



Corpos, gênero e sexualidade nas ciências humanas e sociais



Desafios da atualidade

Organização

Sirlene Mota Pinheiro
Jónata Ferreira de Moura



EDUFMA



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

Organização

Sirlene Mota Pinheiro
Jónata Ferreira de Moura

Organização

Sirlene Mota Pinheiro
Jónata Ferreira de Moura



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

São Luís



EDUFMA

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

Projeto Gráfico

João Victor Lima da Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Corpos, gêneros e sexualidades nas ciências humanas e sociais [recurso eletrônico] / Organização, Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Jónata Ferreira de Moura. — São Luís: EDUFMA, 2023.

386 p.

Modo de acesso: World Wide Web

<<https://www.edufma.ufma.br>>

ISBN 978-65-5363-295-0

DOI 10.29327/5346018

1. Gênero – Ciências humanas e sociais. 2. Sexualidade - Ciências humanas e sociais. 3. Educação – Relações de gênero. 4. Diversidade. 5. Formação docente. I. Silva, Sirlene Mota Pinheiro da. II. Moura, Jónata Ferreira de.

CDD 305.3

CDU 305

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira

CRB 13 / 418

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



Sumário

| | | |
|--|--------------------------|-----------|
| APRESENTAÇÃO | DOI 10.29327/5346018 | 9 |
| CORPOS E DIVERSIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – PARTE 1 | | 16 |
| CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: desafios da atualidade | | 17 |
| Anderson Ferrari | DOI 10.29327/5346018.1-1 | |
| O CORPO DA MULHER E O CONHECIMENTO | | 37 |
| Diomâr das Graças Motta | DOI 10.29327/5346018.1-2 | |
| REFLEXÕES LEVANTADAS SOBRE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA | | 45 |
| Giovanna Souza Picolo | DOI 10.29327/5346018.1-3 | |
| Célia Regina Rossi | | |
| PROFESSORALIDADE LÉSBICA, UMA GINGA FEMINISTA?! | | 66 |
| Zuleide Paiva da Silva | DOI 10.29327/5346018.1-4 | |
| MASCULINIDADE(S) E INFÂNCIA(S): mapeamento de dissertações na área da Educação | | 96 |
| Edimauro Matheus Carriel Ramos | DOI 10.29327/5346018.1-5 | |
| Jamil Cabral Sierra | | |

| | |
|---|---------------------------|
| A RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO: o corpo da mulher como o lugar onde a violência acontece | 112 |
| Zéila Sousa de Albuquerque Diomar das Graças Motta | DOI 10.29327/5346018.1-6 |
| GÊNERO E ENVELHECIMENTO: Desafios para a educação contemporânea | 134 |
| José Carlos Lima Costa | DOI 10.29327/5346018.1-7 |
| RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO – PARTE 2 | 160 |
| EDUCAÇÃO E INTERSECCIONALIDADE: reflexões para uma pedagogia antidiscriminatória | 161 |
| Marluci Meinhart Scheila Roballo Saraí Patrícia Schmidt | DOI 10.29327/5346018.1-8 |
| MOVIMENTAÇÕES EM BUSCA DE PROFESSORALIDADES HETERODISSIDENTES | 177 |
| Manoel Luiz Santos da Silva Zuleide Paiva da Silva | DOI 10.29327/5346018.1-9 |
| PARA ALÉM DAS COTAS: reflexões sobre a inclusão de estudantes trans no ensino superior | 198 |
| Amélia Tereza S.R. Maraux Rosângela Janja C. Araújo | DOI 10.29327/5346018.1-10 |
| OS UNIVERSITÁRIOS, O SEXISMO NA UNIVERSIDADE E O MERCADO DE TRABALHO | 218 |
| Felipe Bueno do Nascimento Diomar das Graças Motta | DOI 10.29327/5346018.1-11 |
| ESTUDANTES HOMENS LGBTI+ NO CURSO DE PEDAGOGIA E AS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E PRÁTICAS DE PERMANÊNCIA | 242 |
| Leandro de Almeida Costa Jónata Ferreira de Moura | DOI 10.29327/5346018.1-12 |

| | |
|--|---------------------------|
| EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO: algumas reflexões | 260 |
| Naire Gomes de Sousa Tânia Regina Lobato dos Santos | DOI 10.29327/5346018.1-13 |
| ISTO TAMBÉM É ASSUNTO DE CRIANÇA: Gênero e sexualidade na infância | 277 |
| Leidy Morgana de Sousa Agapto Iran de Maria Leitão Nunes | DOI 10.29327/5346018.1-14 |
| GÊNEROS E SEXUALIDADES FORMAÇÃO DOCENTE E NAS PRÁTICAS CURRICULARES – PARTE 3 | 299 |
| GÊNEROS E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DE DOCENTES QUE ENSINAM MATEMÁTICA ESCOLAR: desinvisibilizar os sujeitos e a temática no ambiente escolar | 300 |
| Jônata Ferreira de Moura | DOI 10.29327/5346018.1-15 |
| EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE: possibilidades no ambiente escolar do IEMA- Pleno, Unidade Centro | 320 |
| Rayssa Maria Bezerra Vieira de Sousa Sirlene Mota Pinheiro da Silva | DOI 10.29327/5346018.1-16 |
| CONSTRUINDO CAMINHOS PARA OS ESTUDOS DE GÊNERO NA PSICOLOGIA: a experiência do VIDEVERSO - Grupo de Ação e Pesquisa em Diversidade Sexual e de Gênero | 340 |
| Letícia Carolina Boffi Felipe Gonçalves Campelo Érika Arantes de Oliveira-Cardoso Manoel Antônio dos Santos | DOI 10.29327/5346018.1-17 |
| ESTUDOS SOBRE OS HORMÔNIOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS/QUÍMICA E AS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO | 362 |
| Gustavo Augusto Assis Faustino Clarissa Alves Carneiro Bernardes Regina Nobre Vargas Anna M. Canavarro Benite | DOI 10.29327/5346018.1-18 |
| SOBRE AS AUTORAS E AUTORES | 379 |

