alcançar, quem sabe, a construção de pessoas com responsabilidade pelos seus atos e que desenvolvam respeito por aquelas/es diferentes de si e não adultos que violam os direitos, policiam corpos, reproduzem discursos pautados no binarismo de gênero.

A Escola de Educação Infantil não pode ser um espaço para realização de ações mecânicas e que violam direitos, mas sim, espaço-tempo-lugar de relações, interações de respeito entre crianças-crianças, crianças-adultos abertas ao diálogo, a experiência, exploração, às descobertas, à curiosidades e individualidade humana. Um espaço que oportuniza a criação de um mundo possível para todas/os/es, que vive desafios, que não distancia a imaginação, que estimula sentimentos e ações de protagonismo e que incentive o encontro do direito das crianças de dizerem, escrever e contarem suas palavras-histórias. Uma Educação Infantil que interage com os espaços geográficos e que oportuniza momentos de cooperação, respeito e confiança, bem como proporciona às crianças vivências positivas com seus/suas corpos/corpas, nomeando-os/as de forma como elas os/as entendem, bem como oferece a oportunidade de conhecer outras formas de existência- vivências de outros grupos sociais. Uma Educação Infantil que estimule a capacidade de irmos em busca do novo, de fazer, de refazer e de interpretar o mundo. Que não tenha separação e distinção de gênero, nem brincadeira e brinquedo de menina e de menino. Que seja, pois, um ambiente seguro, acolhedor e sensível à todas as crianças.

Pensamos em uma Educação Infantil que promova ações que permitam dar voz e vez às crianças, que acolha, que garanta a possibilidade de conversas, momentos de investigação, criação de ateliês, aventuras: percepções geográficas, vivências em leitura (aguçar o imaginário, interpretações e criações de novos mundos), jogos (raciocínio lógico, interação, atenção, coordenação motora, cooperatividade e socialização), espaços de escuta... Ações que façam com que as crianças se sintam pertencidas em todos os processos os quais elas forem inseridas, bem como promova o desemparedamento da infância, ou seja, que permita que as crianças possam ocupar outros espaços da Escola para além da sala de aula. Além disso, que seja um espaço de pesquisa, nas quais as educadoras e educadores [mesmo sabendo que a presença masculina na Educação Infantil é escassa] registrem as situações-vivências-momentos em diários de histórias, no intuito refletir sobre as necessidades das crianças e conseguir criar estratégias [e táticas] para desestabilizar suas dificuldades.

Ao passo que compreendemos como desejamos ser a Educação Infantil, entendemos os enraizamentos que nela estão envoltos. Assim, deixamos nesta Carta alguns outros questionamentos: Afinal, ouvimos as crianças? O que a escuta de crianças pode mobilizar no planejamento das atividades da sala de referência? Como as crianças podem contribuir com a organização da sala de referência? O que as crianças dissidentes nos revelam sobre a organização do ambiente educativo da Escola de Educação Infantil? Para você, como as relações entre gênero e sexualidade atravessam a Escola de Educação Infantil?

Com carinho,

Três pessoas dissidentes.

Florianópolis - PI, 28 de abril de 2023.

CONSIDERAÇÕES [NÃO] FINAIS

O corpo da criança não é livre das normas e regras de gênero e sexualidade, especialmente porque é marcado pelos discursos de cuidado,

proteção e preservação da inocência. Assim, as crianças são ensinadas, conduzidas e orientadas a rejeitar outras possibilidades de existências que fuja e não se enquadram a norma. Na Escola de Educação Infantil o uso dos brinquedos e brincadeiras, bem como a realização das atividades, são marcadas pela divisão do que são considerados coisas e ações de meninas e de meninos.

Ao abordar por meio de uma carta de intenções pedagógicas, ousamos repisar o chão do cotidiano escolar e dos contextos de sala de aula das experiências-vivências nos Centros Educacionais da Educação Infantil para, com isso, inquietar quem estava quieto e omissos ao reverberar que os discursos de “preservação da inocência” somente destoam dos direitos das crianças enquanto pessoas capazes de dizerem o que desejam, interessam e quais são suas vontades, e construtoras de conhecimentos, saberes e culturas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que não é somente as questões de gênero e sexualidade que necessitam serem pesquisadas e refletidas nas vivências da educação infantil, as questões étnico-raciais e de classe merecem investigação e atenção, uma vez que em um país revestido fortemente de racismo estrutural, os ambientes escolares da primeira etapa da educação básica também são atravessados pelas desigualdades e violências sociais historicamente situadas.

Instigamos vocês, pois, a denunciarem as opressões presentes nos diferentes espaços e organizações sociais, ao tempo, também, ousamos reverberar quem somos no intuito de construir redes de partilhas de resistências e de reinvenções das concepções e práticas na Educação Infantil. Há, portanto, a urgência e necessidade de falar quem somos, pois ao abrir as portas das nossas próprias vivências-experiências para outras pessoas é também criar novas formas de ser, perceber, sentir, compreender, interagir e dialogar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, pp. 83-111.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Cartas e escrita: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade**. São Paulo: UNESP, 2011.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Revista Educação & Realidade**, 25 (1), pp. 115-131, jan./jun. 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLLY, Ellen Guimarães. A escrita como performance e as cartas como método: carta às leitoras e leitores deste artigo. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João Del-Rei, v. 15, n. 3, p. 1-15, set. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 19, n. 3, pp. 209-223, dez. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, pp. 7-34.

PEREIRA, Angelica Silvana; OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz, v. 24, n. 1, pp. 273-288, 28, abr. 2016.

PORTO, J. S. Currículo, gênero e sexualidade: uma análise sobre as práticas discursivas e não-discursivas que reforçam posições de gênero e sexualidade na Escola. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 05, Ed. Especial, abr. 2019.

SALGADO, Raquel Gonçalves; MARTINS-GARCIA, Paula Fernanda. Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da educação infantil. **Zero-A-Seis**, [S.L.], v. 20, n. 37, p. 112-124, 21 maio 2018.

SARMENTO, J. M. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância**. Educação e Práticas Sociais. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

MULHERES INSPIRADORAS

Geisa Lima dos Santos¹

Resumo: O relato de experiência apresentado, se constitui como espaço de desconstrução de olhares e epistemologias colonizadoras, falocêntricas e racistas, sendo assim o tema Mulheres Inspiradoras foi trabalhado no ambiente escolar do Colégio Municipal José Moreira de Carvalho, no município de Itapicuru-Ba, no ano de 2023 como uma ação referente ao 8 de Março. A proposta ou objeto, foi desfazer a ideia do 8 de Março, como uma data comercial, levando a história e contextos voltados para as lutas das mulheres por dignidade, respeito e outros direitos. O objetivo do estudo foi instrumentalizar o professorado e levar aos educandos, reflexões que provocassem o entendimento, sobre o combate a violência contra a mulher e ao racismo. A metodologia de trabalho foi a realização de leituras, produção de slides, debate com os professores e posterior realização de palestras com os estudantes da unidade escolar. Como principais resultados ocorreu a mobilização de parte dos docentes que realizaram atividades variadas em sala, mas ao mesmo tempo ainda se percebeu a manutenção de práticas cristalizadas e que exigem esforços profundos, bem como ações permanentes para que as/os sujeitas/os vivenciem espaços de fato democráticos.

Palavras-chave: Gênero; educação; raça; violência.

INTRODUÇÃO

O projeto “Mulheres Inspiradoras” foi pensado como um caminho de criação para espaço de diálogo, reflexão, com os educadores (65 profissionais) e estudantes do Colégio Municipal José Moreira de Carvalho (situado na cidade de Itapicuru-Bahia) a respeito do Dia Internacional da Mulher 8 de Março, debatendo a temática de gênero, das violências contra as mulheres, saber-poder, da educação como caminho de mudança social.

A proposta foi executada de maneira presencial no ano de 2023, no espaço escolar da referida instituição pública de ensino, que atende cerca de 1250 estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II e Educação de Jovens e Adultos ciclo III (6º/7º ano) e ciclo IV (8º/9º ano), entre os turnos matutino, vespertino e noturno. Vale destacar que uma parte destes estudantes residem na zona rural do município.

¹Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM), UFBA, Itapicuru-Ba, geartelima@gmail.com.

As áreas de abrangências ou componentes curriculares envolvidos no trabalho realizado, foram muitos (Ciências da natureza, Matemática, Educação Física, Geografia, Inglês, Redação, Ensino Religioso e Arte), porém podemos colocar o enfoque maior no campo das Ciências Humanas (História) e como campo complementar a área de Linguagem (Língua Portuguesa).

Os atores envolvidos no processo foram: gestão, coordenação, professores e estudantes, cada um em aspectos diferentes do processo. A coordenação foi a parte responsável por pensar e estruturar toda a proposta, envolvendo os demais segmentos mencionados; a gestão foi a parte que foi informada da ideia e autorizou sua realização, tendo encaminhado ofício convidando as palestrantes, para a realização dos debates com os estudantes; os professores foram em sua maioria multiplicadores da palestra que receberam da coordenação; os estudantes eram o foco principal, tendo sido eles abordados por professores, palestrantes e em alguns casos pela coordenação pedagógica.

Existem muitas categorias na qual o tema se insere: o combate à violência de gênero (física, psicológica, sexual, etc.) é uma delas, pois é perceptível os altos índices de feminicídio, violência doméstica, dentre outras formas. A violência é noticiada, mas também pode ser ocultada pela vítima ou na comunidade onde ela acontece. O relato de experiência apresentado se insere na área temática: Gêneros e Sexualidades na formação docente e nas práticas curriculares.

A experiência foi realizada nos dias 27 e 01 abril e no dia 08 de março em celebração a luta histórica das mulheres pela garantia de direitos, pela derrubada do patriarcado, machismo, sexismo. e com um olhar interseccional entre gênero, raça e educação. Ela aconteceu no espaço escolar, inicialmente com uma palestra para os professores no mês de abril, na semana que antecedia o 8M. O segundo momento foi composto de atividades direcionadas para os estudantes:

- No ensino regular – Mini palestras sobre a temática 8 de Março com os estudantes em sala de aula.

- Na Educação de Jovens e Adultos/EJA – Palestra com advogada sobre a Lei Maria da Penha.

O conjunto de ações foi denominado “Mulheres inspiradoras” e teve por objetivo, mobilizar os educadores e estudantes a pensarem sobre a necessidade de mudanças, com relação aos lugares sociais destinados as mulheres, desvelando os processos de opressão, exploração, como construções sociais, mediante a apresentação de mulheres de campos diversos e obras em perspectivas feministas, buscando motivar professoras e professores a debaterem em sala de aula com os alunos essa temática.

A coordenação apresentou durante a Atividade Complementar - AC (encontro quinzenal de planejamento com os professores por área), material visual em slide, com diversas informações, além de livros como referências teóricas: Calibã e a Bruxa (2017) – Silvia Frederici, Bruxas da Noite (2019) – Ritanna Armeni, Beatriz Nascimento Quilombola e Intelectual (2018) – Beatriz Nascimento, Becos da Memória (2017) – Conceição Evaristo, O perigo de uma história única (2019) – Chimamanda Ngozi Adiche, A aventura de contar-se: feminismos, escrita (2013) – Margareth Rago. Além de serem usados como referências os livros foram apresentados para as professoras/es durante a palestra, com destaque para as ideias principais abordadas pelas autoras nas obras. Neste sentido é importante mencionar que apenas mulheres foram destacadas, reforçando o combate a disseminação do olhar que afirma o pensamento acadêmico, científico como campo apenas de homens e para homens.

Além das autoras algumas mulheres foram apresentadas como “Inspiradoras”, tendo sido priorizadas mulheres brasileiras e sobretudo baianas. Entre elas estavam também mulheres negras e que apresentam contribuições relevantes no cenário brasileiro como: Maria Felipa, Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo e Jaqueline Goes de Jesus.

Maria Filipa, mulher atuante nas lutas pela independência do Brasil e da Bahia, foi responsável por mobilizar outras pessoas do seu entorno; junto com sua história e luta, vem a reflexão sobre os processos de escravização de pessoas negras vindas do continente africano, bem como de seus descendentes nascidos no Brasil. Beatriz Nascimento é apresentada como historiadora e ativista com suas narrativas sobre quilombos, debate étnico-racial e racismo no Brasil, sendo destacada a sua morte prematura, por defender uma amiga e orientá-la a quebrar o ciclo de violência no qual estava submetida ao seu companheiro, figura que tira a vida de Beatriz, levando essa mulher forte, sergipana para sempre.

Sobre Conceição Evaristo pode se destacar a sua luta para se inserir no campo literário brasileiro. Aqui podem ser pensadas as dificuldades para mulheres negras em publicar suas obras, sobretudo ao sobrepor outros marcadores como a origem social humilde, a questão racial e de gênero. A literatura sempre foi um campo privilegiado de homens e brancos, a ocupação do campo da palavra do discurso por parte das mulheres e principalmente de mulheres negras é ainda mais complexo; com as lutas o cenário vem se transformando lentamente.

Jaqueline Góes é uma mulher jovem que vem participando do campo das ciências, desfazendo o jogo imposto pelos homens de que apenas eles produzem ciência e conhecimento. Ela participou do mapeamento do genoma da covid-19 no Brasil. Além destas foram apresentadas também Marta com seu envolvimento com futebol, marcando o mundo com sua presença em campo e nos esportes, quebrando o estereótipo de que os homens são os únicos a dominarem a bola e de que mulheres são incapazes nas atividades físicas. O futebol ainda tem uma visão fechada e machista, prioritariamente masculina, inclusive a escola é o lugar onde estas diferenças são constituídas, reforçadas e muitas vezes mantidas.

Maria Angélica, no contexto religioso foi destemida e lutou pela vida de suas irmãs, virou símbolo de coragem e bravura. Maria Quitéria engajou-se na guerra, na luta pela independência. Ela contraria o que a sociedade definia, de

que apenas os homens poderiam ir para as guerras; Maria Quitéria é prova de que sim, as mulheres participaram ativamente das guerras e a história oficial, eurocêntrica, esconde e mascara a participação delas constantemente. No campo da arte Ana Fraga é apresentada com sua potência criativa e discurso visual de combate a violência contra as mulheres a partir de produções como a Mesa Posta.

O planejamento do material visual e teórico foi feito de maneira individual e apresentado brevemente a gestão, diretora escolar e vice diretoras/es e dupla da coordenação, para posterior apresentação as/aos professoras/es. A preparação individual do material, sem participação da gestão e outra integrante da coordenação, foi devido à ausência de entendimento e aprofundamento do tema destas pessoas, além de posturas contraditórias evidenciadas em alguns momentos, então levou-se em conta produzir e compartilhar só depois de pronto, como algo já articulado, organizado. Para acontecer pensou-se nos recursos disponíveis na escola que na ocasião era uma TV que supria a demanda.

O tipo de pesquisa de cunho reflexivo, bibliográfico e exploratória, onde os instrumentos de coleta foram os slides, leituras feitas e a interação realizada com a gestão, professores e estudantes. Os dados analisados foram resultado da avaliação da experiência ocorrida e das reações dos interlocutores.

DESENVOLVIMENTO

Segundo a autora Silva Federici na obra *Calibã e a bruxa* (2017), no século XIV acontece a “luta pelas calças”, ou seja, momento onde as mulheres passaram a ter um crescente ganho de autonomia e independência no contexto social onde estavam inseridas, mediante esse processo eclode uma forte reação misógina, dos homens com o objetivo de manter o seu poder e privilégios.

A mesma autora pontua ainda aspectos relevantes sobre fatores que foram produzidos social e culturalmente nesse período que corroborou para a naturalização de ondas de violência destruindo completamente a possibilidade de viver dignamente frente a iminência do estropo por exemplo. Assim a constituição de uma política sexual que foi elaborada perversamente em aliança

entre estado e igreja, por homens e a benefício deles, favoreceu a prostituição e a controlar o corpo das mulheres por mecanismo de coerção cada vez mais cruéis e violentos, até chegar ao ponto de considerá-las por meio de lei como “imbecis”, ou seja, eram colocadas como incapazes de se governar, pensar, portanto eram inferiores aos homens, necessitando de quem as vigiasse e regulasse sobretudo sua sexualidade indomável.

A literatura foi um espaço favorável e responsável pela produção e circulação dos pensamentos e discursos misóginos, se constituindo como ferramenta por parte dos homens para inculcar valores e preceitos nas sociedades ao longo dos tempos. A caça as bruxas foi um ideal propagado por meio da literatura, era nesse viés que o pânico social era instaurado para que as autoridades demonstrassem por meio de atos inomináveis como a perseguição e queima na fogueira de milhares de mulheres. Um trecho do livro destacado abaixo é revelador de toda essa construção desumanizadora

De acordo com o procedimento padrão, as acusadas eram despidas e depiladas completamente (se dizia que o demônio se escondia entre seus cabelos); (FEDERICI, 2017, p.333)

Desse modo, o presente texto traz o debate proposto para o campo da escola mostrando que o gênero, suas construções e os processos de violência direcionados as mulheres pertencem a esfera política, bem como as amarrações cristalizadas no seio social, pois “Trata-se de uma verdade eminentemente política, que fere, provoca e desmonta o establishment.” (RAGO, 2013, p. 15). A escola assim como academia, produz códigos culturais, desvalorizam a oralidade, os sabres ancestrais, a voz das mulheres, pois estes padrões

[...] fazem parte de uma mesma cultura positivista e falocêntrica que este livro justamente busca criticar e desconstruir. A visada feminista desta obra não quer construir um novo poder, no feminino, mas, antes, desconstruir poderes e mostrar como certos dispositivos acadêmicos estão profundamente comprometidos com o domínio masculino e falocêntrico. (RAGO, 2013, p. 13/14)

Para Chimamanda Ngozi Adichie (2019), a leitura de autores negros, africanos, bem como de quem produz nos caminhos de contracultura,

decoloniais, feministas, antirracistas, são essenciais para derrubar o conceito de uma história única; produção feita com objetivos específicos de doutrinação, de inculcação, por exemplo, da superioridade do branco sobre o negro, do homem sobre a mulher, do urbano sobre o rural, da Europa sobre a África, etc.