APRESENTAÇÃO



CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Sirlene Mota Pinheiro da Silva
Jónata Ferreira de Moura

"Se a subversão é possível, será uma subversão a partir de dentro dos termos da lei, por meio das possibilidades que surgem quando ela se vira contra si mesma e gera metamorfoses inesperadas. O corpo culturalmente construído será então libertado, não para o seu passado natural, nem para seus prazeres originais, mas para um futuro aberto de possibilidades culturais"

Judith Butler

É com alegria que apresentamos esta coletânea, fruto do IV Encontro Maranhense sobre Gênero, Educação e Sexualidades (EMGES) & do II Simpósio Nacional Corpos e Diversidade na Educação (SICODE), com o Tema: "CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: desafios da atualidade", realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e



Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE), em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA) e contou com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), por meio do Edital nº 04/2022 de apoio à realização de eventos científicos, tecnológicos e de inovação, acontecendo no período de 13 a 16 de junho de 2023.

Ressaltamos que as agências de fomento, como a FAPEMA, promovem iniciativas de divulgação científica, com o objetivo de informar sobre os resultados e os impactos sociais e econômicos das produções acadêmicas. E em se tratando dos eventos científicos, são importantes devido ser considerado como um encontro de integração entre estudantes da graduação, pós-graduação e pesquisadores/as, momento em que podem se apropriar de conhecimentos e experiências que se associam no seu campo de atuação profissional e nas pesquisas que desenvolvem.

O tema geral do IV EMGES e II SICODE insere-se no debate atual sobre os desafios vivenciados frente às atuais formas de subversão, especialmente quando se trata dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, bem como das visibilidades de minorias, reconhecendo a importância das vozes que falam por si e por um comum compartilhado, reivindicando direitos, quando e sempre que o contexto e a força das mediações as ameaçar silenciar. No plural, os espaços de fala anunciam não somente a expressão e o enfrentamento, mas um agenciamento de diversidades de forma interseccional, configurando-se como



uma procura por direitos que não pode abandonar a importância das relações e dos afetos que caracterizam as lutas na contemporaneidade.

Em nosso entendimento, o campo das Ciências Sociais e Humanas foi e é considerado como espaços fundamentais para o questionamento de práticas cisheterossexistas, etnocêntricas, machistas, sexistas, racistas, bem como um espaço para a construção de práticas pedagógicas justas e equitativas. Nesse sentido, privilegiou-se nos eventos trabalhos com caráter interdisciplinar que abordassem temáticas que se referissem não só aos gêneros e sexualidades, mas também a outros marcadores sociais da diferença, dos quais se destacam: estudos queer, violências, LGBTQIAfobia, corpos e corporeidade, gênero e sexualidade na formação e na prática docente, diversidades nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas, sexualidade de pessoas com deficiências, corpos afrodescendentes, masculinidades, dentre outros.

Assim, na busca de novos horizontes, de novas perspectivas, de novos olhares, na aproximação cada vez maior com o diferente, na luta contra os preconceitos, discriminações e estereótipos relacionados aos diferentes corpos, aos gêneros e às sexualidades, este livro visa a partilha de conhecimentos, de saberes, procurando ampliar os espaços de socialização dos estudos e pesquisas sobre as temáticas no estado do Maranhão e também, acolhendo pesquisadores de outras localidades do nosso país.

O evento, em sua quarta edição, tem sido um lugar para a comunidade científica, formadores de docentes e os/as próprios/as professores/as



apresentarem suas pesquisas, exporem suas inquietações e dúvidas sobre a temática, trocaram experiências e estabeleceram parcerias e redes de apoio, mesmo que indiretamente, com seus pares e/ou outras instituições a nível estadual e até mesmo nacional, visando promover discussões sobre a produção acadêmica e científica sobre os diferentes corpos, gêneros e sexualidades nas ciências humanas e sociais. De diferentes espaços políticos e epistemológicos, o IV EMGES e o II SICODE buscou discutir sobre as distintas maneiras de sexismos e violências que são engendradas e produzidos em nossos cotidianos, além de congregam e oportunizar espaços de socialização de experiências entre docentes, estudantes e a comunidade em geral, e os textos que compõem essa coletânea revelam bem essas lutas.

Esse livro está organizado em três grandes partes, as quais congregam textos dos palestrantes e também artigos de alguns participantes dos eventos que tiveram seus trabalhos escolhidos pela comissão científica para compor essa coletânea. A primeira parte reúne textos sobre Corpos e as Diversidades nas Ciências Humanas e Sociais, a segunda trata das Relações de Gênero e Sexualidade na Educação e na terceira parte os textos versam sobre Gêneros e Sexualidades nas Práticas Curriculares.

Desejos de conhecer mais e melhor, não apenas a nossa realidade, mas também a dos outros, na primeira parte, nos propomos a discutir sobre os corpos e as diversidades nas ciências humanas e sociais, com estudos voltados aos diferentes corpos, objetivando dialogar e traçar caminhos para a abordagem de aspectos biopsicossociais a partir de uma contextualização



sócio-histórica sobre a diversidade sexual e de gênero, a diminuição de preconceitos e a violência contra as mulheres e às chamadas “minorias” sexuais, dentre outras.

Em relação ao corpo da mulher, ele está constantemente submetido a críticas, carregando consigo a carga de uma cultura machista, misógina e patriarcal que impõe controle e poder restringindo a autonomia plena da mulher, levando a desigualdades e hierarquias de gêneros. 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, são refletidos sobre a necessidade de explorar mais o conceito da interseccionalidade na área da educação, viabilizando-o como ferramenta teórica e metodológica no território escolar.

Nessa primeira parte do livro, os/as autores/as tensionam discussões e problematizam como que os corpos e a diversidade têm sido tema de análise e investigações nas ciências humanas e sociais, revelando aspectos complexos e inerentes ao desenvolvimento humano, assim como, apresentando alternativas e caminhos para o fortalecimento da luta pelo fim dos preconceitos e da violência contra as mulheres e à população LGBTQIA+.

Na segunda parte "Relações de Gênero e Sexualidade na Educação", os textos tensionam e discutem a inclusão das temáticas nos espaços educativos, tomando como embasamento principal a perspectiva de estudos sobre as sexualidades e as relações de gêneros na educação escolar e não escolar, problematizando a heteronormatividade e o embate com a crença de



que a cisheterossexualidade é a única possibilidade legítima de exercício da sexualidade.

Temos estudos que buscam compreender como a escola a partir do processo de escolarização, reforça e naturaliza a desigualdade entre os gêneros; outro que versa sobre gênero, infância e sexualidade, no que tais categorias se diferenciam e como a construção da identidade de gênero não estereotipada pode motivar o desenvolvimento infantil salutar. São evidenciados a importância da educação para as sexualidades como forma de combater à violência e à exploração e violência sexual infantil. Reafirmamos que as crianças são as que mais sofrem com esse tipo de violência, evidenciando que a invisibilização da sexualidade infantil se torna uma ferramenta, para que os criminosos possam agir, sendo que o agressor/bandido/malfeitor, muitas vezes, faz parte do convívio familiar da criança.

Entendendo que a formação docente pode ser pensada como parte dos processos de subjetivação, a terceira parte "Gêneros e Sexualidades nas práticas Curriculares" visa constituir em experiências de dessubjetivação afetando as práticas educativas, questionando a relação dos sujeitos com as sexualidades e as relações de gêneros no espaço escolar, buscando-se alternativas para a desconstrução de preconceitos e estereótipos sobre as diversidades de gêneros e das sexualidades nas práticas curriculares.

Destacamos que a sexualidade é um dispositivo social, construído a partir de perspectivas sociais, culturais e políticas, assim como a realidade



escolar que também se (re) constrói continuamente pontuando, assim, a relevância da educação para as sexualidades ser um elemento nítido no cenário educacional. A partir desse entrelaçamento, vê-se uma linha direta de incentivo, (des)estímulo, debate e encruzilhadas que se tornam concretas no cotidiano escolar.

Entendemos que o silenciamento da atual sociedade cisheteronormativa, patriarcal e branca, condiciona também o ocultamento das diversidades epistêmicas que reforçam e reafirmam os estereótipos machistas, sexistas, racistas e LGBTQIA+fóbicos e perpetuam violências simbólicas, morais, psicológicas e físicas com as pessoas que são “empurradas” para a margem da sociedade, na qual lhe são negadas a garantia de seus direitos humanos.

Assim, desejamos uma leitura pulsante, que cada artigo aqui apresentado contribua para que as vozes sejam faladas e ouvidas efetivamente, que as relações de poder cedam espaços para os debates, os diálogos, as escutas em que todos os corpos sejam livres de expressão em existir e resistir aos atuais desafios das Ciências Humanas e Sociais.





CORPOS E DIVERSIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Parte 1



CORPOS, GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: desafios da atualidade



Anderson Ferrari

Esse título, que traz a palavra “desafios” na sua composição, me chegou como um convite. Muito desafiador, é importante dizer. Aceitei como um estímulo.

No poema “Convite” de José Paulo Paes (2011), a poesia é tomada como um convite a brincar com as palavras, assim como brincamos de bola e de boneca. Mas diferente de quando brincamos com esses objetos – que se gastam, quanto mais se brinca – a palavra não: “quanto mais se brinca com elas mais novas ficam”. (PAES, 2011, s/p.). Foi assim que entendi o desafio do ou no convite, ou seja, uma proposta para brincar com as palavras corpos, gêneros e



sexualidades nas Ciências Humanas e Sociais no que elas têm de novidade, nas suas atualidades e na juventude que elas evocam.