É impossível falar sobre história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, que dizer "ser maior do que o outro". Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito do poder. (ADICHIE, 2019, p.22-23)

Portanto, saber e poder se conectam profundamente, sendo que para Chimamanda Ngozi Adichie (2019), o poder vai se caracterizar pela possibilidade de quem conta/fala, tornar aquela narrativa uma "história definitiva". A construção de histórias únicas são meios de despojar grupos ou povos de suas manifestações, cultura, pensamentos, crenças, pois assim se cria estereótipos, visões estigmatizadas, preconceituosas, desprovidas de profundidade, destruindo completamente a humanidade dos sujeitos.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p.32)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O debate buscou mostrar caminhos para desfazer os jogos de poder, e dominação, estabelecendo como meta constante o compromisso com uma educação e sociedade pautadas na igualdade, respeito, nos princípios da democracia. Pensar a educação, sem trazer à tona as feridas e os seus causadores, mostrando as opressões, sejam elas vinculadas ao gênero ou ao racismo, bem como as possibilidades de luta e mudança é algo muito sério e que exige debates em todos os espaços educativos brasileiros, ou seja, da creche até a universidade.

Não atoa a autora Ritanna Armeni (2019), diz que de fato ao longo dos tempos as mulheres foram traídas pelas narrativas escritas na história oficial, mesmo elas tendo participado ativamente, liderado e feito diferença nas lutas,

mudanças sociais, produções nas Ciências, etc. Essa é a hora em que provocar reflexões junto ao professorado se faz fundamental para os percursos de mudanças atuais.

A primeira tarefa em muitos debates como o de sexualidades, gênero, racismo e outros é despertar as/os professoras/es para o entendimento, leitura e posterior mediação em sala de aula. Garantir a participação dos estudantes foi algo relevante na ação apresentada aqui, pois na interação eles fizeram perguntas, exemplificaram, tiraram dúvidas, enfim, é na troca que outros saberes são constituídos.

Um terceiro ponto foi a quebra do silêncio, no que tange em desfazer a imagem do 8M como data comercial, mostrando que as lutas foram e são enormes e doloridas para muitas mulheres. Romper o silêncio também é simbólico de como a escola muitas vezes camufla e aceita com naturalidade comportamentos em seus espaços de machismo ou ainda de imobilidade a respeito de casos de violência sexual praticadas na família contra alunas da instituição.

A experiência ganhou contornos positivos e outros que levaram a produção escrita do que aqui é apresentado, produzindo também reflexões profundas na atuação do papel da coordenação pedagógica nos contextos formativos na unidade escolar.

Alguns objetivos foram traçados como metas a serem alcançadas a longo:

- Mostrar o percurso histórico de construção de papéis e inferiorização da mulher, bem como a normalização da violência contra ela, apontando a Caça às bruxas como um exemplo desse processo.
- Debater a criação do 8 de Março e trazer brevemente debate sobre violência contra a mulher partindo da Maria da Penha.
- Desfazer a ideia de uma história única, mostrando que as mulheres também participaram dela de maneiras diferentes, seja na guerra, na literatura, na Ciência, nos esportes, na Arte, inclusive as mulheres negras.

- Indicar caminhos de como trabalhar em sala de aula desfazendo os estereótipos de gênero e raça
- Propor o trabalho com autoras mulheres em todos os componentes curriculares

Os objetivos e trabalho interdisciplinar foi na tentativa de compor os variados campos do saber, demonstrando mais uma vez ao professorado que as mulheres estão produzindo/participando em todas as áreas e podem servir de inspiração em suas práticas, exemplos, etc. Durante a experiência realizada foi mantido sempre esse olhar interseccional, entre gênero e raça.

Outro ponto relevante que não pode deixar de ser mencionado é que a realização da experiência contribuiu para a efetivação da Lei 10.639, pois além de debater a questão de gênero, também se trabalhou de maneira interseccional a categoria raça, ao apresentar mulheres negras que são referências em diversas áreas de conhecimento aqui no Brasil e que precisam ter seus nomes e produções reconhecidas e utilizadas em debates no contexto escolar e nas atividades de sala de aula.

O trabalho direcionado para a aplicação da Lei 10.639 no espaço escolar em questão ganha uma força muito grande devido ao público atendido, em sua maioria população negra e que muitas vezes ainda não se reconhecem como e muito menos entendem da constituição das desigualdades sociais partindo do marcador racial. Muito ainda precisa ser debatido, produzido, modificado nas práticas e nos currículos no que tange a aplicação da lei no município e unidade escolar foco desse texto.

Para corroborar com a necessidade da aplicação correta da Lei 10.639, e de como as raízes do racismo foram constituídas no Brasil pode se mencionar a autora, historiadora Beatriz Nascimento com sua fala cortante ao dizer que na História do Brasil os negros sempre foram colocados simplesmente como escravos, ou seja, mercadorias, não eram tidos como pessoas, muito menos pessoas com histórias e desejos próprios.

Ser negro é enfrentar uma história de quase quinhentos anos de resistência à dor, ao sofrimento físico e moral, à sensação de não existir, a prática de ainda não pertencer a uma sociedade na qual consagrou tudo o que possuía [...]. (NASCIMENTO, 2018, p.51)

Sem um trabalho sério e comprometido que passe pelos currículos municipais, planos anuais, planos de aula, Projetos Políticos Pedagógicos, formações continuadas, cursos de licenciaturas, o racismo no Brasil, assim como as questões de gênero continuarão sendo invisibilizadas como as mulheres e as mulheres negras nesse país.

O maior desafio encontrado foi a própria resistência da gestão e do professorado em discutir um tema diferente do habitual, ou de não assimilar ainda a relevância do gênero e da raça no contexto educacional. Pesam aqui dois fatores: a formação inicial e continuada e as subjetividades constituídas por meio dos padrões vigentes. Reunir todo o professorado, não foi possível, pois encontrar com todos e todas é complexo devido aos horários diferenciados de trabalho e vinculação com outros laços de trabalho, além é claro da relevância dada ao trabalho feito, que foi considerado por alguns desnecessário.

Percebeu-se a ausência do desejo de aprender, o conceito internalizado de que os saberes adquiridos são os únicos verdadeiros e eficientes; a profissão professor exige flexibilidade, escuta ativa, abertura para o diálogo e a vontade sempre ativa de conhecer mais para mediar cada vez melhor.

Conclui-se que os papéis de gênero, de raça, continuam sendo reforçados dentro das práticas escolares e que as mudanças exigem ações contínuas sobretudo, de formação com o professorado.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Júlia Romeu. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARMENI, Ritanna. **Bruxas da noite: A História não Contada do Regimento Aéreo Feminino Russo Durante a Segunda Guerra Mundial**. Com colaboração de Eleonora Mancini. Tradução: Karina Jannini. São Paulo: Seoman, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3.ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres corpo e acumulação primitiva. Tradução: coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual**: possibilidades nos dias da destruição. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

RAGO, Luiza Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenção da subjetividade. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

AS RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ELEMENTOS PARA O DEBATE A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NOS PROGRAMAS PIBID E PRP, ÁREA DE PEDAGOGIA CAFS/UFPI

Lucas Pereira da Silva¹

Samara Aires Oliveira²

Francisco Romário Paz Carvalho³

Leonardo José Freire Cabó Martins⁴

Resumo: O presente artigo busca discutir as relações entre gênero e sexualidade na Escola de Educação Infantil a partir de vivências oportunizadas por meio da inserção de bolsistas dos Programas de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI). A justificativa para a construção deste trabalho pauta-se na necessidade de compreender como a Escola de Educação Infantil têm se constituído historicamente como um espaço onde as questões de gênero e sexualidade são silenciadas e/ou negligenciadas, o que, ao nosso modo de perceber, acaba por conformar a personalidade, e das/dos corpos/corpos, de meninas e meninos, mulheres e homens. A organização das atividades com as crianças tem se pautado em estereótipos que reforçam as diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres, acentuando o preconceito e a discriminação na Educação Infantil. Para que a sociedade seja constituída de forma democrática e plural, é preciso que a diversidade sexual seja encarada como um direito fundamental assegurado a todas/os/es. Nesse contexto, a escola precisa construir táticas de respeito à diversidade humana e as diversas formas, e

¹ Aluno do Curso Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Floriano – PI. Bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: lucaspereira1204@ufpi.edu.br

² Aluna do Curso Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Floriano – PI. Bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: samaraaires@ufpi.edu.br

³ Aluno do Curso Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Floriano – PI. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia CAFS/UFPI. E-mail: francisco.carvalho@ufpi.edu.br

⁴ Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador de Área do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia CAFS/UFPI. E-mail: freirecabo@yahoo.com.br

jeitos, de ser e existir no mundo. Soma-se a isso a necessidade de construir espaços de liberdade para que as crianças possam ter experiências e vivências para garantam a construção de meninas e meninos, mulheres e homens livres e, por consequência, possam ir além do binarismo de gênero instituído como únicos e possíveis.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca discutir as relações entre gênero e sexualidade na Escola de Educação Infantil a partir das experiências e vivências junto aos Programas de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (PRP), ambos financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI)*.

A discussão ora apresentada emerge da necessidade de compreendermos como a Escola de Educação Infantil têm se constituído historicamente como um espaço onde as questões de gênero e sexualidade são silenciadas e/ou negligenciadas, o que, ao nosso modo de perceber, acaba por conformar a personalidade, os/as corpos/corpas, de meninas e meninos, mulheres e homens⁵ (XAVIER FILHA, 2015).

Outro fator importante a ser destacado, e que justifica a necessidade do debate, refere-se às diversas formas de violências - física e simbólica, produzidas na e pela Escola, de modo a perpetuar, reiteradamente, formas de marginalização às pessoas que performam estereótipos de gênero e sexualidade fora dos padrões socialmente aceitos e tidos como normais ou esperados a partir de um currículo, e de uma prática pedagógica, que se organiza a partir da utilização de brinquedos, canções e danças que negam às crianças formas de agência livres.

⁵ Nesse contexto de produção de variadas formas de exclusão e marginalização, segundo Junqueira (2009, p. 27), os professores, como adultos de referência, podem contribuir, consciente ou inconscientemente, com a legitimação de preconceitos e estereótipos de gênero e sexualidade, bem como de práticas de homofobia. Logo, compreender como se dá a atuação da escola no que tange as relações entre gênero e sexualidade, estimulando discussões e construindo práticas pedagógicas pautadas no direito à diversidade e a inclusão de pessoas LGBTQIAPN+ em todos os espaços pode contribuir para a construção de uma Escola diversa, plural e inclusiva.

Como afirma Ferreira (2022), ao mesmo tempo em que vivenciam as relações de gêneros, as crianças erguem verdadeiras fronteiras, criando grupos homosociais de gênero, relativamente segregados, como afirma Ferreira (2022).

Buscando dar conta do objetivo proposto, organizamos o texto em três seções, quais sejam: I) recuperamos o debate sobre as relações entre gênero e sexualidade, de modo a discutir a função da Escola no processo de formação social; II) apresentamos dois episódios vivenciados em duas Escolas-campo de atuação junto aos Programas PIBID e PRP, onde as relações entre gênero e sexualidade se manifestam; III) tecemos as considerações finais seguidas das referências.

Seguimos, pois, uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo relato de experiência, somado às vivências enquanto bolsistas Programas de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS)/Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pois para Kauark (2010, p. 26), “[...] o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”.

1.1 AS RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A discussão sobre gênero e sexualidade na Escola de Educação Infantil, apesar de ter crescido ao longo dos últimos anos (FELIPE; GUIZZO, 2003; FELIPE, 2003) parece não ter se constituído instrumento teórico e prático para orientação, e organização, do trabalho pedagógico com crianças bem pequenas e crianças pequenas.

[...] discutir valores, normas sociais e cultura; debater sexualidade é buscar compreender as versões individuais que temos de um tema que é social. Dar sentido à “sexualidade de cada um” implica tomá-la como uma construção histórica no âmbito das relações sociais, relacionadas às formas de vida e às

necessidades que a humanidade encontrou e/ou construiu. (KAHHALE, 2007, p. 189).

Os costumes e as normas sociais que orientam o trabalho na Escola atuam de forma a controlar as crianças e suas/seus corpos/corpos, de modo a garantir a heterossexualidade como norma. Ao orientar o que deve ou não ser estudado, os currículos escolares demarcam fronteiras e reiteram normas, classificações, ordenamentos e hierarquias sociais, configurando-se, portanto, como afirma Silva (2003), como um campo em disputa por diferentes concepções de mundo e de sociedade.

Nesse contexto, as Instituições educativas se constituem como espaços de formação por excelência, orientando a construção de normas de comportamento, hábitos, atitudes e valores adequadas ao desempenho de papéis sociais de gênero dominantes, e aceitos, socialmente. Tais papéis são construídos a partir de pressupostos essencialistas, baseados no sexo biológico, que posicionam homens e mulheres de forma desigual.

A heterossexualidade é concebida como “natural” e também como universal e normal. Aparentemente supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto (LOURO, 2000, p.13).

Nas Escolas de Educação Infantil, as normas ditas padrão ocupam lugar de destaque, mesmo no modo como são organizadas as interações e brincadeiras - eixos orientadores do trabalho pedagógico (BRASIL, 1996). Há jogos, brinquedos e brincadeiras, cores, livros, roupas... há comportamentos, jeitos de ser e falar que caracterizam o que é “ser menino” e “ser menina” dentro das salas de referência e na Escola como um todo. Como afirma Louro (2014, p. 85), “Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve.”

Além da Escola, outras instituições atuam no sentido de garantir a manutenção do poder masculino sobre os corpos/corpas, e sobre a vida, de mulheres e meninas. O casamento, a família monoparental, a maternidade, a igreja e os discursos religiosos, as mídias... são algumas formas de manter a liberdade das mulheres, e feminina, sob controle e perpetuar a dominação masculina.

As Escolas desempenham um papel importante no que se refere a fabricação de sujeitos, de suas/seus corpos/corpos e de suas identidades dentro dos padrões de gênero e sexualidade dominantes so[CIS]almente. Como expressão social, as Instituições educativas impõem um modelo de menina e menino/mulher e homem a ser seguido como uma forma de assimilar os valores de uma cultura que se organiza a partir de uma compreensão de gênero e sexualidade pautados em uma lógica binária de ser e existir. Uma lógica que relega as mulheres a uma posição de inferioridade e subjugação ao poder dos homens.

Os padrões heteronormativos são postos não apenas nos discursos, mas no currículo de toda a Educação Básica. Na Educação Infantil, espaço de nossa formação e atuação, esses padrões estão presentes na escolha dos materiais didáticos [na mochila rosa ou azul, no estojo da Barbie ou do relâmpago Mcqueen], do fardamento [um short ou uma calça para todes], dentre outros. Nesse contexto, questionamos: *Se a Escola cumpre um papel importante na conformação dos/das corpos/corpas, e nas vivências de gênero e sexualidade de meninas e meninas, homens e mulheres, como garantir o livre exercício da liberdade na Escola de Educação Infantil?*

Buscando responder tal questão, apresentamos 02 episódios vivenciados em duas Escolas-campo de atuação junto aos Programas PIBID e RP. A partir da narração e discussão dos episódios, procuramos fazer uma análise do modo como as questões de gênero e sexualidade se manifestam nas Escolas de

Educação Básica, nomeadamente nas atividades desenvolvidas na Educação Infantil (Creches e Pré-Escolas) e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

2. HÁ ESPAÇO PARA VIVÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADES DISSIDENTES NA ESCOLA? EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Buscando compreender como as relações entre gênero e sexualidade aparecem na Escola de Educação Infantil, recuperamos nossos Cadernos de Formação dos Programas PIBID e PRP. Trata-se de, partir de dois episódios, compreender como as relações entre gênero e sexualidade se manifestam na Escola.

O Episódio 1 foi vivenciado em uma Escola pública municipal que atende Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A referida Escola fica localizada no Bairro Meladão, Floriano - PI. Já o Episódio 2 foi vivenciado em uma Escola Municipal que atende apenas Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), e fica localizada no Bairro Tamboril, Floriano - PI.

EPISÓDIO 1 - “VOCÊ É HÉTERO?”

Era uma Sexta-Feira. Fazia bastante sol. Cheguei a Escola Municipal Marcos dos Santos Parente por volta das 13h20min. Entrei e, como de costume, sentei bem próximo a um grupo de crianças. Havia meninas e meninos conversando. Não demorou muito e compreendi, a partir de algumas falas soltas, sobre o que elas tanto falavam. A pauta em questão era sexualidade, ou melhor, heterossexualidade daquele grupo⁶.

Espantada, Francisca olha para Pedro e pergunta:

“- Pedro, você é hétero?”

Pedro faz uma cara de quem não compreendeu a questão e pergunta:

Pedro: *“- O que é hétero?”*

E prossegue:

⁶ Os nomes aqui utilizados são fictícios e tem como objetivo não identificar nenhuma das crianças.

Pedro: “- Você pode explicar o que é ser hétero?”

Francisca olha e, de forma bastante genérica, responde:

Francisca: “*Hétero é quem gosta de mulher!*”

Pedro olha para ela, sorri, e acena afirmativamente.

Pedro: “- Sim, sou!”

A questão, apesar de parecer bastante simples, acaba gerando um debate bem maior. Respondida à indagação de Francisca, Pedro sai perguntando aos outros meninos se eles também eram héteros. Olho atentamente e acompanho toda a situação. Percebi que muitos dos meninos não sabiam explicar se eram ou não héteros.

Um dos garotos levanta e diz: “- *Eu sei o que é um homem gay, mas não sei o que é essa outra coisa não [se referindo a heterossexualidade].*”

Em seguida um outro menino ergue a voz e diz: “- *Héteros são homens que gostam de meninas.*”

Eles sempre ficavam me olhando e me encarando para ver se eu falava alguma coisa sobre a discussão. De repente Francisca olha em minha direção e afirma: “*O Tio Lucas não é Hétero! Ele namora o outro tio!*”

Fiquei quieto, sorri e me dirigi à sala. Já era hora de entrar na sala, por isso, preferi não intervir. Toda aquela conversa demorou cerca de 08 ou 09 minutos.

Dirigi-me à sala onde desenvolvo as atividades do PRP, mas fiquei observando, mesmo de longe, se eles iriam continuar a discussão. Entrei na sala e não sei como a conversa terminou. Toda a situação despertou minha atenção.

Ao final do dia, já na Universidade, comentei com alguns amigos como toda a situação descrita havia me incomodado. Não por ser um homem gay, mas pelo fato dela afirmar que eu seria gay, talvez seja pelo meu jeito um pouco afeminado, ou pela minha voz fina, não sei o que levou ela a pensar essas questões. Fiquei pensando como as conversas das crianças haviam mexido comigo.

A situação descrita chama a atenção pelo modo como, em diversos momentos, até mesmo nós, professores em formação, nos isentamos da

discussão sobre questões que envolvem as relações entre gênero e sexualidade, deixando que as dúvidas e inquietações das crianças continuem sem respostas. Contudo, cabe dizer também que os questionamentos apresentados pelas crianças nos permitem evidenciar o modo como parece ainda haver uma predisposição a acreditar que todas as pessoas sintam atração por outras do sexo oposto aos seus, e que todas aquelas que fogem as normas são consideradas fora do padrão aceito pela sociedade.

EPISÓDIO 2 – DA REJEIÇÃO AO SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO AO GRUPO

Era meu primeiro dia na Escola Municipal Professora Antonieta Castro, localizada no Bairro Curador – Floriano, PI. Havia sido selecionado para o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Área de Pedagogia, e havia sido informado que a primeira etapa do Programa seria realizada em Escolas de Educação Infantil.

Entre as muitas situações vivenciadas naquele dia, uma delas me chamou bastante atenção. Ao entrar na sala de referência, logo no início da manhã, perguntamos as crianças se poderíamos fazer parte da sala e ouvimos:

“Não. Eu quero uma tia, não um tio!”.

As expressões faciais das crianças não negavam que permanecer na sala e realizar as atividades do Programa não seria uma tarefa fácil. Naquele momento, senti uma das primeiras formas de rejeição, e pensei mesmo em desistir. Junta-se a negação das crianças, e uma solicitação de que, por ser homem, eu deveria evitar abraçar as crianças.

“- As crianças comentam tudo em casa e os pais vão estranhar o fato delas abraçarem um homem.” – disse uma professora.

Parecia que as coisas só piorariam. Mais uma vez pensei em pedir desligamento do Programa, afinal, eu precisava realizar as atividades obrigatórias com as quais havia me comprometido desde a entrevista de seleção. Apesar da tristeza, permaneci na Escola por toda a manhã. Toda aquela situação parecia que não teria um final feliz, mas decidi que não iria desistir.

Era meu segundo dia na Escola. Cheguei mais cedo que as crianças e ajudei a Professora a receber uma a uma. No momento de acolhida as crianças abraçavam todas as bolsistas, mas evitavam um contato direto comigo.

Observei atento toda aquela situação, e me mantive afastado das crianças. Para a contação de histórias a Professora escolheu a música: “Eu vim pra Escola, vou estudar, a minha professora vou escutar”. De repente um aluno olha e diz:

- “Tio, você é homem, eu canto como?”

Ao final do segundo dia, um menino se aproxima de mim e, antes mesmo de abraçar seu pai, me dá um abraço e diz:

“Tio, achei um máximo ter um homem aqui comigo. Podemos jogar bola juntos?”

Nesse momento, eu quase chorei! Percebi que permanecer ali poderia ser uma oportunidade de fazer a diferença na vida aquelas crianças. E assim fiz!

Já era a segunda semana de atividades do Programa. A situação da minha entrada na sala parecia ter mudado um pouco. As crianças pareciam já estar mais familiarizadas com a presença de um homem grande na sala. Nesse dia, fui recebido com diversos abraços, mesmo ainda receoso. No momento de acolhida decidi que iria contar uma história e por ter a voz mais grossa em relação às outras bolsistas, decidi imitar alguns animais. Era uma tarefa fácil e isso deixava as crianças encantadas. E assim fiz durante os dois dias de atividades na Escola. Seguíamos para a terceira semana de atividades na Escola. Uma criança vem em minha direção e diz:

“Prof., você parece uma mulherzinha!”

Fiquei sem jeito, mas apesar disso, não me contive e perguntei:

"- O que é parecer uma mulherzinha?" Ela então responde: *"- É um homem que parece/quer ser mulher."*

Ainda sem saber como lidar com toda aquela situação, e bastante constrangido, pergunto outra vez:

"- E eu pareço mulher? Tenho roupas de mulher?"

A criança olha em meus olhos e responde: *"- Não!"*

Logo em seguida ela diz:

"- Tio, foi meu pai que disse que você parecia uma mulherzinha".

Sem saber muito bem o que fazer, olho para ela, abraço-a carinhosamente e digo: *"- Não tem problema!."*

Recuperar as memórias vividas na Escola, mesmo na fase adulta, e descrevê-las neste relato de experiências, não é uma tarefa simples, ou mesmo fácil. Há, em todas elas, violências manifestadas em gestos, falas e olhares. Há, sobretudo, uma falta de compreensão, e de respeito, sobre a diversidade humana e sobre os muitos modos de nos relacionarmos com gênero e sexualidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso modo de existir no mundo e em sociedade é construído histórica e culturalmente. Não nascemos homens ou mulheres, nos tornamos homens e mulheres! Neste processo, a Escola participa, enquanto instituição social, do processo de construção da personalidade de meninas e meninos, mulheres e homens e, portanto, das suas identidades de gênero e das suas sexualidades. As relações entre corpo, gênero e sexualidade se manifestam através de gestos e comportamentos que ultrapassam as questões biológicas de masculino e feminino. Cada sujeito possui uma maneira de ser e existir no mundo e que, em muitos casos, não se adequam a essa mesma lógica.

É a partir do pressuposto que afirma as relações entre gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva histórica e cultural, e que não dicotomiza masculino e feminino, homem e mulher, que organizamos esse trabalho. Trata-

se, pois, de reconhecer que existem outros modos de ser e estar no mundo que ultrapassam o dualismo, e o binarismo, de gênero.

Para que a sociedade seja constituída de forma democrática e plural, é preciso que a diversidade sexual seja encarada como um direito fundamental assegurado a todas/os/es. Nesse contexto, a escola precisa construir táticas de respeito à diversidade humana e as diversas formas, e jeitos, de ser e existir no mundo. Soma-se a isso a necessidade de construir espaços de liberdade para que as crianças possam ter experiências e vivências para garantam a construção de meninas e meninos, mulheres e homens livres e, por consequência, possam ir além do binarismo de gênero instituído como únicos e possíveis.

REFERÊNCIAS

FELIPE, Jane. Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. *Textura, Canoas*, v. 11, n. 19-20, pp. 4-13, 2009.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-Posições, Campinas*, v. 14, n. 3, pp. 119-129, 2003.

FERREIRA, Manuela. O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros em espaços de “brincar ao faz-de-conta”. *Ex aequo, Lisboa*, n. 7, pp. 113-128, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Estudos Gays*, 2007.

KAHHALE, E. M. P. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. & FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2007. pp.179-191

KAUARK, Fabiana. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

XAVIER FILHA, Constantina. *Sexualidade e identidade de gênero da infância*. *Revista Diversidade e Educação*, v. 3, n. 6, pp. 14-21, jul./dez. 2015.

POSTER

O GÊNERO NA PRÁTICA ESPORTIVA

Jairo Alves dos Santos Júnior¹

Geisa Lima dos Santos²

Resumo: O tema do trabalho em questão é o Gênero na prática esportiva, tendo como objeto de debate a criação de diferenças na realização das atividades físicas e esportivas nas aulas de educação física no ambiente escolar a partir das diferenciações binárias de masculino-feminino, homem-mulher, o objetivo do estudo é demonstrar que estas caracterizações são construções sociais e históricas que também são incorporadas e reforçadas no ambiente escolar. A metodologia utilizada foi o levantamento bibliográfico, leitura e posterior produção textual, partindo das referências elencadas inicialmente. Como principais resultados da pesquisa demonstra-se que alguns fatores interferem nas mudanças com relação ao gênero nas aulas do componente curricular de Educação Física como: a ausência de formação inicial e continuada abordando a temática, herança de um modelo ligado as questões de higienização e militares sustentadas em formatos machistas de masculinidade, portanto as considerações finais apontam para a necessidade de mudanças no contexto escolar, sobretudo em se tratando do campo pesquisado as aulas de Educação Física como espaços de interação, troca, desenvolvimento físico-motor e importante pilar de cooperação, trabalho em equipe, dentre outros aspectos que podem colaborar nas relações de respeito e afetividade em sociedade.

Palavras-chave: Gênero; Educação Física; Igualdade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido dentro do eixo: **Gêneros e Sexualidades na Formação Docente e nas Práticas Curriculares**, pois aqui o foco está sobre a formação docente e os processos de constituição/desconstrução das identidades, subjetividades, ao pensar as práticas docentes na escola e suas relações com o gênero, e pensar caminhos, estratégias de combate aos estereótipos vinculados a diversidade de gênero e também das sexualidades. Assim, esse texto se debruça em realizar uma reflexão acerca do debate de gênero no contexto escolar, mais detidamente vinculado ao componente curricular de Educação Física.

¹Graduando em Educação Física, UNINTA, Itapicuru-Bahia, jairoasjr@yahoo.com.br.

²Doutoranda no PPGNEIM, UFBA, Itapicuru-Bahia, geartelima@gmail.com.

DESENVOLVIMENTO

A escrita deste trabalho foi realizada a partir da leitura de autoras como: Guacira Lopes Louro e sua obra **Gênero, sexualidade e educação**, o artigo de Marlon Messias Santana Cruz e Fernanda Caroline Cerqueira Palmeira a **Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar**, e a produção de Bruna Caroline Soares Lopes Moraes, Juliana Rocha Adelino Dias e Rogério Cruz de Oliveira **As narrativas de gênero na educação física escolar: scoping review da literatura científica brasileira nas ciências da saúde**. Neste sentido a produção é de ordem bibliográfica e reflexiva.

Foi realizado levantamento bibliográfico das fontes, leitura, fichamento, e produção do texto da pesquisa, além de percepções construídas em dois estágios de observação, realizados recentemente no fundamental II e no ensino médio, em instituições de ensino público no interior da Bahia. Durante os estágios de duração de um mês cada, foram observadas as práticas das/dos docentes, realizado diálogos com professor regente e conversas com estudantes sobre as aulas de educação física. Como instrumentos para a produção desse trabalho foram usados, portanto, referências bibliográficas e as anotações mediante a observação de campo. A população da pesquisa consistiu em duas turmas uma do 9º ano do fundamental II e a professora regente e outra do 1º ano do ensino médio e sua professora regente.

Dito isto, pontua-se que a escola é segundo muitos estudiosos, o aparelho ideológico do estado, ela é produtora de subjetividade conformadas aos modelos dados; ela molda os corpos, ações, discursos, pela organização feita horários, enfileiramento das cadeiras, sirene, etc. A escola como lugar de homogeneização, dissipação das diferenças, produção/reprodução de estereótipos.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá

estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p.57)

Percebe-se que historicamente a disciplina de Educação Física ao adentrar no currículo exclui totalmente a participação feminina de suas atividades e propostas, aqui fica claro a reprodução da destinação feita socialmente entre papéis masculinos e femininos que são replicados no espaço da escola, influenciando diretamente na manutenção do machismo, sexismo, bem como de outras categorias de subjugação e opressão dos sujeitos tidos como minorias ou inferiores.

A oficialização da 1ª escola mista no Brasil foi em 1920, mantendo a diferenciação, separação e hierarquização, ocorrida em toda a história da instrução de homens e mulheres. A escola mista não alterou a representação tradicional sobre o feminino e o masculino. (CRUZ; PALMEIRA, 2009, p.118)

Porém, as mudanças começam acontecer de forma mais relevante a partir de 1930 com os movimentos feministas; então no decorrer do século XX esse quadro foi se alterando lentamente com as mudanças nas leis, a tomada de espaço e luta das mulheres que influenciam também em mudanças nas estruturas e funcionamento das instituições como no caso da escola, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido. Neste sentido, mesmo nos dias de hoje, ainda percebemos uma leve distinção nas atividades realizadas nas aulas de Educação Física, existe uma priorização na realização de esportes que historicamente são de predominância masculina, muitas vezes falta de incentivo na participação das meninas, e a manutenção das mulheres como torcedoras, por exemplo.

Acreditamos que apesar de terem conhecimento sobre os benefícios proporcionados pela realização de aulas coeducativas, os/as professores/as preferem dar continuidade aos métodos tradicionais de ensino pela facilidade que estes lhes proporcionam. Ao separar a turma em dois grupos homogêneos, o trabalho do/a professor/a é facilitado, pois as diferenças são minimizadas, uma vez que as diferenças de habilidade motora entre meninos ou entre meninas, no geral, se tornam

insignificantes. Outro fator também pode ser apontado, como a não aceitação por parte dos/as alunos/a no intuito de confirmar nossa hipótese. Em decorrência disso, as aulas de Educação Física tornam-se espaços propícios para a manutenção de estereótipos. (CRUZ; PALMEIRA, 2009, p.117)

Nas aulas observadas, bem como nas leituras sobre o tema fica evidente que dos pensamentos que circundam a prática de atividade física ou esportiva nas aulas de Educação Física é a constituição da masculinidade a partir da força, virilidade e participação dos meninos nas aulas; esse modelo social ainda caracteriza os meninos que não estão inseridos no jogo porque não gostam como homossexuais, assim é como se o ato de jogar conferisse uma confirmação da masculinidade vigente.

No entanto, essa não é a realidade que se encontra na literatura, já que, segundo Altmann (2015), além de meninos entenderem as aulas de Educação Física como sinônimo de futebol, há um nítido quadro de exclusão que envolve as relações de gênero e o nível de habilidade dos(as) estudantes. Além disso, para Jacó (2012), as distintas formas de participação nas aulas promovem aprendizagens diferentes e desiguais, o que traz limitações para que aqueles que não participam das aulas de forma efetiva possam adquirir novos conhecimentos e habilidades corporais. (MORAIS; DIAS; OLIVEIRA, 2023, p.3)

Portanto, o afastamento das meninas dos jogos se dá mediante a modelagem de gênero e o seu desejo em participar e a expressão dessa vontade também é vinculada ainda ao estereótipo de que a menina que joga futebol é lésbica, discurso proferido por alguns meninos durante as aulas.

Percebeu-se tanto no fundamental II quanto no ensino médio que os profissionais tentam ainda timidamente incluir o trabalho com outras modalidades e incentivar as estudantes, porém muitas vezes sem entender a dimensão de gênero como construção coletiva e que ainda afeta essa adesão de maneira mais espontânea. São muitos os desafios dos professores/as, sem contar das alunas que desejam praticar futsal por exemplo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho aponta então que nos ambientes observados ainda resistem fatores de diferenciação, entre masculino e feminino, atrelado a realização das práticas esportivas na escola, sejam por vezes na condução das/dos educadores, seja na participação e discurso dos estudantes.

Alguns fatores são fundamentais e definidores desses processos de inclusão/exclusão:

- Falta de capacitação do professorado sobre a temática de gênero e sexualidade
- Ausência de equipamentos na escola que possibilitem desenvolver outras atividades que envolvam todas/os as/os estudantes.
- Poucas professoras atuando como profissionais da área.
- Formação androcêntrica, machista, fechada sobre pensamentos ainda que colocam os homens como superiores as mulheres.