Um entendimento que já se fazia presente na poesia de Bruna Tsunami Tornado Quebra Tudo (FERRARI, et al. 2022, p. 49-50), quando toma para si a potencialidade desse gênero como lugar de renovar as palavras

O OCO FORTE DA BANDA LÁ QUE É UÓ COM AS MONAS CÁ

Gata, acuenda o bafão que vêi da banda de lá
no Enem desse ano, colocaram o pajubá
o babado que já não tava bom mais ódio no oco forte foi despertar,
ele veio na tv falar,
que o pajubá das mona cá, na formação dos erês nada podia acrescentar,
mais o oco forte de lá se esqueceu
que a população já colocou no linguajar
o acué, o equê, a amapô, e até o nhaí da banda cá
afe bicha, é esse boff uó que nos próximos anos vamos ter que aguentar
não tem babado certo mona
o boff pode ser uó, mais as gata é de lá
não deitamos pro regime militar
não será pra cracucáia que vamos baixar
porque a mona bafônica nos ensinou a lutar (madame satã)
aquela mariconna, como ojo azul do mar,
é recalcadérrima com as monas de cá
pra ser plena, muito franca, pra esta mona nem ibope vou dar
porque tenho a certeza de que em todo momento ela vai querer nos tombá,
mais resistir ao seu mandato uó, vai ser a razão do meu lutar
e se por um acaso eu tiver que guiar com muito ódio eu vou ficar
sou dundú periférica brasileira,
filha de oxúm e oxossi
e minha existência ele não vai dar disar (desacuendar)
porque sou bruna tsunami tornado quebra tudo,
travesti vinda do pistão para UFJF ocupar
baxei pra cá, para das gatas com propriedade poder falar
porque sou aluna da Especialização em Gênero e Sexualidade
e aqui o pajubá na especialização em estudos de gêneros e sexualidades: perspectivas
interdisciplinares eu vou poder falar
no trabalho do professor Anderson eu vou arrasar,
só falando o pajubá para os amigos acuendar
porque da banda de cá o oco forte da banda de lá não vai ter força para esta bafônica
especialização tombar.

Brincando com as palavras, Bruna resiste e também responde a um convite. No caso, ao de se nomear. Um convite que não é da disciplina que participou, tampouco do curso de especialização, mas que está presente



nesses espaços assim como disperso em todos os lugares em que circulamos. Cotidianamente somos incitados a produzir discursos sobre nós. Bruna faz isso pela poesia que renova sua forma de ver o mundo, de se ver e de interferir nisso que chamamos de realidade e de propor outra forma de sociabilidade. Fala de si a partir da incorporação de um certo conhecimento e técnica desenvolvida por ela possibilitou que entendesse a si mesma para dizer dos efeitos das relações de gênero, sexualidade e corpo como processos educativos.

Ao escrever, Bruna coloca em circulação o tema do eu, da constituição do eu na relação com a noção de verdade, de sujeito, de falar de si e de confissão. Michel Foucault, em 1981, aborda esses temas numa entrevista em que afirma seu projeto de investigação como aquele ligado à historicização e análise de como somos herdeiras/os de uma cultura ocidental, ou seja, como, na cultura ocidental, os “jogos de verdade”, nas Ciências Humanas e Sociais, na Biologia, na Medicina e na Psicologia, foram desenvolvendo conhecimentos e técnicas para que cada um de nós fosse capaz de nos entendermos e produzirmos saberes sobre nós mesmos. (FERRARI, et al. 2022, p.52).

O que Foucault nos mostra é aquilo que Bruna colocou em ação, e que podemos dizer que é um dos focos de preocupação das Ciências Humanas e Sociais: como o sujeito se constitui e é capaz de construir discursos sobre si mesmo? Temos nos dedicado a problematizar esses processos de subjetivação. Não por acaso, o corpo e seus atravessamentos em gênero e sexualidade, se tornaram campo de investigação dessas ciências. Neste sentido, nossas



pesquisas também são convites na medida em que nos convocam a colocar sob suspeita nossas formas de pensar e agir; de ser e estar no mundo.

Ao me deter no título dessa fala, percebi que ele pode ser traduzido numa questão: quais os desafios atuais para o trabalho com as relações de gênero, sexualidade e corpo nas Ciências Humanas e Sociais?

Nem sempre a atualidade remete a ideia de pensar o que há de mais novo no campo, mas sim daquilo permanece candente. Um campo extenso que não tenho a pretensão de dar conta na sua totalidade, entendendo que seria impossível falar de uma área – Ciências Humanas e Sociais – que se constitui na diversidade, como algo homogêneo. Por isso, para responder a esse convite ou encomenda, vou me ater nas minhas experiências e vivências como pesquisador interessado nas construções das homossexualidades masculinas na Educação e como professor de Ensino de História para problematizar algumas relações que acredito que são atuais para todos nós que estamos enfrentando os desafios da pesquisa e da sala de aula, aqueles que dizem de uma certa historicidade e que se renovam.

Mas falar de atualidade também nos convida e me exige, inicialmente, a pensar a trajetória de construção do campo. Não qualquer campo, mas nos dois que se articulam no título –relações de Gênero, Sexualidade e o campo das Ciências Humanas e Sociais – um encontro que também nos leva a pensar em como e quando as questões de gênero, sexualidade e corpo passaram a interessar as Ciências Humanas e Sociais? Quais os seus efeitos para os sujeitos, para as pesquisas e para o ensino?