Pensar essa proposta de apresentação é construir um campo de luta no plano teórico/epistemológico, na tentativa de visibilizar o modo operandi da Educação Física de forma geral e traçar um desenho de combate das variadas formas de sexismos e também de violências que ainda continuam acontecendo no contexto escolar, dentro das aulas de Educação Física. De fato, é um grande desafio, propor debate no campo de gênero, sexualidade para modificar a atuação dos profissionais desse componente curricular, ainda muito detidos as práticas tradicionais, mas se constitui uma necessidade colocar em pauta as demandas e lutas das "minorias", trazendo para o centro seus direitos e desejos.

Conclui-se que existe a grande necessidade de mudanças no contexto escolar, sobretudo em se tratando do campo pesquisado, as aulas de Educação Física, como espaços de interação, troca, desenvolvimento físico-motor e importante pilar de cooperação, trabalho em equipe, dentre outros aspectos que podem colaborar nas relações de respeito e afetividade em sociedade.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1, p. 116-131, jan./mar. 2009. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1470/2224>>. acesso em: 19 abr. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero Sexualidade e Educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora vozes, 1997.

MORAES, Bruna Caroline Soares Lopes; DIAS, Juliana Rocha Adelino; OLIVEIRA, Rogério Cruz de. As narrativas de gênero na educação física escolar: scoping review da literatura científica brasileira nas ciências da saúde. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.39, p. 1-20, fev./mar. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39104/34705>>. acesso em: 19 abr. 2023.

ABEPSS E A INSERÇÃO DAS DISCUSSÕES DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA FORMAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS

Diogo Márcio Gonçalves dos Santos¹
Joelcio Jackson Lima Silva²

Resumo: O presente trabalho visa investigar a atuação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) no fomento da discussão das relações etnicorraciais na formação de novos assistentes sociais. A metodologia definida consiste em uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, na qual os instrumentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, com ênfase na discussão sobre formação em Serviço Social e questão etnicorracial, e a análise documental, de publicações da ABEPSS. Os procedimentos supramencionados foram definidos através do projeto de pesquisa, elaborado por integrantes do Grupo de Pesquisa e Extensão Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (DIVERGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), do qual a síntese desse trabalho compõe. Os resultados indicam que nos últimos anos a ABEPSS tem ampliando seus instrumentos para fomentar a discussão etnicorracial, para isso foram publicizadas obras para o corpo discente e, sobretudo, aos docente subsidiar a discussão. Portanto, a apreensão da realidade social brasileira parte de uma compreensão que ultrapasse as questões de classe, considerando os outros demarcadores para que os futuros profissionais em Serviço Social possam apreender as manifestações do racismo e ser capaz de propor ações de combate ao racismo.

Palavras-chave: Formação Profissional. Discussão etnicorracial. Serviço Social.

INTRODUÇÃO

O Serviço Social se constitui como uma profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, da sociedade capitalista, que adquire materialidade na conjuntura de cada período, cujas determinações advém das condições sócio-históricas, econômicas, políticas e culturais dos interesses antagônicos das classes sociais e que disputam espaço na sociedade capitalista (ABRAMIDES, 2019).

Nesse cenário, o percurso histórico do Serviço Social brasileiro possui marcas e marcos importantes, que podem ser dividido em três fases imbricadas, conforme

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, pela Universidade Federal de Alagoas. Maceió, Alagoas. E-mail: diogomarcio.dm@gmail.com

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, pela Universidade Federal de Alagoas. Maceió, Alagoas. E-mail: joelcio.jackson@gmail.com.

propõe Yazbek (2016). Inicialmente, destaca-se a gênese do Serviço Social, a sua institucionalização e a legitimação das práticas de assistentes sociais, no contexto de expansão do capitalismo monopolista e de ampliação das contradições da sociedade capitalista. Em seguida, aponta-se o processo denominado de Movimento de Reconceituação do Serviço Social Latino-Americano, nos anos de 1960, que no contexto brasileiro se expressou através do Movimento de Renovação, havendo por parte dos profissionais questionamentos sobre a teoria, a metodologia, as técnicas e a concepção política adotada pelos profissionais. Por fim, o processo de interlocução com o marxismo, na década de 1980, possibilita uma maturação que expressa a busca pelo rompimento com o tradicional conservadorismo na profissão e a consolidação de um projeto profissional articulado com o projeto societário da classe trabalhadora.

As transformações vivenciadas pelo Serviço Social que foram iniciadas nos anos de 1980 e se consolidaram nos anos subsequentes possibilitou a construção de uma nova perspectiva para formação de assistentes sociais, tencionando a inclusão da discussão etnicorracial.

A IMPORTÂNCIA DA ABEPSS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

A política de formação profissional dos assistentes sociais no Brasil tem sido assumida, desde 1940, pela Associação Brasileira de Escola de Serviço Social, que em 1970, mudou seu nome para Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS). Com a incorporação do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS) à ABESS, essa veio a se tornar a atual Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) (ABREU, 2016).

As diretrizes curriculares básicas da ABEPSS de 1996, que parte do currículo mínimo de 1982 da ABESS, conseguiu superar as lacunas e equívocos históricos, éticos, e conceituais da sua construção e, reafirmar uma nova direção social e perfil profissional (ABREU, 2016). As diretrizes curriculares básicas da ABEPSS articulada com o Código de Ética Profissional (1993) e a Lei de Regulamentação

da Profissional (Lei nº 8.662/1993), constituem os pilares do Projeto Profissional do Serviço Social brasileiro.

O currículo mínimo de 1996, cuja estruturação visa superar a fragmentação e a pulverização do conhecimento mediante uma compreensão da totalidade histórica, propôs que a formação profissional seja organizada em três núcleos: 1) Fundamentos Teórico-Methodológicos da Vida Social; 2) Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira; e 3) Fundamentos do Trabalho Profissional (ABRAMIDES, 2019; ABEPSS, 1996).

O protagonismo da ABEPSS em fortalecer a qualidade da formação em Serviço Social tem desenvolvido diferentes estratégias, pode-se destacar a criação dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTP), os quais foram instituídos através do Estatuto da entidade em 2009, que articula as Unidades de Formação Acadêmica e os grupos/as redes de pesquisa. Além disso, possibilitou fundamentar as discussões sobre subáreas do conhecimento e especialidades necessárias para a categoria profissional.

AS DISCUSSÕES DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NA FORMAÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS

Conforme Rocha (2014), a temática das relações etnicorracial encontra-se inserida no núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira e perpassando os outros dois eixos das Diretrizes Curriculares (1996), por constituir um elemento estruturante da formação das relações sociais. Contudo, a concretização dessa percepção no processo de formação e sua materialização na prática profissional são tensionados, gerando conflitos, pois há projetos societários em disputa no campo das ideias e na intervenção profissional (ROCHA, 2014).

Por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, Rocha (2014), conseguiu demonstrar como as relações étnico-raciais eram pouco abordadas no Serviço Social. Ao analisar o Projeto Pedagógico dos Cursos das unidades acadêmicas vinculadas a ABEPSS, foi possível identificar 39 disciplinas, sendo “[...]”

23 são de caráter obrigatório, oito são eletivas, sete são optativas e apenas uma aparece como atividade complementar” (ROCHA, 2014, p. 115).

Representantes da categoria profissional engajados(as) na temática etnicorracial, que ocupam espaços de participação e deliberação da ABEPSS, tem pressionado a entidade para reafirmar o papel do Serviço Social na luta antirracista, fazendo propostas que reforçam a necessidade de discussão desse debate no processo de formação.

No ano de 2010, foi criado o GTP - Serviço Social, Relações de Exploração/Opressão de Gênero, Raça/Etnia e Sexualidades - pela ABEPSS, que possibilitou ampliar “[...] a sistematização das produções acadêmicas da área, assim como o apontamento de novas pesquisas e de tendências do debate, o incentivo a novas produções, e a articulação entre os grupos de pesquisa sobre o debate etnicorracial” (VALDO; ELPIDIO; ROCHA, 2018, p. 10).

O documento “Subsídios para o Debate sobre a Questão Etnicorracial na Formação em Serviço Social” (2018), publicado pela ABEPSS, objetivou oferecer subsídios para “[...] inclusão e o fortalecimento do debate da questão etnicorracial contribuindo para uma formação em Serviço Social antirracista a partir do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão” (VALDO; ELPIDIO; ROCHA, 2018, p. 12). Em 2022, a ABEPSS lançou a Plataforma Antirracista com documentos para subsidiar a formação profissional e apresentar dados sobre inserção da temática etnicorracial nos cursos de Serviço Social.

O debate realizado pela ABEPSS ainda possui alguns desafios, pois, Elídio e Valdo (2022) consideram que, as Diretrizes Curriculares de 1996 ainda possuem uma visão eurocêntrica e colonialista, que em nenhum momento referência à escravidão e/ ou racismo como elemento das relações sociais brasileira.

CONCLUSÃO

Considerando que as mudanças qualitativas iniciadas nos anos de 1980, foram entendidas enquanto a construção de uma nova perspectiva para o Serviço Social e as diretrizes curriculares básicas da ABEPSS, demonstram a superação de

lacunas e equívocos na constituição do Serviço Social Brasileiro, é notório que este ainda é um processo de mudança em curso. Essa afirmação parte da constatação de que a inserção das discussões das relações étnico-raciais ainda é incipiente, mesmo quando essa temática compõe a bandeira de luta da categoria profissional.

Esse movimento de reivindicação quanto a inserção das discussões étnico-raciais vem ocorrendo diante da pressão da categoria profissional, inclusive à própria ABEPSS, mas também está inserido em um contexto maior da efervescência das próprias discussões na sociedade brasileira, o que não ocorria por causa da forte presença da herança colonial-racista.

Diante disso, a apreensão dessa discussão e das expressões do racismo no contexto brasileiro são essenciais na formação dos futuros profissionais para que eles sejam capazes de apreender a importância dessa temática e construir um plano de trabalho pautado na luta antirracista.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **O Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro**: ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2019.

ABREU, Marina Maciel. A formação profissional em Serviço Social e a mediação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS): as diretrizes curriculares/1996 em relação à perspectiva emancipatória no âmbito do conservadorismo. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (org.). **Serviço Social no Brasil**: história de resistência e de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016, p. 235-264.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**: com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ELPÍDIO, M. H.; VALDO, J. P. S. O Serviço Social na encruzilhada: a questão racial e o projeto de formação profissional. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 316-333, 2022

ROCHA, Roseli da Fonseca. **A incorporação da temática etnicorracial no processo de formação em Serviço Social**: avanços e desafios. 211 f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VALDO, João Paulo Silva; ELPIDIO, Maria Helena; ROCHA, Roseli. **Subsídios para o debate sobre a questão etnicorracial na formação em Serviço Social**. Vitória: ABEPSS, 2018.

YAZBEK, Maria Carmelita. Serviço Social no Brasil: história de resistência e de ruptura com o conservadorismo. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (org.). **Serviço Social no Brasil**: história de resistência e de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016, p. 15-24.

AS DISCUSSÕES DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS NAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO NORDESTE

Joelcio Jackson Lima Silva¹

Diogo Márcio Gonçalves dos Santos²

Resumo: Este trabalho é uma síntese que expõe os dados resultantes da fase inicial de uma pesquisa realizada por integrantes do Grupo de Pesquisa e Extensão Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (DIVERGE), cujo objetivo geral consiste em analisar a presença das discussões sobre gênero, raça e etnia na formação profissional de estudantes dos cursos de graduação em Serviço Social das universidades federais do Nordeste. O percurso metodológico ocorreu através da pesquisa documental e bibliográfica, de caráter exploratório. Para essa sistematização, verificou-se a existência de disciplinas que tenham em seu nome a palavra gênero, raça, etnia e/ou relações étnico-raciais nas matrizes curriculares, as quais estavam dispostas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. As disciplinas ofertadas são prioritariamente eletivas e, em seguida, são ofertadas as disciplinas obrigatórias. Contudo, existem algumas universidades federais no Nordeste que não dispõem de disciplina sobre essas discussões, podendo ser justificado que a temática ocorre de maneira transversal nas disciplinas ofertadas na matriz curricular.

Palavras-chave: Gênero. Étnico-racial. Matriz Curricular. Serviço Social.

INTRODUÇÃO

O Serviço Social emergiu no Brasil, no contexto da Era Vargas, como uma necessidade referente às relações capitalistas que vinham se consolidando no país. A sua natureza está no capitalismo monopolista e a sua legitimidade ocorre por meio do Estado, pois a profissão foi criada para desempenhar a função de manter o consenso entre as classes sociais, atuando na reprodução social. Nesse processo de emergência, a Igreja, que já vinha buscando retomar seu poder político e econômico na colonização da América Latina, encontra no Serviço Social a possibilidade de continuar sua Ação Social. Isso significa, que mesmo

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, pela Universidade Federal de Alagoas. Maceió, Alagoas. E-mail: joelcio.jackson@gmail.com

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, pela Universidade Federal de Alagoas. Maceió, Alagoas. E-mail: diogomarcio.dm@gmail.com

com naturezas distintas, perpetuou-se a ideia de que o Serviço Social seria a evolução da caridade e da filantropia (MONTAÑO, 2011).

Nesse cenário que são criados os primeiros cursos de Serviço Social no Brasil. No Nordeste as primeiras escolas foram: Escola de Serviço Social de Pernambuco (1938-1940), a qual foi agregada à Universidade Federal de Pernambuco (1971), e a Escola de Serviço Social da Bahia (1944), que posteriormente foi vinculada à Universidade Católica de Salvador (1961). Em seguida, foi criada: a Escola de Serviço Social do Rio Grande do Norte (1945); o Instituto Social de Fortaleza (1950); a Escola de Serviço Social da Paraíba (1952); a Escola Maranhense (1953); a Escola de Serviço Social de Sergipe (1954); a Escola Padre Anchieta (1957), na capital alagoana; e a Faculdade de Serviço Social de Campina Grande (1957) (SILVEIRA JÚNIOR, 2021).

Ao decorrer do tempo, o Serviço Social passou por mudanças, que advém de questionamentos das suas bases teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas. A aproximação com a tradição marxista buscou romper com a função de conservação do *status quo*, trazendo para a categoria profissional o sentido de um campo de possibilidades e posicionamentos ético-políticos críticos norteados por um projeto societário. Normativamente esse movimento se expressou de forma madura com o Código de Ética do/da Assistente Social (1993), a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/1993) e as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996 (VASCONCELOS, 2015).

O atual Projeto Profissional do Serviço Social compreende que o patriarcado e o racismo estão embricados ao capitalismo, pois estabelecem desigualdades necessárias para ampliar a exploração da classe trabalhadora e consequentemente o capital. Sendo assim, o combate à exploração e às diversas formas de opressão são bandeiras de luta da categoria profissional.

METODOLOGIA

A exposição desses dados parte de uma delimitação inicial dos dados coletados para a análise proposta no projeto de pesquisa vinculado ao Grupo de Pesquisa e Extensão Gênero, Diversidade e Direitos Humanos (DIVERGE), o qual tem como instrumento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, de caráter exploratória.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa ampla para identificar todas as universidades federais do Nordeste. Em seguida, verificou-se a existência do curso de graduação em Serviço Social nessas instituições. Ao identificar a sua existência, buscamos inicialmente nas matrizes curriculares, dispostas nos PPC's a existência de disciplinas que tenham em seu nome a palavra gênero, raça, etnia e/ou relações étnico-raciais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram encontrados os PPC's de Serviço Social das seguintes instituições: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Curso de Serviço Social do Campus A. C. Simões e Curso de Serviço Social do Campus Arapiraca; Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no Ceará; Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Contudo, não foi identificado o PPC de Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

As discussões das relações de gênero e étnico-raciais foram encontradas no nome das seguintes disciplinas obrigatórias: Diversidade de Gênero, Raça, Etnia no Contexto dos Direitos Humanos (UFBA); Movimentos Sociais: raça, classe e gênero (UNILAB); Relações Étnico-Raciais no Brasil e o Serviço Social (UFMA); Relações de Gênero e Serviço Social (UFMA); e Feminismo Gênero e Patriarcado (UFRN).

As discussões das relações de gênero e étnico-raciais também foram encontradas no nome das seguintes disciplinas eletivas: Gênero, Diversidade, Poder e Família (UFAL - Campus A. C. Simões); Relações Patriarcais de Gênero e Serviço Social (UFAL - Campus A. C. Simões); Gênero, Relações Étnico-Raciais e Serviço Social (UFAL - Unidade Palmeira dos Índios); Serviço Social e Relações de Gênero e Étnico-Raciais (UNILAB); Família e Relações de Gênero (UFPE); Relações Étnico-Raciais e Serviço Social (UFPE); Saúde, Gênero e Violência (UFPE); Diversidade de Gênero, Sexo, Classe e Etnia Racial (UFPI); Tópico Especial em Questão de Gênero (UFPI); e Seminário Temático sobre Relações Étnico-Raciais (UFRN).

Dos nove cursos de graduação em Serviço Social, que foi encontrado o PPC, apenas o curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) e da Universidade Federal de Sergipe (UFS) não apresentam nenhuma disciplina obrigatória ou eletiva com a palavra gênero, raça, etnia e/ou relações étnico-raciais no nome da disciplina.

Dos sete cursos onde foi encontrada alguma disciplina obrigatória ou eletiva com a palavra gênero, raça, etnia e/ou relações étnico-raciais em seu nome, todos têm no mínimo uma disciplina com o nome gênero, porém, se tratando de raça, etnia e/ou relações étnico-raciais, apenas o Curso de Serviço Social da UFAL - Campus A. C. Simões não tem nenhuma disciplina com essas palavras em seu nome.