Com isso quero afirmar que as relações de gênero, sexualidade e corpo nas Ciências Humanas e Sociais têm uma história, elas dizem de uma história. Pesquisar, escrever, falar e contribuir para a construção dessa história diz de um processo de continuidades e descontinuidades. Mais do que isso, diz de um movimento, ainda em construção, de recuperar e de problematizar a história mais recente da universidade brasileira, já que foi neste espaço que as relações entre gênero, sexualidade e corpo nas Ciências Humanas e Sociais foram gestadas. Nesta tentativa de construir essa história, Mário Lugarinho (2015), argumenta que o “episódio nefasto da ditadura militar” foi um desses momentos mais significativos, se caracterizando como incontornável e contraditório. “Incontornável, porque o ambiente acadêmico sofria a interferência permanente dos dispositivos de vigilância” (LUGARINHO, 2015, s/p), de perseguição e de ataques as professoras e aos professores e suas formas de conhecer, pesquisar e ensinar. Mas também foi contraditório, “porque, ao mesmo tempo, foi nesse mesmo período que o sistema de pós-graduação começou a ser desenhado com as primeiras iniciativas, no âmbito da educação superior, de fomento à pesquisa”. (LUGARINHO, 2015, s/p). De lá pra cá, avançamos e consolidamos o campo com grupos de pesquisa, eventos nacionais e internacionais de compartilhamento e divulgação, linhas de pesquisa em diferentes programas de pós-graduação, revistas e dossiês especializados, construção de políticas públicas de governo, implantação de programas na Universidade e escolas.



Essa contradição parece se renovar. Voltamos a enfrentar ataques que pretendem nos calar, num exercício de poder que vigia, denuncia e controla professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores que trabalham com as relações de gênero e sexualidade, numa tentativa de silenciar pelo medo. Na década de 1990 e o início do século XXI nós chegamos a acreditar que havíamos avançado e superado a fase do convencimento e inaugurado a etapa da construção de políticas públicas de governo. O tempo confirmou que estamos em meio ao jogo de forças, que nos pede atenção e cuidado para saber lidar com os avanços e retrocessos. Assim como nos mostra Foucault (1988) quanto refuta a hipótese repressiva da sexualidade, a investida na repressão e no silenciamento tem efeito contrário, fazendo proliferar discursos como resistências. O poder nos exige resistências inventivas para que possamos ser mais criativos para resistir e re-existir. Temos apostado nesse movimento atual de não somente dizer “não” as agressões e tentativas de controle, mas de nos organizarmos para propor outras formas de ser e estar no mundo que dizem desse processo de problematizar nossas formas de pensar e agir.

Os estudos de gênero, sexualidade e corpo, envolvem uma discussão e produção discursiva de imagem e de representação em torno da diversidade sexual e de gênero que podem ser pensados como uma das marcas da contemporaneidade da população LGBTTQIA+. A história do campo de estudos das relações de gênero, sexualidades e corpo é curta, mas extremamente potente. No seu desenvolvimento e consolidação fomos dando outra direção na medida em que nós, pesquisadores e pesquisadoras da



comunidade LGTBTTQIA+, fomos entrando nos programas de pós-graduação e nos constituindo como professoras e professores das Universidades públicas, coordenadoras e coordenadores de grupos de pesquisas e estudos, orientadoras e orientadores de outras tantas pesquisas. Essa nova produção de conhecimento nacional foi se caracterizando como reflexões importantes que acessavam as experiências pessoais, que introduziam formas inovadoras, criativas e prazerosas de fazer pesquisa, que defendiam a importância de temas antes desvalorizados e desqualificados e que propunham envolvimento com os movimentos sociais, de maneira que foi se constituindo como problematizações ricas, a partir de uma atuação política e acadêmica atual.

Feitas essas reflexões iniciais quero me conduzir, agora, em outra direção. Tenho defendido nas minhas aulas de Ensino de História, que o mais importante do que sabemos de História é o que fazemos com isso que sabemos de História. Com isso tenho provocado meus alunos e minhas alunas a pensarem nos efeitos dos saberes nos sujeitos e como podemos pensar em projetos de Nação mais democráticos. Para mim, todos nós, professoras e professores, trabalhamos com duas questões, mesmo que não tenhamos consciência delas. Duas questões que organizam nossas ações docentes: quem eu penso que os meus alunos são? Quem que eu quero que eles sejam? Apostamos na mudança social a partir das nossas ações e isso tem implicações no que acionamos, como acionamos e o que temos como projeto de sujeito. São



as implicações dos conhecimentos que construímos e divulgamos que me interessam.

Neste trabalho de escrever sobre os desafios atuais que nos assolam, é impossível não olhar para trás, uma vez que um desses desafios hoje, é a instalação do medo como reação e como forma de silenciar. Um medo que é incorporado e tem impactado a formação e a pesquisa, mas que também tem servido para investir na pesquisa e em outras formas de ensinar, reforçando nossa defesa de que trabalhar com as relações de gênero, sexualidade e corpo pelo viés da problematização é apostar em projetos de sujeitos e de Nação.

Talvez esse seja o sentimento que mais se renova quando nos colocamos a pensar os desafios enfrentados por quem trabalha com as relações de gênero, sexualidade e corpo. Tenho enfrentado isso cotidianamente nas minhas práticas docentes e acredito que vocês também. Não um medo qualquer, mas um “medo provocado pelo discurso antigênero” (OLIVEIRA, et al., 2022, p. 10) que tem tido efeitos na formação docente, no currículo, no Ensino, nas escolas, nos sujeitos e na sociedade.

As disputas, as negociações e os conflitos em torno das formas de conhecer nos incitam a pensar que nossas práticas docentes lidam o tempo todo com temas e sujeitos que são nomeados e aqueles que são silenciados. Portanto, o convite da pesquisa, da formação docente e da sala de aula é não perder de vista essa relação entre falar e silenciar, “capaz de resultar em construção de aulas com temas não consagrados e pouco conhecidos, com sujeitos históricos silenciados, com práticas históricas que estabeleçam o



diálogo entre presente e passado, continuidades e discontinuidades”. (OLIVEIRA, et al. ,2022, p. 10). Esse entendimento sobre o que pesquisamos e os objetivos da pesquisa na relação com a formação e com a sociedade organiza minha ação como professor. De forma prática, ele me serve para provocar os estagiários e as estagiárias a iniciarem suas aulas com uma problemática do presente para que as e os adolescentes entendam as escolhas por determinados temas de aula, ou seja, quais as implicações dessa discussão na atualidade? “Essa determinação implica na resposta a algumas perguntas por parte dos estagiários e estagiárias: por que determinado assunto faz parte do currículo oficial da disciplina?; por que tal temática é importante?; em que o tema nos ajuda a olhar a atualidade?” (OLIVEIRA, et al. ,2022, p. 10).

São essas provocações que organizam suas aulas e, portanto, a relação com a construção do conhecimento e o encontro entre Universidade e escolas. As propostas de aula são discutidas coletivamente para que todos possam participar. Foi nesse contexto que um trio apresentou a proposta de trabalhar com as diferentes configurações familiares ao longo da história. Para aula, haviam preparado quatro suportes fotográficos, com quatro configurações familiares distintas ao longo do tempo e do espaço. A primeira era a fotografia da família real brasileira no século XIX, a segunda uma família africana do século XX, a terceira uma família indígena também do século XX e uma última uma família monoparental do Nordeste brasileiro no século XXI. Em todas as fotografias haviam a presença de crianças e, somente na última, não havia a presença de homens. Ao final da apresentação o trio foi questionado sobre as



ausências e/ou silenciamento de outras configurações familiares mais atuais que vêm tensionando o que entendemos como família. Diante disso, o silêncio tomou a turma e o constrangimento fez com que demorassem a responder.

Após um período de silêncio e dos olhares trocados entre os membros do trio com os demais alunos e alunas da turma, uma aluna do trio responsável pela aula respondeu: “Falta a família homoparental”. Depois de um novo questionamento sobre os motivos dessa ausência ou deste silenciamento, visto essa ser uma discussão atual e que justifica o tema da aula, a mesma aluna acrescentou: “nós ficamos com medo da reação dos pais se colocássemos uma fotografia da família homoparental. Nós ficamos com medo da reação das crianças”. (Oliveira, et al. ,2022, p. 11).

Mas o medo não está somente nas relações entre ensinar e aprender. Ele também se materializa no paradoxo da presença de pessoas LGBTTTQIA+ nas Universidades. Paradoxo porque ao mesmo tempo em que temos ampliado nossa presença nas Universidades, tanto na graduação quanto na pós-graduação, trazendo nossos temas, nossos corpos e nossas problematizações ao conhecimento, também temos enfrentado as dificuldades, os enfrentamentos e os medos que nossos corpos e pertencimentos ao gênero e sexualidade causam e nos afetam. A universidade que frequentei, na década de 1980 não era ocupada por corpos e pessoas LGBTTTQIA+, ou pelo menos, nós não trazíamos para o debate da formação e da pesquisa nossas questões e pertencimentos de gênero e de sexualidade. Durante muito tempo a História, por exemplo, foi uma área de conhecimento que menosprezava a história das sexualidades e dos gêneros, considerada uma discussão menor, ligada a experiência. Ainda hoje essa inserção é tímida e está em construção. Foi graças a entrada de pessoas LGBTTTQIA+ nos cursos de pós-graduação que isso



modificou. Hoje nas minhas turmas tenho alunas e alunos que se posicionam a partir dos seus pertencimentos de gênero e sexualidade, muito embora isso não esteja desprovido de medos.

Mas esse medo também chega com a necessidade de enfrentamento e do reconhecimento da Universidade como lugar de provimento de armas para essa luta. São as e os estagiários que me fazem colocar sob suspeita essas formas de estar na universidade, de chegar nas escolas, de lidar com os conhecimentos e seus efeitos. Elas e eles não estão mais dispostas e dispostos a abrirem mão dos seus pertencimentos. Mas o medo se renova e está lá, presente, camuflado, à espreita, pronto para aparecer na medida que saem da Universidade para a escola. Traduzido em pequenas, mas grandes reações e comportamentos. Para que possamos entender melhor o que estou dizendo quero trazer duas situações ocorridas com duas alunas/estagiárias.