Foi encontrado um total de quinze disciplinas que possuem a discussão das relações de gênero e étnico-raciais, sendo dez eletivas e cinco obrigatórias. Das eletivas cinco têm apenas relações de gênero em seu nome, duas têm apenas relações étnico-raciais em seu nome e três têm relações de gênero e relações étnico-raciais no nome da mesma disciplina. Das obrigatórias, duas têm apenas relações de gênero em seu nome, uma tem apenas relações étnico-raciais em seu nome e duas têm relações de gênero e relações étnico-raciais em nome da mesma disciplina.

É possível identificar que embora a luta contra as opressões seja uma bandeira de luta da categoria profissional e as relações de gênero e relações étnico-raciais sejam discussões importantes, essas não vem sendo efetivamente incorporadas na formação profissional.

CONCLUSÃO

O patriarcado e o racismo são estruturas imbricadas no capitalismo, essas incidem sobre as relações sociais e na reprodução social, onde é o foco da intervenção das/dos assistentes sociais, especificamente quando se refere à opressão que atinge as pessoas usuárias das políticas sociais. Quando se trata de formação profissional, há uma incoerência ao incorporar as discussões das relações de gênero e relações étnico-raciais como discussões apenas transversais ou disciplinas eletivas, também é questionável a possibilidade de uma única disciplina para tratar de duas estruturas, que embora interseccionadas, são distintas. O avanço das discussões nas demais categorias profissionais em contraponto a discussão tímida no Serviço Social, põe em questionamento as afirmações sobre uma categoria crítica que compreende a totalidade social. É no processo inacabado de reconceituação que se encontra o momento ideal para superar esses equívocos.

REFERÊNCIAS

MONTAÑO, Carlos. **A Natureza do Serviço Social: um ensaio sobre sua gênese, a "especialidade" e sua reprodução.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVEIRA JÚNIOR, Adilson Aquino. Notas para uma história da emergência do Serviço Social na particularidade do Nordeste. In: SILVEIRA JÚNIOR, Adilson Aquino (org.). **A reconstrução histórica do Serviço Social no Nordeste.** Curitiba: CRV, 2021, p. 15-46.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.** Redenção (CE), 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Matriz Curricular do Curso de Serviço Social.** Salvador, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Serviço Social.** Maceió, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Palmeira dos Índios, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Recife, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social**. São Luiz, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Teresina, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social**. Natal, 2019.

VASCONCELOS, Ana. **O/A assistente social na luta de classes**: projeto profissional e mediações teórico-práticas. São Paulo: Cortez, 2015.

Saúde pública das mulheres no pós-pandemia

Luíse Pereira Herzog¹
Thalyta Karina Correia Chediak²
Rafaela Isler Da Costa³

Resumo: O presente trabalho tem como tema analisar políticas públicas voltadas à saúde das mulheres durante o período pós-pandemia no ordenamento brasileiro. Desta forma, indaga-se: no mundo pós-pandemia, há políticas públicas, projetos e eventos governamentais voltados à saúde pública das mulheres no Brasil? A metodologia de pesquisa utilizada foi de revisão bibliográfica, bem como a documental, analisando publicações científicas, livros e notícias sobre o assunto, assim, em busca de solucionar tal questionamento tem-se como objetivo geral investigar políticas públicas, projetos e eventos que sejam eficazes à saúde pública em prol da saúde das mulheres brasileiras no mundo pós-pandemia. Para tanto procurando responder a problemática do presente artigo, estabelecem os objetivos específicos, a compreensão a respeito da evolução do direito à saúde das mulheres dentro do sistema jurídico brasileiro, descrever as principais leis em prol da saúde pública das mulheres e a investigar as principais promoções das políticas públicas, no contexto da saúde da mulher no período pós pandemia. Conclui-se pela existência de programas e medidas em favor da saúde da mulher no contexto de pandemia, onde a preocupação com a aplicação desses projetos na prática ficaram em segundo plano.

Palavras-chave: Direito à saúde. Políticas públicas. Saúde da mulher.

INTRODUÇÃO

O direito à saúde é um direito fundamental e um direito para todas as pessoas. Previsto na Constituição Federal de 1988 como um dever do Estado garanti-lo através de políticas sociais e econômicas. O direito das mulheres está

¹ Advogada, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FADIR/FURG/RS), especialista em Direito Processo Civil pela Faculdade Dom Alberto. E-mail: luisepherzog@gmail.com.

² Advogada, Mestre em Educação pela UNIR; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FADIR/FURG/RS). E-mail: chediakthalyta@gmail.com.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FADIR/FURG/RS). Representante discente do curso de Mestrado em Direito e Justiça Social - FURG. Pesquisadora bolsista da CAPES. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos (NUPEDH/FURG) e do Grupo de Pesquisa do CNPq: DIREITO, GÊNERO E IDENTIDADES PLURAIS (DGIPLUS/FURG). Pós-Graduada em Criminologia (Gran) Pós-Graduada em Direito Público. (LEGALE). Pós-Graduada em Direito Empresarial. (LEGALE). Pós-Graduada em Direito Tributário. (Damásio). Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). E-mail: rafaelaislerdacosta@gmail.com.

evoluindo, mas ainda há desigualdade de gênero no ordenamento jurídico e na sociedade, contudo, os movimentos sociais liderados por mulheres começaram a fazer a diferença.

Desta forma, tem-se como tema analisar as políticas públicas voltadas à saúde das mulheres no Brasil pós-pandemia. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar medidas e políticas públicas em prol da saúde das mulheres brasileiras no pós-pandemia. Tendo como metodologia aplicada a revisão bibliográfica, bem como a documental.

Para tanto, estabelecem-se como objetivos específicos, a compreensão a respeito da evolução do direito à saúde das mulheres dentro do sistema jurídico brasileiro, descrever as principais leis em prol da saúde pública das mulheres e a investigar as principais promoções das políticas públicas, no contexto da saúde da mulher no período pós-pandemia.

DESENVOLVIMENTO: O DIREITO À SAÚDE DA MULHER NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

O direito à saúde é um princípio fundamental previsto no artigo 196 da Constituição Federal de 1988, é um direito de todos e dever do Estado, o qual precisa realizar políticas públicas a fim de evitar riscos de doenças e garantir o acesso ao serviço à saúde de maneira universal, ocasionando a sua proteção e recuperação (MOTTA, 2021). A saúde é um direito de todos e em razão disto tem relevância pública, é responsabilidade do Poder Público de realizar leis para o seu controle (LANZA, 2022).

O artigo 197 da CF, prevê que o Estado deve realizar a fiscalização, regulamentação, o controle e a execução da saúde pública, não sendo sua obrigação exclusiva, as pessoas de Direito Privado também podem realizar este controle, regulamentação e execução da saúde pública. A Constituição Federal criou o Sistema Único de Saúde (SUS), e o Estado tem obrigação de garantir saúde a todas as pessoas, através deste sistema.

O SUS, será financiado por recursos de orçamento da Seguridade Social, em que os entes federativos realizem leis orçamentárias e reservem recursos para que, quando necessário, realizar a manutenção deste sistema (MOTTA, 2021).

O direito à saúde é universal e está sempre em evolução, junto com a sociedade. Há um sistema para a assistência das pessoas que necessitam de auxílio à saúde. E, através da Lei nº 8.080/90 dispõe “sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências” (BRASIL, 1990).

Portanto, o direito à saúde evoluiu juntamente com o ordenamento brasileiro, entretanto, a saúde das mulheres não, assim como a saúde pública, pela falta de recursos muitas vezes.

Em 1948 a Organização Mundial da Saúde (OMS) conceituou saúde deixando de ser algo relacionado à doenças, mas sendo vista como bem-estar físico, psíquico e social. A demora sobre a análise do direito à saúde das mulheres é consequência da desigualdade de gênero que perpetuou-se por anos.

O Brasil participou de conferências que debateram os direitos das mulheres, como a Conferência de Nairóbi, e no final do evento os países que participaram buscaram adotar políticas de igualdade de gênero e dar atenção à saúde das mulheres (ABRAMOVAY, 1995). Já em 1985, foi criada a primeira Delegacia de Defesa da Mulher no Estado de São Paulo. Ainda em 1985, O Ministério da Justiça, criou o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, este Conselho busca realizar políticas que tem finalidade de enfrentar a discriminação das mulheres.

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), foi criado pela Lei nº 7.353/85, com objetivo de criar políticas voltadas a eliminar a discriminação da mulher, garantindo a liberdade e igualdade de direitos. Em 1988, com a Constituição Federal, homens e mulheres são iguais perante as leis.

A Lei nº 11.108/05, garante “às parturientes o direito à presença de acompanhante durante o trabalho de parto, durante o parto e o pós-parto

imediatamente, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS”, ademais o artigo 19-J, §1º da mesma lei, informa que a parturiente escolhe o acompanhante. A parturiente tem direito de ter uma doula além do acompanhante, a Lei Municipal nº 3.367/2022. Essa assistência realizada pela doula é reconhecida pela OMS (GRÉCIA; NETO; DIAS; MOISÉS, 2019).

Com a evolução das normas, as mulheres começaram a ter mais direitos que garantem a Seguridade Social e Bem-Estar, como por exemplo a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio. Mas, mesmo havendo evolução nas normas legislativas que protagonizam as mulheres, o Estado necessita realizar Políticas Públicas voltadas à saúde das mulheres, pois no Brasil a desigualdade social, gênero, raça, cor é um problema em razão do contexto histórico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: POLÍTICAS PÚBLICAS E PROJETOS EM PROL DA SAÚDE DAS MULHERES NO PÓS-PANDEMIA

Para Heidemann (2009), às Políticas Públicas são propostas, decisões governamentais e demais fatores sociais a fim de resolver questões gerais e específicas da sociedade; devem estar em transformação junto com o sistema jurídico e com a sociedade brasileira, diante da dinamicidade que a compreende, em especial no processo de assegurar o direito à saúde das mulheres.

O marco histórico para a saúde das mulheres no Brasil é o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher em 1984, buscou assegurar melhor condição de vida diante de estudos sobre a saúde reprodutiva, compartilhamento de informações, realização de serviços de prevenção, assistência e recuperação da saúde das mulheres em prol da redução da mortalidade por causas evitáveis.

A Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher também foi marco importante para a saúde das mulheres por buscar introduzi-las em políticas públicas específicas, possibilitando a inclusão de mulheres de diferentes idades. Em 2011, cria-se a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres a fim de prevenir e combater à violência contra as mulheres e dar assistência às vítimas.

Essas três Políticas Públicas mostram a importância da manutenção e do acesso à saúde pelas mulheres, sendo marcos históricos. Contudo, com o covid-19, pesquisas, projetos e políticas públicas voltadas à saúde pública das mulheres foram suspensas. Durante a pandemia, houve aumento de casos de violência doméstica no país, e realizaram-se campanhas para o enfrentamento da violência contra a mulher. Ressalta que a violência doméstica atinge a saúde física e a saúde psíquica.

Assim, os Centros de Referência de atendimentos à mulher em situação de violência, as Casas-Abrigo, as Defensorias Públicas Especializadas, desenvolvem projetos em favor da saúde da mulher, como a campanha do "x" vermelho na mão.

A Agenda 2030, tem Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, a igualdade de gênero ao estabelecer o objetivo de "assegurar uma vida saudável e promover o bem estar para todos, em todas as idades" e "alcançar a igualdade de gênero e empoderamento de todas as mulheres e meninas", sendo um grande avanço para os direitos das mulheres.

Contudo, sendo uma pesquisa em andamento, percebe-se que o Estado pós-pandemia está preocupado em realizar ações e eventos para a saúde da mulher, uma vez que políticas públicas, projetos em prol da saúde da mulher foram obstados durante a pandemia. Em resultados parciais, é possível perceber melhora em 2023, diante da retomada do Programa Nacional de Segurança Pública no governo Lula em março de 2023, com foco no enfrentamento ao feminicídio e a violência contra a mulher.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Uma conferência entre colchetes. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 1, p. 212-212, 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/iuryg/Downloads/16937-Texto%20do%20Artigo-52181-1-10-20101201.PDF> Acesso em: 12 abr. 2023.

ARAÚJO, Thays de. **PRONASCI é retomado com foco na redução de feminicídios.** Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-03/pronasci-e-retomado-e-agora-tem-foco-na-reducao-de-feminicidios> . Acesso em mai. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Brasília, DF: Presidente da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 14 abr. 2023.

GRECIA, Luana Marques Romano; LOPES NETO, David; DIAS, Valéria Pacheco; MOISÉS, Mitsi Silva. **Percepção e ações de doulas no processo de humanização do parto.** 2019. ISSN 2316-9389 versão online. Disponível em: <https://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1353>. Acesso em: 12 abr 2023.

HEIDEMANN, F. G. **Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento.** In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

LANZA, Pedro. **Direito Constitucional**, coleção esquematizado. 26 ed. São Paulo: SaraivaJur, 2022.

MOTTA, Sylvio. **Direito Constitucional: teoria, jurisprudência e questões.** 29 ed. Rio de Janeiro: Forense, MÉTODO, 2021.

DIÁLOGOS ENTRE ANORMAIS: pensando sobre gêneros e sexualidades

Rudson Adriano Rossato da Luz¹

Resumo: O presente texto propõe-se a apresentar um diálogo entre o autor deste resumo e os filósofos Michel Foucault (2010; 2021) e Judith Butler (2019) acerca do conceito de *anormal* e algumas de suas implicações para os gêneros e as sexualidades na atualidade. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutoramento – de cunho teórico – a qual está sendo realizada pelo autor deste resumo. Nela, assume-se que não há natureza para os gêneros e as sexualidades e que a heterocisgeneridade é um produto cultural construído nos últimos dois séculos, sendo socialmente entendida como o “normal”. Acorre que, ao naturalizar um gênero e uma sexualidade, está se deslegitimando qualquer outra possibilidade das pessoas manifestarem suas existências plurais, criando assim os *anormais* dos gêneros e das sexualidades, os quais ainda hoje são discriminados e mortos, apenas por estarem em desacordo com a norma.

Palavras-chave: Gêneros; Sexualidades; Michel Foucault; Judith Butler; Anormal.

INTRODUÇÃO

Nunca se falou tanto sobre gêneros e sexualidades como agora na atualidade. A questão é *quem fala* e a partir de quais pontos de vista fala (FOUCAULT, 2021). Assumindo a concepção foucaultiana de *poder-saber* para os gêneros e as sexualidades, a partir da minha existência anormal, proponho-me a escrever sobre essa temática. Nada mais sobre nós, sem nós! Basta! Séculos a fio, os discursos médicos, educacionais, jurídicos e religiosos nos chamaram de aberrações, monstros, pecadores, criminosos... discursos, em sua maioria, pensados por homens heterocisgêneros e brancos. Já é hora de nós assumirmos o protagonismo e potencializarmos a produção de conhecimento acerca do tema. Caso contrário, permaneceremos à margem, enquanto a heterocisgeneridade escreve sobre nós.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, realizando pesquisa sobre gêneros e sexualidades, a partir da Filosofia da Diferença; mestre em Educação pela mesma Instituição; graduado em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Integrante do Grupo de Pesquisa intitulado: Educação, Filosofia e Multiplicidade na Contemporaneidade. E-mail: rarluz@ucs.br.

Assumir a narrativa acerca dos nossos corpos dissidentes é uma grande responsabilidade, em especial, uma responsabilidade epistemológica. Pensando nisso, utilizo-me do conceito de *gêneros e sexualidades*, no plural, por entender a importância de romper com os discursos identitários que denotam uma fixidez. Nesse sentido, compartilho do argumento de Butler (2019, p. 30), que diz: “se gênero ou sexo são fixos ou livres, é função de um discurso que, como se irá sugerir, busca estabelecer certos limites à análise ou salvaguardar certos dogmas do humanismo como um pressuposto de qualquer análise de gênero”. Nossas existências não cabem dentro de um conceito único de gênero, tampouco de sexualidade.

Feita esta introdução, cabe dizer que este texto é fruto das pesquisas que tenho desenvolvido no doutorado, as quais ainda estão em elaboração. Contudo, entendo ser importante apresentar um primeiro diálogo que faço com Foucault e Butler, um diálogo entre três anormais dos gêneros e das sexualidades.

OS ANORMAIS DOS GÊNEROS E DAS SEXUALIDADES

A ideia da anormalidade perseguida por Foucault tem suas origens na Idade Média, época em que, através da exclusão dos leprosos da cidade, pretendia-se limpar esse espaço de tudo o que não era considerado “normal”. Essa exclusão acarretava a marginalização desses indivíduos, os quais não fariam mais parte da sociedade, pois poderiam infectar outras pessoas. Essa prática de expulsão dos leprosos vai, com o passar do tempo, sendo modificada para o modelo do “policimento da cidade empestada” (FOUCAULT, 2010, p. 38), que consistia em mapear, sitiar e vigiar determinadas partes da cidade, a qual estava com esses indivíduos impuros (que, agora, não são mais os leprosos, mas os que se apresentam com outras enfermidades), sendo que todos os cidadãos eram cuidadosamente vigiados, para que não infectassem os demais. Na atualidade, podemos dizer que isso ainda se faz presente, mas de outra maneira, a exemplo da pandemia da covid-19, em que temos um novo modelo de controle das pessoas, o qual se ocupa do “exame perpétuo de um campo de regularidade, no

interior do qual vai se avaliar sem cessar cada indivíduo, **para saber se está conforme à regra**, à norma de saúde que é definida” (FOUCAULT, 2010, p. 39, grifo meu).