A primeira, de forma tímida, me solicitou uma conversa ao final da aula da disciplina, algo muito comum diante da tensão causada com a preparação da sequência didática. Ou pelo menos eu achava que era isso. A minha experiência me serviu para pensar que eu sabia sobre essa aluna. Uma experiência que as vezes engana. Quando ficamos somente nós dois na sala, ela me diz da sua preocupação: *“professor, estou preocupada com a minha aula do estágio, como vai ser minha aula de estágio”*. Sem esperar que ela concluísse o seu raciocínio, busquei acalmá-la dizendo que ela ficasse tranquila porque a aula seria bem preparada e que ela só iria dar aula depois da gente



discutir e construir juntos o plano de aula. Ela me escutou com atenção e ao final me disse:

Você não está entendendo. Não estou preocupada com o conhecimento e nem com a metodologia. A questão não é a preparação do plano. A minha preocupação é com o meu corpo. Eu sou sapatão. Eu tenho um corpo sapatão. Quando eu entro na sala, o meu corpo vem antes. Os alunos vão ver primeiro uma sapatão e só depois uma professora de História. Estou preocupada como eles vão receber esse corpo sapatão.

A preocupação dizia de um medo. De uma forma de conhecer. Não dela que estava confortável com o seu pertencimento de gênero e sexualidade. Mas da forma de conhecer e lidar que é do outro. Ao mesmo tempo dizia de uma questão para o campo das relações de gênero, sexualidade e corpo. Para as Ciências Humanas e Sociais. Para a formação docente. Durante muito tempo o campo da Educação acreditou que corpo, gênero e sexualidade não faziam parte das aulas. Hoje sabemos que entramos com nossos corpos, gêneros e sexualidades, que eles dão informações e que usamos eles para nos posicionar. Fazemos coisas com nossos corpos, gêneros e sexualidades. Ao longo desse texto defendi que temos avançado e consolidado essa área de conhecimento. No entanto, essa preocupação da estagiária nos convida a pensar os efeitos de nossas pesquisas e construção dos conhecimentos onde deveriam chegar, como a escola, por exemplo. Até que ponto nossas pesquisas estão chegando e alterando as formas de conhecer e de socializar com as pessoas e seus pertencimentos de gênero e sexualidade? Na produção e divulgação do conhecimento temos, minimamente, três desafios. Como conhecemos o que tem sido produzido? Como os conhecimentos produzidos chegam e são



incorporados nos currículos e nas disciplinas que compõem a formação inicial?

E como chegam nas escolas?

Na mesma linha da primeira aluna, a segunda estagiária também traz suas questões a partir do corpo, gênero e sexualidade.

Talvez a primeira coisa pra dizer sobre a minha entrada na Universidade e como isso reverberou na minha sexualidade e na maneira como eu aceitei a minha sexualidade – uma vez tendo eu mesmo aceitado, como eu passei a viver essa sexualidade –, é dizer [...] que a Universidade, em grande medida, foi o lugar físico, mas também do mundo das ideias, em que eu entendi que era possível ser um corpo lésbico no mundo, no espaço, no universo acadêmico, na minha vida e pra mim mesma. A minha trajetória foi muito marcada, até chegar na Universidade, pela heterossexualidade compulsória.

As duas alunas reconhecem o lugar de acolhimento e de transformação da Universidade. Podemos pensar que esse espaço de saber se constitui como espaço seguro, na perspectiva de Patrícia Hill Collings (2019), quando defende que os espaços seguros nos possibilitam construir autodefinições. Nos dois casos, os corpos dessas estagiárias apresentam uma ruptura com a linearidade entre corpo-sexo-gênero-sexualidade, transformação que é marcada pela entrada na Universidade. Elas demonstram a importância deste espaço que oportunizou outros saberes sobre o corpo, gênero e sexualidade, que permitiu falarem de si mesmas, conduzindo a expectativas em torno da escola, do que é ser professora, do que sabe sobre ser professora lésbica. Tudo isso não elimina uma certa tensão no que significa sair da Universidade e colocar em vigor os saberes que são gestados ali. O que parece organizar essa passagem da Universidade para as escolas é uma certa



“verdade” que diz quais corpos são possíveis e desejáveis na escola e como se devem narrar esses corpos. A estagiária continua a nos dizer sobre essa tensão:

“[...] é o desafio de saber que as pessoas vão saber. Parece que não, mas isso é um grande desafio. E é com esse corpo que sabe que as pessoas sabem que eu chego até o João XXIII para o meu estágio com a turma do 6C no ano de 2019. Foi um grande desafio, sobretudo porque, naquele momento... eu tinha acabado de me assumir em casa e de assumir o meu namoro. Eu namoro há dois anos com uma mulher que já convivia aqui em casa, e eu estava passando por uma série de dificuldades”.

O desafio que parece organizar essas duas estagiárias está em lidar com um entendimento de que o saber que as constituem não é consenso, não é compartilhado na escola. Elas lidam com um entendimento de escola e de mundo em desacordo com os saberes da Universidade. Assim, elas falam de uma continuidade na história. O desafio diz dos saberes que as pessoas vão acionar a partir do seu corpo definido como um corpo lésbico, que traz uma história que ela pretende desconstruir. Para Foucault (2000) o corpo é marcado na e pela história. Não uma história linear, unívoca, evolutiva, progressiva e contada de um único ponto de vista. Ao contrário disso, uma história como descontínua, fragmentada, buscando, com isso, desestabilizar os essencialismos, as ideias de origem e os lugares de verdade de determinados saberes. Neste sentido, podemos dizer que hoje as Ciências Humanas e Sociais trabalham com esse segundo entendimento de história, numa crítica à própria ideia de história, que questiona a constituição dos “saberes em História, nossas escolhas didáticas, nossos currículos, nossas aulas, o que definido como a História oficial, os silenciamentos, enfim, um conjunto de problematizações que



devem incidir sobre os sujeitos, tanto professores e professoras, como alunos e alunas”.