Com isso, temos uma prática de controle dos corpos, a qual vai se consolidar nos últimos dois séculos: classificar como anormal aqueles que não se enquadram numa normalidade que foi construída sócio-historicamente. Em relação à norma, Foucault (2010) apresenta uma definição, a qual entendo ser pertinente para a discussão aqui realizada:

A norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão de poder. A norma não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo poder se acha fundado e legitimado. [...] A norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2010, p. 43).

Esse jogo de normal/anormal nos persegue até os dias atuais, quando falamos sobre gêneros e sexualidades. Instituiu-se o heterossexual cisgênero ou o heterocisgênero² como gênero e sexualidade normais. A essa possibilidade de manifestar os gêneros e as sexualidades, atribuiu-se uma natureza, ao mesmo tempo em que se deslegitimou qualquer outra possibilidade. Os discursos religiosos, jurídicos e médicos incorporaram essa ideia, a ponto de, somente no ano de 1990, a homossexualidade ser retirada da condição de doença pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e, a transexualidade, apenas em 2018.

Apesar disso, ideias não são modificadas por decretos. Ainda hoje, nós, os anormais dos gêneros e das sexualidades, os dissidentes do “sistema sexo-gênero” (BUTLER, 2019), somos alvo dessa fixidez de uma norma. Relatórios como

2 Dentro de uma matriz identitária, pessoas heterocisgêneras são aquelas que manifestam sua sexualidade de acordo com a sua genitália de nascimento (cisgênero) e possuem desejo sexual por uma pessoa do gênero oposto (heterossexual), sendo essa a manifestação da sexualidade entendida como normal/natural.

os da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA)³ e do Grupo Gay da Bahia (GGB)⁴ mostram que o Brasil é o país onde mais dissidentes são mortos, e que essas mortes são, na maioria dos casos, de maneiras muito violentas, o que denota o ódio que ainda há para com todos aqueles entendidos como anormais dos gêneros e sexualidades. Além disso, nos últimos anos, tem aumentado a campanha anti LGBTIA+ (em especial, contra as pessoas trans) por parte de feministas radicais, evangélicos e grupos da extrema direita, os quais buscam retroceder nos pequenos avanços que obtivemos na sociedade, quer na política, quer nos esportes, quer em outras dimensões. Acusam-nos de abordar a “ideologia de gênero” nas escolas, esquecendo (ou não) que toda a educação é ideológica, pois ela apresenta uma visão de mundo e sociedade. Na verdade, o que esses grupos buscam é a eliminação de toda e qualquer diferença, conforme Foucault (2021, p. 16): “Em suma, trata-se de determinar, em seu funcionamento e em suas razões de ser, o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana”.

A nós, anormais, cabe, também, reivindicar e assumir esses discursos, posicionando uma outra narrativa: a de que não há natureza para os gêneros e as sexualidades, mas, sim, diferentes possibilidades, todas elas com sua legitimidade. É preciso que nos posicionemos acerca das nossas diferentes formas de estar no mundo, reivindicando nossos lugares em todos os âmbitos da sociedade, bem como é necessário construirmos outros discursos, que assumam a diferença como aspecto constitutivo do humano.

3 BENEVIDES, Bruna G. Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022. Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023. 109 p. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.

4 SCHMITZ, Alberto. Mortes violentas de LGBT+ Brasil: Observatório do Grupo Gay da Bahia, 2022. 2023. Grupo Dignidade. Disponível em: <https://cedoc.grupodignidade.org.br/2023/01/19/mortes-violentas-de-lgbt-brasil-observatorio-do-grupo-gay-da-bahia-2022/>. Acesso em: 26 abr. 2023. Disponível em: <https://cedoc.grupodignidade.org.br/2023/01/19/mortes-violentas-de-lgbt-brasil-observatorio-do-grupo-gay-da-bahia-2022/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 17a ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. 11a ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso do Collège de France (1974 - 1975). 2a ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

A IMPORTÂNCIA DAS COTAS NAS UNIVERSIDADES PARA PESSOAS TRANS: Uma análise da decisão na Ação Popular nº 5000681-64.2023.4.04.7101/RS

Rafaela Isler Da Costa¹

Luíse Pereira Herzog²

Thalyta Karina Correia Chediak³

Sheila Stolz da Silveira⁴

Resumo: O presente estudo tem como objetivo a análise da decisão na Ação Popular nº 5000681-64.2023.4.04.7101/RS, na 2ª vara federal do Rio Grande/RS, que negou o acesso das pessoas trans nas cotas para ingresso na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Dessa forma, após realizar um levantamento de dados sobre o número de pessoas trans que são discentes, dos dados sobre evasão escolar, dos assédios ocorridos no âmbito estudantil e da marginalização dessa população, concluiu-se que as pessoas trans na sociedade brasileira sido alvo de violências, são privadas do acesso ao ensino e tem sido mortas. Ou seja,

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FADIR/FURG/RS). Representante discente do curso de Mestrado em Direito e Justiça Social - FURG. Pesquisadora bolsista da CAPES. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos (NUPEDH/FURG) e do Grupo de Pesquisa do CNPq: DIREITO, GÊNERO E IDENTIDADES PLURAIS (DGIPLUS/FURG). Pós-Graduada em Criminologia (Gran). Pós-Graduada em Direito Público. (LEGALE). Pós-Graduada em Direito Empresarial. (LEGALE). Pós-Graduada em Direito Tributário. (Damásio). Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). CV Lattes: < <http://lattes.cnpq.br/2927053833082820> E-mail: < rafaelaislerdacosta@gmail.com>.

²Advogada. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FADIR/FURG/RS). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos (NUPEDH/FURG) e do Grupo de Pesquisa do CNPq: DIREITO, GÊNERO E IDENTIDADES PLURAIS (DGIPLUS/FURG). Pós-Graduada em Processo Civil (DOM ALBERTO). Bacharel em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). CV Lattes: < <http://lattes.cnpq.br/6258182220720795> >. E-mail: < luisepherzog@gmail.com>

³Advogada, Mestre em Educação pela UNIR; Mestranda do Programa de Pós-graduação em Direito e Justiça Social da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FADIR/FURG/RS). E-mail: chediakthalyta@gmail.com

⁴Professora Associada do Curso de Direito e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (FADIR/FURG/RS). Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), com bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-CAPES) realizado na Facultad de Derecho da Universidad Complutense de Madrid (UCM/Madri/Espanha). Mestre em Direito pela Universitat Pompeu Fabra (UPF/Barcelona/Espanha). Coordenadora Geral do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos (NUPEDH/FURG). Coordenadora da Pós-graduação em Educação em Direitos Humanos (PGEDH/FURG- UAB-CAPES). Grupo de Pesquisa do CNPq: DIREITO, GÊNERO E IDENTIDADES PLURAIS (DGIPLUS/FURG). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3038131556164688>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3591-7153>. Telefone: (51) 9 8284-2629 E-mail: sheilastolz@gmail.com. Orientadora.

é uma população privada de direitos básicos e que convive diariamente com a violência. Logo, são marginalizadas, não tem acesso à oportunidades de trabalhos e são relegadas à prostituição e as drogas. Dessa forma, percebeu-se que a falta do acesso à educação é uma forma de necropolítica. Diante disso, defende-se que, com a finalidade de reparação histórica e para conferir a possibilidade de ter uma vida ativa, é de extrema importância que sejam conferidas cotas para pessoas trans ingressarem nas universidades públicas

Palavras-chave: Educação; trans; necropolítica.

INTRODUÇÃO

De acordo com Andreia Lais Cantelli, professora de história e presidenta do Instituto Brasileiro Trans de Educação: “a educação brasileira é pensada dentro da heteronormatividade compulsória. Qualquer corpo que não corresponda a ela não está apto para ocupar espaços educativos.” (UOL, 2019) As palavras de Andreia foram comprovadas em 27 de fevereiro de 2023, por um juiz que decidiu contra as cotas para pessoas trans na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo analisar a população trans nas universidades brasileiras, com a finalidade de questionar se a mencionada decisão tem embasamento ou se é um reflexo da transfobia institucionalizada no judiciário e na cis-hetero-normatividade da sociedade brasileira.

DESENVOLVIMENTO

Em Brasília, no ano de 2019, foi publicado a “V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES - 2018”, pelo Forum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantes (FONAPRACE). A pesquisa é o quinto relatório coletado e exposto, tendo como objetivo instrumentalizar os envolvidos na gestão das políticas de assistência estudantil. Portanto, realiza diagnósticos, acompanha e avalia. As pesquisas do perfil socioeconômico dos e das estudantes são levantadas desde 1996. Nesse sentido, é importante destacar que as pesquisas que foram realizadas nos anos 1996, 2003, 2010, 2014 e 2018 preencheram lacunas importantes, já que o perfil dos discentes das graduações era desconhecido. Além disso, permitiu avaliar as mudanças nos perfis ao longo do tempo (FONAPRACE, 2019).

Entre os inúmeros levantamentos realizados pela pesquisa, a diversidade de pessoas foi questionada. Demonstrou-se que apenas 0,2% dos estudantes são trans. Ou seja, pessoas cis são maioria. Diante disso, a pesquisa questiona a cis-normatividade nos espaços acadêmicos. A pesquisa demonstrou que há assédio nas universidades, mas que os discentes que mais sofrem são do sexo feminino, em 68%. Além disso, quanto mais o gênero ou a sexualidade se afasta do padrão dominante, há maior vitimização dos discentes. Nesse sentido, demonstrou que os discentes que mais sofrem assédio nas universidades brasileiras, são, em ordem decrescente: não-binários (26,8%), mulheres trans (21,5%), homens trans (20,2%), mulheres cis (19,8%), homem cis (13,7%), pansexual (30,2%), bissexual (27,2%), assexual (23,7%), homossexual (23,5%) e heterossexual (14,9%). (2019) Diante dos dados apresentados, demonstra-se que há pouca expressividade de pessoas trans nas universidades brasileiras, e portanto, os motivos devem ser investigados para serem solucionados. (FONAPRACE, 2019)

Tendo em vista a ausência de expressividade de pessoas trans nas universidades brasileiras, torna-se necessário investigar os motivos para solucioná-los. De acordo com a ANTRA (2019), o Brasil acumula em torno de 82% de exclusão escolar de pessoas travestis e transexuais. Além disso, o panorama aumenta cada vez mais, tendo em vista a vulnerabilidade dessas pessoas que vivem expostas à inúmeras violências. Ainda de acordo com a ANTRA (2019), pessoas com orientações sexuais e identidades de gênero que não são normativas correm inúmeros riscos de terem seus direitos violados, inclusive por parte dos Estados. As pessoas trans são vítimas devido à falta de oportunidades de emprego, de reconhecimento, de respeito e à sua identidade. A falta de emprego e oportunidade tem como consequência o envolvimento dessas pessoas na prostituição.

É importante destacar ainda que o Brasil tem altos índices de mortes e violência da população trans, além de altas taxas de evasão escolar. As pessoas trans tem seus direitos negados, tendo que escolher meios alternativos para

sobreviver, sendo marginalizados, em meio às drogas e à prostituição. Dessa forma, caso houvesse a inserção da pessoa trans como um sujeito de direitos que deve estudar, poderia ter a vida mais ativa em sociedade. Defende-se ainda que com as cotas para pessoas trans, seria possível uma reparação histórica a essa população. (UOL, 2019)

É importante ainda destacar que conforme Andreia Lais Cantelli, vivemos em um governo que tem o poder de realizar políticas de morte contra a população trans, não apenas pela violência policial, mas pelo abandono ao não oferecer ou garantir educação (ANTRA, 2019). A fala pode ser traduzida no sentido de que a falta de acesso à educação para pessoas trans é uma forma de necropolítica.

De acordo com Mbembe (2018), a necropolítica ocorre quando para destruir pessoas, criam "mundos de morte, formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhe conferem o estatuto de mortos vivos" (2018, p. 27) Dessa forma, o presente estudo tem como uma de suas conclusões que negar o acesso à educação para pessoas trans é uma forma de necropolítica e as cotas podem ser uma forma de acesso para reparar a história dessas populações que foram marginalizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

A decisão analisada no estudo é a ocorrida na Ação Popular nº 5000681-64.2023.4.04.7101/Rs, na 2ª vara federal do Rio Grande/RS. A decisão foi proferida em caráter liminar e foi contra a abertura de processo seletivo para o ingresso de alunos trans na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em 2023. A Universidade tinha como objetivo atentar às invisibilizações e vulnerabilidades sociais, transformando a realidade das pessoas, da sociedade e da Universidade (FURG, 2023). Apesar disso, em liminar, foi decidido que o edital suprimia vagas e violaria a legalidade administrativa. Diante de todo exposto no presente estudo, a decisão demonstrou-se como uma forma de transfobia institucionalizada, excluindo as pessoas trans das universidades, mantendo-se o status de marginalização dessa população. Diante disso, as cotas para pessoas trans nas

universidades públicas demonstram-se como uma solução para inserir na sociedade essa população tão vulnerabilizada.

REFERÊNCIAS

ANTRA. **ANTRA REPRESENTA O BRASIL EM AUDIÊNCIA NA CIDH SOBRE A SITUAÇÃO DAS PESSOAS LGBTI.** Direitos e Política. 2019. Disponível em: <https://antrabrasil.org/2019/11/21/antra-representa-o-brasil-em-audiencia-na-cidh/#:~:text=Segundo%20informa%C3%A7%C3%B5es%20oferecidas%20por%20Benevides,devido%20%20Acesso em 10/05/2023>

ANTRA. **Brasil invisibiliza e se omite das questões lgbti frente a ONU.** Direitos e Política. 2019 Disponível em: <https://antrabrasil.org/2019/07/12/brasil-invisibiliza-e-se-omite-das-questoes-lgbti-frente-a-onu/> Acesso em 10/05/2023

FONAPRACE. **V pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das ifes - 2018.** Brasília, 2019

FURG. **FURG abre inscrições para ingresso de estudantes transgêneros em 2023.** 2023 Disponível em: <https://www.furg.br/noticias/noticias-institucional/furg-abre-inscricoes-para-ingresso-de-estudantes-transgenero-em-2023#:~:text=A%20Universidade%20Federal%20do%20Rio,de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20presenciais%20da%20universidade. Acesso em 10/05/2023>

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: n-1, 2018

UOL. **O acesso à educação para população trans e a importância de políticas de permanência.** Gênero - Políticas Públicas - Violência. 2019 Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2019/07/26/o-acesso-educacao-para-populacao-trans/> Acesso em 10/05/2023

OFICINA

MINICURSO

PARA ALÉM DO AZUL E ROSA: por uma pedagogia queer nos espaços educacionais

Carlos Wellington Soares Martins¹
Eriveth Silva Teixeira²

Resumo: Os espaços educacionais apresentam reflexos das contradições presentes na sociedade que podem ser mediados ou pela perspectiva conciliatória ou pela perspectiva que vise emancipação política. No contexto brasileiro com formação social de nação permeada por percursos de exploração e opressão, essas contradições são latentes se materializando em violências nas suas mais diversas expressões e caracterizando-se como estrutural e institucional. O Brasil, segue sendo o país que mais mata pessoas que em decorrência de suas identidades de gênero, expressões e orientações sexuais, integram minorias de sexualidades e de gênero, e são vítimas diuturnamente das mais variadas formas de violências. Diante do exposto o minicurso intitulado: “Para além do azul e rosa: por uma pedagogia queer nos espaços educacionais”, objetiva apresentar discussão que oportunize desvelar que os espaços educacionais possuem trânsito e interlocuções de variadas corporalidades, identidades e possibilidades. O que ensinaria, a priori, um espaço aberto a pluralidade e diversidade, mas que, no entanto, ainda continuam a ser lócus de violências homolesbotransfóbicas. A proposta em tela coaduna com dois eixos temáticos que integram a programação do IV Encontro Maranhense sobre Gênero, Educação e Sexualidades (EMGES) e o II Simpósio Nacional Corpos e Diversidade na Educação (SICODE) “Corpos, gêneros e sexualidades nas ciências humanas e sociais: desafios da atualidade” que são: Relações de gênero e sexualidade na educação, e Gênero e Sexualidades na Formação Docente e nas Práticas Curriculares. Importante pontuar que ambas as pessoas facilitadoras integram grupos minoritários (homem gay cis e mulher lésbica cis), e além da docência e pesquisa somam aos movimentos sociais. Para melhor apreensão desse fenômeno se priorizará referencial teórico com bases nos mais diversos feminismos (materialista, lésbico, trans), em diálogo com a perspectiva queer e com autorias pós-modernas e pós-estruturalistas de autoras/es como Judith Butler, Monique Wittig, Navarro-Swain, Patrícia Lessa, Letícia Nascimento, Guacira Lopes Louro, Richard Miskolci, Michel Foucault, Graça Trujillo, Larissa Pelúcio, Berenice Bento, Megg Rayara e Tomaz Tadeu da Silva, nortearão o debate. O minicurso defenderá uma proposta de pedagogia queer,

¹ Doutor em Políticas Públicas, Bibliotecário (DIB/UFMA). Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI/UFMA), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, E-mail:

carlos.wellington@ufma.br

² Mestranda em Educação (PPGE/UFMA), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, E-mail: *eriveth.teixeira@discente.ufma.br*

apresentando seu conceito e aplicabilidade, como fomento o debate sobre saberes situados e contra-hegemônicos e a possibilidade de espaço educacional que promova o rompimento de normativas sociais de gênero e sexualidades na perspectiva de educação emancipatória das sujeitas, dos sujeitos e da sociedade. O minicurso será realizado em um dia totalizando a carga horária de quatro horas. O formato de exposição permitirá ampla participação das pessoas cursistas no debate propiciando espaço de troca de conhecimentos.

Palavras-chave: Pedagogia queer; educação; sexualidades.

REFERÊNCIAS

BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. "Cisgênero nos discursos feministas: uma palavra "tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida". Campinas: Unicamp, 2015.

BENTO, Berenice. A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. Natal: EDUFRN, 2006.

COSTA, José Amaro da. O que é pedagogia *Queer*? In: NASCIMENTO, Anne et al. (orgs.) *Genealogias Queer*. Salvador, BA: Devires, 2021.

FREIRE, Paulo. Educação como prática para a liberdade. São Paulo: Terra e Paz, 2010.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. *Bagoas*, v.1, n.1, p. 145-165, 2007.

LESSA, Patrícia. Chana com chana e outras narrativas lesbianas em Pindorama. – Belo Horizonte: Editora Lua, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *Queer*: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, no 2, p. 541-553, 2001.

MISKOLCI, Richard. Teoria *Queer*: um aprendizado pelas diferenças. São Paulo: UNESP, 2012.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. Transfeminismo. São Paulo: Jandaíra, 2021. Coleção Feminismos Plurais.

NAVARRO-SWAIN, Tania. O que é lesbianismo / Tania Navarro-Swain. – São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos).

ODARA, Thifanny. Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação. Salvador, BA: Devires, 2020.

OLIVEIRA, João Manuel de. Desobediência de gênero. Salvador, BA: Devires, 2017.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Salvador, BA: Devires, 2020a.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Nem ao centro nem à margem: corpos que escapam às normas de raça e gênero. Salvador, BA: Devires, 2020b.

PELÚCIO, Larissa. Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de AIDS. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2009.

PELÚCIO, Larissa. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos *queer* no Brasil? Revista Periodicus, v. 1, no 1, 2014.

RODOVALHO, Amara Moira. O Cis pelo Trans. Estudos Feministas. Florianópolis, v. 25, n.1, p. 365-373, jan./abr. 2017.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. Cadernos Pagu. Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007.

SILVA, Marcos Mariano Viana da. Notas sobre a apropriação da obra de Judith Butler e dos estudos *Queer* no Brasil. In: PRATA FILHO, Ricardo; CASTRO, Thais de Bakker (orgs.).

Lendo Judith Butler [recurso eletrônico]: apropriações teóricas e políticas interdisciplinares. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2021.

TRJILLO-BARBADILLO, G. Pensar deste outro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogia *Queer*. Revista Educação y pesquisa (especial), 2015.

WITTIG, Monique. O pensamento heterossexual. tradução Maíra Mendes Galvão. - 1 ed. - Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022

PELA DIGNIDADE MENSTRUAL: desmitificando o tabu da menstruação

Larissa da Silva Abreu¹

Rosylene Conceição Soares Cutrim²

Resumo: Em pleno século XXI falar sobre menstruação como processo natural e saudável, ainda é tabu, fato este que contribui para a desinformação e estigmatização acerca do assunto. Dentre os reflexos dessa interdição da menstruação, podemos citar o problema da falta de recursos e de acesso a bens, serviços e conhecimentos que possibilitem uma menstruação segura e digna para milhares de pessoas. A pobreza menstrual, nesse sentido, configura-se tanto como um problema de saúde pública, quanto de violação de Direitos Humanos, correspondendo à ausência de condições de higiene menstrual, afetando diretamente pessoas que menstruam e que vivem em situação de vulnerabilidade social. Apresentamos neste minicurso, conceitos, reflexões e práticas pedagógicas sobre dignidade menstrual, tendo como objetivo, desmistificar e iniciar debate sobre o tema, enfatizando o conceito e o combate à pobreza menstrual, visando colaborar com uma abordagem crítica e sensível ao tema. Ao final deste minicurso é esperado que alcancemos fundamentos teóricos e práticos para a promoção de saúde de pessoas que menstruam nos espaços escolares e fora deste. As metodologias empregadas serão: apresentação de slides, vídeos, documentário, debate, jogos educativos e planejamento de ações voltadas para a promoção da dignidade menstrual. Como principais resultados esperamos corroborar com a promoção e debate de educação sexual e menstrual, avaliação de políticas públicas para dignidade menstrual e autonomia dos corpos.

Palavras-chave: Saúde menstrual, Pobreza menstrual, Corpos, Dignidade, Educação.

APRESENTAÇÃO

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a pobreza menstrual é um problema tanto de saúde pública quanto de direitos humanos, correspondendo à ausência de condições de higiene menstrual por falta insumos, de infraestrutura e serviços de saneamento básico, além de falta de informações e conhecimentos sobre o tema. As dificuldades para o manejo da

¹ Professora de Filosofia, Psicóloga. Mestra em Psicologia. UFMA, São Luís- MA. larissa.abreu@gmail.com

² Pedagoga, Assistente Social. Mestra em Educação. UFMA, São Luís - MA. rosycutrim@gmail.com

menstruação são amplas e produzem sofrimentos físicos e psicológicos, além de alargarem processos de exclusão/segregação. Atinge diversas pessoas que menstruam (meninas, mulheres, homens trans e a-binárias), e que vivem na miséria extrema, em situação de risco e vulnerabilidade, e /ou em privação de liberdade.

Assim, o referido minicurso visa debater e analisar, no ambiente escolar, sobre a situação descrita acima, disseminando informações para o cuidado da saúde menstrual e bem-estar das pessoas que menstruam, dando visibilidade a um tema de saúde pública que ainda é pouco tratado nas escolas.

OBJETIVOS

Geral

Promover o debate e formação sobre saúde menstrual, enfatizando o conceito e o combate à pobreza menstrual no ambiente escolar.

Específicos

- ✓ (Re) Conhecer conceitos de diversidade, gênero, sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, pobreza, saúde e dignidade menstrual;
- ✓ Analisar e debater situações reais vividas pelas pessoas que menstruam (meninas, mulheres, homens trans e a-binárias);
- ✓ Identificar as causas, consequências e desafios encontrados pelas pessoas que menstruam diante da pobreza menstrual;
- ✓ (Re) Conhecer as legislações nacional e local sobre saúde e dignidade menstrual;
- ✓ Desconstruir tabus, formando uma nova cultura comportamental em relação à menstruação;
- ✓ Visibilizar a educação menstrual e consequentemente a saúde menstrual;

- ✓ Construir estratégias de atuação do trabalho docente sobre saúde e dignidade menstrual;

JUSTIFICATIVA

Segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância -UNICEF, todas as pessoas que menstruam (meninas, mulheres, homens trans e a-binárias) têm direito à dignidade menstrual, o que significa ter acesso a produtos e condições de higiene adequados. Estudo lançado em maio de 2021 pela própria UNICEF e pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), discorre sobre o conceito de pobreza menstrual como sendo “[...] fenômeno complexo, transdisciplinar e multidimensional, vivenciado por meninas e mulheres devido à falta de acesso a recursos, infraestrutura e conhecimento para que tenham plena capacidade de cuidar da sua menstruação.” (UNFPA/UNICEF, 2021, p. 5) e revela que:

[...] 713 mil meninas vivem sem acesso a banheiro ou chuveiro em seu domicílio no Brasil. Além de privação de chuveiros em casa, 4 milhões de meninas sofrem com pelo menos uma privação de higiene nas escolas. Isso inclui falta de acesso a absorventes e instalações básicas nas escolas, como banheiros e sabonetes. Dessas, quase 200 mil alunas estão totalmente privadas de condições mínimas para cuidar da sua menstruação na escola. (UNICEF, 2021)

A complexidade que permeia a construção social da pobreza menstrual é um reflexo da soma de múltiplos fatores que já assolam nossos territórios e existências, por isso, pensar sobre

Indubitavelmente, as mulheres fazem parte da parcela da população brasileira que mais sofre com a pobreza, e uma das situações mais perversas nessa condição, é ter que lidar com o ciclo menstrual em meio a intensas e diversas vulnerabilidades socioeconômicas.

A esse tema nos convoca a pensar de um ponto de vista interseccional, conforme preconizado por Crenshaw (2022), segundo a qual

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

A marca da pobreza menstrual se revela quando as pessoas que menstruam não dispõem das condições materiais mínimas para lidar com essa realidade, e tampouco de apoio e acolhimento para lidar com as dúvidas, necessidades, dores e queixas que, possivelmente, interrompem ao longo dos ciclos. É importante destacar que tais ciclos carregam as diferenças não apenas fisiológicas, mas também políticas e sociais. Um relatório produzido pela UNICEF/UNFPA (2021), por exemplo, apontou que a chance de uma menina negra não possuir acesso a banheiro é quase 3 vezes maior do que a de uma menina branca em condições semelhantes, o que nos aponta para o entendimento de que dentre as pessoas mais vulneráveis durante a menstruação estejam, justamente as pessoas negras.

Ademais, de acordo com Patriota e Amorim (2021), quando a comparação dos dados obtidos no Relatório UNICEF/UNFPA (2021) é feita considerando-se um recorte geográfico, é possível observar que é quase 23 vezes mais provável a chance de que meninas que residam na região Nordeste de nosso país não tenham acesso aos banheiros exclusivos para moradores em seus domicílios, em relação às meninas da região Sudeste. Na região Norte, as chances de existência de banheiro de uso exclusivo dos moradores, é ainda mais devastadora: 33 vezes menos do que aquelas em relação às meninas da região Sudeste.

As formas como a saúde menstrual vem sendo tratada aos longos dos anos pode ser analisada e refletida a partir de uma leitura da biopolítica enunciado por Michel Foucault (2005), de acordo com a qual os corpos são

geridos, controlados, modificados a partir dos discursos e práticas da ordem capitalista. Considerando ainda as negligências sistemáticas que atingem os corpos/subjetividades negras menstruantes, é possível aludir que a política das ausências dos direitos menstruais para tais pessoas, produz o adoecimento e destruição de corpos negros que menstruam, o que nos convida a pensar a partir do conceito de necropolítica, proposto por Mbembe (2018). Fica a provocação: quais corpos são matáveis para o projeto de Brasil? Quais corpos e subjetividades são encarados como indesejáveis, abjetos, proliferadores de adoecimentos?

Assim, se torna urgente a necessidade de se discutir sobre o tema, na tentativa de ruptura de tabus arraigados na sociedade e a criação de uma cultura comportamental que possa surgir por meio de práticas educativas no ambiente escolar, dando visibilidade ao combate à pobreza menstrual e a construção de perspectivas da saúde menstrual através de políticas públicas pensadas nacionalmente e localmente.

Em 8 de março de 2022, o decreto presidencial nº 10.989 regulamentou a Lei nº 14.214, contribuindo para a implementação do Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual que beneficia milhões de pessoas que menstruam em todo o país e está direcionado, principalmente, a estudantes de baixa renda matriculadas em escolas da rede pública de ensino. Também serão beneficiadas mulheres em situação de rua ou de vulnerabilidade social extrema, mulheres em privação de liberdade e adolescentes internadas em unidades para cumprimento de medida socioeducativa. Trata-se de uma medida fundamental para reverter o quadro de pobreza menstrual do Brasil e garantir direitos a cada pessoa que menstrua no Brasil. (UNICEF, 2022)

Diante do acima exposto, o minicurso visa colaborar e estimular os profissionais da educação na construção de uma educação menstrual libertadora, acolhedora, diversa, interseccional e localmente situada

1. CONTEÚDOS: Diversidade, direitos humanos, gênero, sexualidade, corpos, identidade de gênero, orientação sexual. Pobreza, saúde e dignidade menstrual. Educação Menstrual. Lei nº 14.214, de 6 de outubro de 2021, que institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual. Projeto de lei » dispõe sobre o fornecimento de absorventes higiênicos nas escolas públicas do município de São Luís e dá outras providências.

METODOLOGIA

- ✓ Exibição e debate a partir de slides, vídeos e documentário
- ✓ Exposição dialogada dos principais conceitos
- ✓ Trabalho com situações problemas em grupos
- ✓ Apresentação de dicas de leituras, filmes, séries, documentários e sites sobre o assunto.
- ✓ Debates e rodas de conversa
- ✓ Jogos educativos
- ✓ Planejamento de ações

RECURSOS MATERIAIS: Xerox, Notebook; som; data show; Papel sulfite; pincel atômico; Tesoura; Fita gomada, cola branca.

2. EMENTA: Conceitos básicos de gêneros, sexualidades, diversidade, corpos, pobreza menstrual, saúde menstrual, dignidade menstrual. Práticas pedagógicas. Legislação sobre dignidade menstrual. Educação Menstrual. Biopoder/Biopolítica/ Interseccionalidade.

3. Quantidade máxima de participantes: máximo 30 pessoas

REFERÊNCIAS

CRENSHAW, Kimberlé W. (2002). "Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero". *Estudos Feministas*, ano 10, nº1/2002, pp. 171-188.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber; tradução de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80

Documentário Absorvendo o Tabu. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lrm2pD0qofM> Acesso em 26.04.2023

SEDUC- BA. Cartilha Saúde Menstrual é um Direito. Disponível em: [Saúde Menstrual é um direito \(mulheres.ba.gov.br\)](https://saude.menstrual.ba.gov.br) Acesso em 26.05.2023

Plan International Brasil. Livroto menstruação sem vergonha e sem tabu. Disponível em: <https://plan.org.br/wp-content/uploads/2020/02/livreto-menstruacao-sem-vergonha-sem-tabu-sempre-livre-plan-international.pdf> Acesso em 26.abril.2023

PATRIOTA, Elizabete Bezerra; AMORIM, Vilma Leite Machado de. (In) Dignidade Menstrual: a Face Feminina da Pobreza Disponível em: [trabalho completo ev168 md sa id 10122021174341.pdf](https://trabalho.completo.com.br/ev168-md-sa-id-10122021174341.pdf) (editorarealize.com.br) Acesso em 27.1bril.2023

Projeto de Lei 233/2021. Dispõe sobre o fornecimento de absorventes higiênicos nas escolas públicas do município de São Luís e dá outras providências. Disponível em: [dispõe sobre o fornecimento de absorventes higiênicos nas escolas públicas do município de São Luís e dá outras providências. \(protocolado em 21/06/21 - encaminhado para as comissões de justiça, educação, saúde e orçamento em 21/07/21\) - câmara municipal de São Luís - MA \(camara.slz.br\)](https://camara.slz.br/protocolado-em-21-06-21-encaminhado-para-as-comissoes-de-justica-educacao-saude-e-orcamento-em-21-07-21)

UNICEF. Pobreza Menstrual no Brasil: desigualdades e violações de direitos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14456/file/dignidade-menstrual-relatorio-unicef-unfpa-maio2021.pdf> >. Acesso em: 27.abril.2023.

UNICEF. UNICEF parabeniza Congresso por dar seguimento à lei voltada à dignidade menstrual. Disponível em: [UNICEF parabeniza Congresso por dar seguimento à lei voltada à dignidade menstrual](https://www.unicef.org/brasil/pt/2023/04/27/unicef-parabeniza-congresso-por-dar-seguimento-a-lei-voltada-a-dignidade-menstrual) . Acesso em: 27.abril.2023

CARTILHAS DE COMBATE AO RACISMO, LGBTFOBIA E VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA PROPOSTA PARTICIPATIVA

Pablo Gomes¹

Simone Cristina de Oliveira Silva²

Isabela Cristina Torres e Silva Souza³

Resumo: Esta proposta de minicurso tem por objetivo Socializar o processo de construção de cartilhas de combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero na escola. A metodologia para as aulas contará com aula expositiva e dialógica em dois momentos: i) embasamento teórico e legal para o combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero na escola; ii) apresentação do Modelo de Construção de Cartilhas de Combate ao Racismo, à LGBTfobia e à Violência de Gênero na Escola.

Palavras-chave: Racismo; LGBTfobia; Violência de gênero; Escola; Cartilha.

APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE

À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional (HOOKS, 2017, p. 56).

A epígrafe que escolhemos para iniciar este trabalho sugere a reflexão da intenção, ou do objetivo, que as cartilhas de combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero na escola possuem: contribuir para o enfrentamento de uma política de dominação e da manutenção de um *status quo* de grupos sociais hegemônicos. Esse *status quo* coloca no centro⁴ o homem, branco, heterossexual, cisgênero e cristão. Todos aqueles que não se localizam no centro se encontram à margem, em posição de dominado.

Se a escola, como um ambiente de convivência e de socialização, não foge à lógica da política de dominação, há que se pensar estratégias de combate a essa dominação. Em uma instituição como essa, há diversas relações que

¹ Mestre e doutorando em Ciência da Informação; Instituto Federal do Maranhão; Grajaú; pablo.gomes@ifma.edu.br.

² Mestra em Geografia; Instituto Federal do Maranhão; Grajaú; simone.silva@ifma.edu.br.

³ Mestra em Memória, Linguagem e Sociedade; Instituto Federal do Maranhão; Grajaú; isabela.silva@ifma.edu.br.

contribuem para determinar quem manda e quem obedece, quem é dominador e quem é dominado, quem é centro e quem é margem. Nem sempre essas relações são formais e visíveis, ou, nem sempre se materializam de forma tão explícita. Essas relações de dominação e de violência só perpetuam, desde os primeiros anos escolares, o lugar que cada um deve ocupar em nossa sociedade, fortemente baseada no colonialismo de raça, sexualidade e gênero.

Racismo, LGBTfobia e violência de gênero são algumas das formas de dominação e de violência, que determinam as relações sociais dentro das escolas. É parte do papel da escola a promoção do combate a essas violências, seja dentro e/ou fora de sala de aula.

Centro e margem são conceitos usados por bell hooks (2019) e Grada Kilomba (2019) para se referirem à localização daquele que detém o poder. Todos aqueles que estão numa posição de poder, estão no centro. Aqueles que não estão no centro, ocupam um lugar à margem. Nos cabe um entendimento sobre centro e margem: essas localizações não são fixas, sempre irão se modificar de acordo com o ambiente, aquele que fala e com quem se fala.

Dessa forma, uma pessoa pode ocupar um lugar ao centro em determinada situação e logo em seguida, em outra situação, pode ocupar um lugar à margem. que liberte o oprimido das amarras da opressão. Percebendo a quantidade de relatos de racismo, de intolerância religiosa, de LGBTfobia, de machismo e de violências de gênero nas escolas brasileiras e, especificamente, no Instituto Federal do Maranhão, instituição da qual somos parte da comunidade acadêmica, sentimos a necessidade de criação de um instrumento informativo para extrapolar a sala de aula e para transpor para todo o ambiente escolar a importância do respeito à diversidade. Por conseguinte, partimos do entendimento que o acesso à informação é fundamental e base para a conscientização de todos que permeiam o ambiente escolar.

Dessa forma, trataremos no minicurso sobre o processo de construção de cartilhas informativas como mediador de informações claras e objetivas sobre a

importância do respeito às diversidades e do combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero no ambiente escolar.

OBJETIVO GERAL

Socializar o processo de construção de cartilhas de combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero na escola que o Instituto Federal do Maranhão, campus Grajaú, elaborou e utilizou nos projetos de ensino com finalidade informativa sobre as temáticas expressas neste objetivo.

JUSTIFICATIVA IMPLÍCITA

Em 2019, uma escola da rede municipal de São José de Ribamar, no Maranhão, negou a matrícula de uma criança sob a justificativa de que o cabelo afro não se adequava ao ambiente escolar em questão (PORTAL..., 2019). Na notícia que denuncia o caso, a diretora da escola teria passado a mão no cabelo da criança, sem permissão para isso, e dado duas opções aos pais: i) cortar o cabelo da criança e ter a matrícula efetivada, ou ii) manter o cabelo do filho e não ter a matrícula efetivada.

O caso relatado demonstra somente a ponta de um problema que é estrutural em nossa sociedade: o racismo. Se entendemos que as escolas se constituem como um ambiente social diverso e permeado por relações de opressão, e que reproduzem a estrutura a partir do racismo, da LGBTfobia e da violência de gênero⁵, estamos identificando que há um problema. Essa fala está de acordo com Oliveira e Grossi (2020, p. 2), quando comentam que o ambiente escolar é “um território composto por complexas interações, tanto de fatores individuais como coletivos, que geram conflitos e desigualdades. A convivência neste território é permeada por violências”.

Se as escolas são ambientes de opressão e de violência, é necessário nos atentarmos para o que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preza em seu Artigo 5º, quando diz que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade

e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, sem paginação).

É importante lembrar que a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, suscitou não somente a debate sobre a inclusão de temas relativos à raça e à etnia nos currículos escolares, mas também a necessidade de se pensar e fomentar outras discussões relativas às

⁵ Não somente do racismo, LGBTfobia e violência de gênero, mas de tantas outras relativas à etnia, classe, deficiência, religião e outros.

Estratégias podem e devem ser fomentadas para promoção de um ambiente educacional que vá ao encontro dos postulados de Paulo Freire (2020), com vistas a uma educação diversidades sociais. Dessa forma, entendemos que há um entrelaçamento entre o racismo, a LGBTfobia e a violência de gênero e que os temas precisam ser debatidos nas escolas.

Conforme o Almeida (2020, p. 32, grifo do autor), “[..] **o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a qual pertencam**”. Ainda de acordo com o autor, há uma diferença entre preconceito racial e discriminação racial e que é importante de ser pontuada.

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça (ALMEIDA, 2020, p. 32, destaques do autor).

A partir desses conceitos apresentados por Almeida (2020), podemos entender que o caso da criança que foi proibida de fazer matrícula por conta do

seu cabelo afro é um exemplo claro de discriminação racial, que ocorreu no ambiente escolar.

Estima-se, de acordo com dados apresentados pela Universidade de São Paulo (MATOS,[2009]) que cerca de 94,2% dos alunos já sofreram preconceito étnico-racial no ambiente escolar. Esses dados foram baseados em uma pesquisa do Inep. Outro dado estatístico importante é apresentado pelo Portal Geledés (2012) que já apresentava que 70% dos casos de racismo denunciados ocorriam no ambiente escolar. A pesquisa teve como recorte a cidade de Belo Horizonte.

Ainda contribuindo com a visualização de um cenário sobre o racismo nas escolas brasileiras, o Censo Escolar de 2015, elaborado pelo Inep, apontou que 24% dos diretores das escolas disseram não haver nenhum projeto com temática relacionada ao racismo nas escolas em que atuam. Isso representa, em números reais, que dos “52 mil diretores de escolas, mostram que em 12 mil delas não existem projetos com a temática do racismo” (PORTAL..., 2018, sem paginação).

Seguindo no nosso percurso, há a LGBTfobia. Essa violência só foi tipificada como crime em 13 de junho de 2019, quando o Supremo Tribunal Federal, após a análise e o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26, tipificou a homofobia como crime (BRASIL, 2019a). A inclusão da homofobia como crime reacende na sociedade a necessidade de falar sobre o combate à violência sofrida diariamente por. Em 2018, as denúncias [de LGBTfobia] somaram 1.685 casos, que resultaram em 2.879 violações. Destas, 70,56% são referentes à discriminação, seguida por violência psicológica – que consiste em xingamentos, injúria, hostilização, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis e a responsabilidade relativa às práticas e ações e ainda, sobre as punições aos agressores. Conceitualmente, temos que a LGBTfobia é o sentimento, a convicção ou a atitude dirigida contra lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans

e travestis que inferioriza, hostiliza, discrimina ou violenta esses grupos em razão de sua sexualidade e/ou identidade de gênero. É o termo utilizado para reunir vários tipos mais específicos de discriminação e violência contra pessoas LGBT (sigla usada para se referir a lésbicas, gays, transexuais e travestis). Deste modo, a LGBTfobia compreende a lesbofobia, a homofobia, a bifobia e a transfobia (RAMOS; NICOLI *apud* PEDRA, 2020, p. 30).

Dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2019b, sem paginação) apontam que humilhação, entre outros (com 47,95%) - violência física (27,48%) e violência institucional (11,51%).

Ainda de acordo com os dados divulgados pelo Ministério citado, verifica-se que, das denúncias feitas, 0,6% foram de pessoas entre 12 e 17 anos, menor porcentagem entre as faixas etárias (BRASIL, 2019b). Contudo, se entendermos que esse percentual se refere a crianças e a adolescentes em período escolar e associarmos esse fato aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ao apontar que atualmente existem cerca de 34.286.158 matrículas no ensino fundamental e médio (INSTITUTO..., 2021a), temos que cerca de 205.716⁴ crianças e adolescentes sofrem com a LGBTfobia dentro das escolas brasileiras.

⁴ Essa estimativa é feita com base nos dados de casos denunciados, ou seja, os 0,6% apontados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2019b). Se levarmos em consideração que a maior parte dos casos de LGBTfobia não são denunciados, teremos um número ainda maior. Esses dados são parte do resultado da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar de 2019, que foi feita com estudantes entre a sétimo ano do ensino fundamental e o terceiro ano do ensino médio. A pesquisa ainda demonstra que as meninas são as maiores vítimas quando perguntadas sobre bullying na escola. Em uma pesquisa desenvolvida nas escolas públicas de Campina Grande, Marcolino et al. (2019) identificaram que a principal violência sofrida por meninas no ambiente escolar se refere à violência psicológica, atingindo 79,7% dos casos.

Como falamos anteriormente, há uma dificuldade de indissociabilidade dessas temáticas e também a interseccionalidade das lutas de combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero. A escolha por tratá-las separadamente nos ajudou numa delimitação conceitual de cada uma dessas violências e também na apresentação de dados estatísticos. Dessa forma, pudemos traçar um percurso que nos ajuda a entender um pouco a necessidade de combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero no ambiente escolar.

A violência de gênero é produzida e reproduzida nas relações de poder em que se entrelaçam as categorias de gênero, de classe e de raça/etnia. Ela expressa uma forma particular de violência global mediatizada pela ordem patriarcal, que delega aos homens o direito de dominar e de controlar suas mulheres, podendo para isso usar a violência. Dentro dessa ótica, a ordem patriarcal é vista como um fator preponderante na produção da violência de gênero, uma vez que está na base das representações de gênero que legitimam a desigualdade e a dominação masculina internalizadas por homens e por mulheres.

Para concluirmos essa seção e finalizarmos o percurso que iniciamos sobre o racismo e a LGBTfobia, abordaremos agora a violência de gênero. Para tanto, usaremos o conceito de Velazquez (*apud LISBOA, 2019, p. 324*), que nos diz que a violência de gênero se configura em “todo o ato de violência que tenha ou possa ter como resultado um dano ou sofrimento físico, sexual e psicológico para a mulher, inclusive as ameaças de tais atos, a coação ou a privação arbitrária da liberdade, tanto produzidas na vida pública como no espaço privado”. A autora ainda nos ajuda a compreender quais atos se configuram como violência de gênero:

[...] engloba várias formas de violência: violência doméstica; violência contra a mulher; violência familiar ou intrafamiliar; violência conjugal; violência sexual (no interior da família e em diferentes âmbitos da comunidade); violência psicológica; violência patrimonial; tráfico de mulheres e meninas para fins de prostituição entre outras. As temáticas mais específicas como o abuso sexual de crianças e adolescentes, maltrato infantil, incesto (violências exercidas também pelo fato de serem mulheres); lesbofobia, homofobia, transfobia, igualmente, estão incluídas neste vasto “guarda-chuva” que abriga a diversidade de tipologias que cabem no conceito. (VELAZQUEZ *apud LISBOA, 2019, p. 324*)

Dados do IBGE ainda apontam que Cerca 14,6% dos escolares de 13 a 17 anos, alguma vez na vida e contra a sua vontade, foram tocados, manipulados, beijados ou passaram por situações de exposição de partes do corpo. No caso das meninas, o percentual (20,1%) é mais que o dobro do observado para os meninos

(9,0%). Além disso, 6,3% dos escolares informaram que foram obrigados a manter relação sexual contra vontade alguma vez na vida, sendo 3,6% dos meninos e 8,8% das meninas (INSTITUTO..., 2021b, sem paginação).

CONTEÚDO SOBRE O TEMA

O conteúdo do minicurso está dividido em duas partes: i) conteúdo teórico sobre racismo, LGBTfobia e violência de gênero e o combate a essas violências no ambiente escolar; e ii) apresentação do modelo de construção de cartilhas para o combate ao racismo, LGBTfobia e à violência de gênero no ambiente escolar, descrito no quadro 1.

Quadro 1: Modelo Participativo de elaboração das cartilhas.

MODELO DE CONSTRUÇÃO DE CARTILHAS PARA O COMBATE AO RACISMO, À LGBTFOBIA E À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA	
Etapa	Descrição
<i>Primeiro Momento</i>	
Sensibilização da comunidade acadêmica	Objetivo: conscientizar a comunidade acadêmica sobre a luta contra o racismo, a LGBTfobia e a violência de gênero e informar como atos racistas, LGBTfóbicos e de violência de gênero podem ser tratados pela instituição escolar, partindo de suas legislações e de seus documentos oficiais.
<i>Segundo Momento</i>	
Oficina 1: Elementos históricos, teóricos e legais de combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero	Objetivo: apresentar aos alunos um cenário mais concreto sobre a luta contra o racismo, LGBTfobia e violência de gênero.
Oficina 2: Pesquisa bibliográfica e documental	Objetivo: qualificar os alunos para a pesquisa bibliográfica e documental, necessárias ao embasamento teórico na construção da cartilha.
Oficina 3: Entrevistas	Objetivo: identificar com representantes da instituição escolar como a legislação e os documentos oficiais podem ser aplicados para punir casos de racismo, de LGBTfobia e de violência de gênero praticados dentro do ambiente escolar e com pessoas que já sofreram racismo e violência de gênero no ambiente escolar.

Oficina 4: Análise e tratamento dos dados e informações	Objetivo: identificar, dentro da coletabibliográfica e documental, as informações mais relevantes e tratá-las para serem utilizadas na redação da cartilha, bem como a análise das entrevistas.
Oficina 5: Técnicas de redação	Objetivo: discutir elementos de redação para a elaboração da cartilha.
Oficina 6: Técnicas de Design e editoração	Objetivo: Elaborar os elementos gráficos e editoração da cartilha.
Oficina 7: Revisão e publicação	Objetivo: verificação de adequação da linguagem e conteúdo da cartilha antes da sua disseminação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

METODOLOGIA

Aula expositiva e dialógica. Serão utilizados slides. Na primeira parte do minicurso, serão apresentados os embasamentos teóricos e legais sobre a importância e necessidade de se tratar sobre racismo, LGBTfobia e Violência de Gênero no ambiente escolar. Na segunda parte será apresentado o Modelo de Construção de Cartilhas de Combate ao Racismo, à LGBTfobia e à Violência de Gênero na Escola (SILVA et al., 2022).

EMENTA

O minicurso irá abordar o teoricamente sobre racismo, LGBTfobia e violência de gênero no ambiente escolar. Inclui uma abordagem sobre o repertório legal de combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero. Sobre o contexto escolar, tratará sobre o que a legislação aplicada à escola quem apontam sobre o combate a essas violências. Apresentação do Modelo de Construção de Cartilhas de Combate ao Racismo, à LGBTfobia e à Violência de Gênero na Escola (SILVA, 2022).

VAGAS

30 vagas

REFERÊNCIAS

SILVA, Simone Cristina de Oliveira. Proposta de modelo para elaboração de cartilhas de combate ao racismo, à LGBTfobia e à violência de gênero na escola. In: Congresso Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as, 7., 2022, Recife. **Anais...** Recife, ABPN; UFPE, 2022, p. 1-8.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Disque 100 registra quase três mil violações contra a população LGBT**. 2019b. Disponível em:

<<https://shre.ink/QjkC>>. Acesso em: 15 ago. de 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26**. 2019a. Disponível em: <<https://shre.ink/Qjkj>>. Acesso em: 15 agosto de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Erguer a sua voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar**: sinopse. 2021a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 15 agosto de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PeNSE 2019**: uma em cada cinco escolares sofreu violência sexual. 2021b. Disponível em: <https://shre.ink/Qjk7>. Acesso em: 15 agosto de 2022.

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

LISBOA, Teresa Kleba. Violência de gênero. In: CARVALHO, Gabriela Dutra de et al. **Dicionário de educação sexual, sexualidade, gênero e interseccionalidades**. Florianópolis: UDESC, 2019.

MARCOLINO, Emanuella de Castro et al. Violência escolar entre adolescentes: prevalência e fatores associados a vítimas e agressores. **Rev Min Enferm.**, v. 23, e-1214, p. 1-8, 2019.

MATOS, Maria Clara. O preconceito em números. **Revista Espaço Aberto**. [2009]. Disponível em: <<https://shre.ink/Qjko>>. Acesso em: 15 agosto de 2022.

OLIVEIRA, Ana Cristina Marques de; GROSSI, Miriam Pillar. Gênero, território e violências: análise documental de conflitos escolares e seus silenciamentos. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 44., 2020, São Paulo. **Anais...** São Paulo, ANPOCS 2020, p. 1-18.

PORTAL GELEDÉS. **Diretora impede criança com cabelo afro de ser matriculado em escola do Maranhão.** 2019. Disponível em: <<https://shre.ink/Qjka>>. Acessado em: 15 de agosto de 2022.

PORTAL GELEDÉS. **Pelo menos 70% dos casos de racismo acontecem nas escolas.** 2012. Disponível em: <<https://shre.ink/Qjk1>>. Acessado em: 15 de agosto de 2022.

PORTAL GELEDÉS. **Um quarto das escolas públicas não aborda o racismo em atividades extras na sala de aula.** 2018. Disponível em: <<https://shre.ink/Qjkx>>. Acessado em: 15 de agosto de 2022.

PEDRA, Caio Benevides. **Direitos LGBT:** a LGTBfobia estrutural e a diversidade sexual e de gênero no direito brasileiro. Curitiba: Appris, 2020.