Olhar para as vidas precárias no seu direito de existir e aparecer em público é uma aspiração política das análises de Judith Butler (2018) no investimento de tornar a vida das minorias sexuais e de gênero como mais possíveis e mais suportáveis. Para Butler, assim como para Joan Scott (1995) o gênero é uma construção relacional complexa, em aberto (em disputa) e sujeita as negociações entre os gêneros e no interior do próprio gênero, não se limitando ao patriarcado. O gênero vai se constituindo como um organizador social, ligado aos saberes localizados. Defender essa perspectiva de gênero nos aproxima das autoras feministas na construção da interseccionalidade entre gênero, raça e classe, uma vez que ela produz vivências particulares de violência contra as pessoas que fogem as normas e padrões socialmente aceitos como o ideal branco, heterossexual, classe média. Os corpos, os gêneros e as sexualidades são recortes importantes para desnaturalizar e deslegitimar as diferentes formas de violência e opressão que afetam pessoas que não se enquadram a norma cisheterossexual branca.

Pessoas que não se enquadram a essa norma e que estão nas escolas, associando vida e prática docente. E, neste movimento, quero tomar a experiência de um estagiário negro gay no seu processo de formação para colocar em debate o desafio de pensar a sala de aula como lugar de problematização das opressões do negro gay e do corpo negro. A sala de aula não é o lugar do senso comum, ela tem responsabilidade com o rompimento



deste senso comum a partir de outras formas de saber e conhecer. Problematicar é colocar o pensamos e fazemos em meio a história do pensamento.

Neste sentido, os saberes das Ciências Humanas e Sociais podem ser tomados como em constante construção. Esse é o grande desafio da formação docente, ou seja, tomar o conhecimento (e, especificamente, o conhecimento histórico) como resultado de produção discursiva, que constitui sujeitos. Nas minhas aulas de estágio, temas tradicionais sempre aparecem como reforma protestante, independência do Brasil, Revolução Francesa, dentre outros que estão nos livros didáticos, fazem parte dos grandes temas aprendidos na Universidade e que são exigidos nos processos seletivos e avaliações em larga escala, enfim, vão se constituindo como tradicionais e esperados. Por isso, a provocação é pensar as exclusões, as possibilidades de introdução de outras questões até mesmo nestes temas mais tradicionais, como por exemplo, a relação da reforma protestante com a onda conservadora que estamos atravessando, a problemática da negritude na independência do Brasil, a participação das mulheres na Revolução Francesa, enfim, algo que tire os estagiários e as estagiárias do conforto e os façam pensar nas margens do currículo.

Isso tem surtido efeito e temos apresentado para as escolas temáticas que dizem diretamente da realidade dos adolescentes para se entenderem como sujeitos da história e como resultado de processos históricos atravessados por relações de poder. Desta forma, diante do desafio proposto



pela disciplina, um estagiário negro nos conta como surgiu a inspiração para aula:

Certo dia eu tive vontade de assistir algum filme de temática LGBT. Fiz uma pesquisa no google “filme gay” e surgiram alguns clássicos como Pray for BOB, Milk, etc... Fui olhando os resultados e notei que todos eram com protagonistas brancos. Depois, resolvi escrever “filme gay negro”. Nos resultados só surgiram filmes pornográficos. Pouco tempo depois resolvi transformar esse acontecimento em um tema de aula.

Um estagiário que parte de uma questão importante para si, na compreensão de que ela não diz de uma questão pessoal, mas sim de uma complexa relação entre raça, gênero, sexualidade e cultura. Duas constatações moveram o aluno para sala de aula. Uma que diz da ausência de negros no cinema LGTBTTQIA+. Outra é o corpo negro como objeto de desejo e presença na pornografia. Essas duas “surpresas” conduziram a pensar como se tornou negro gay em meio a exclusão no cinema e presença na pornografia, ligando corpo, desejo e negritude. Um processo que diz da produção histórica do negro, como objeto de escravidão, disponível para os desejos dos brancos, excluído das formas de afetividade e do protagonismo histórico, que culminaram na ausência no cinema.

Foi a problematização da hegemonia branca e heterossexual que foi o foco da aula proposta pelo estagiário, tomando a história como essa potencialidade política de questionar o que somos e pensamos. Ele então, propõe como tema das três aulas “o corpo negro na história”. Aulas para o terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública federal que tem o sorteio como forma de ingresso, o que faz com que a composição dos alunos e alunas



seja diversificada, com grande contingente de população negra e de classes mais populares. Ao pensar em si, expande seu pensamento para os outros alunos e alunas negros e negras como ele, que estão na escola. O estagiário de hoje olha para o aluno que foi no passado, aquele que estava na escola e não teve essa temática discutida na sala de aula. E esse olhar para ele na sala de aula, como aluno e como estagiário e futuro professor de História, faz ele potencializar este espaço como importante para a formação. Ele propõe um outro currículo e, ao fazer isso, ele investe em outras identidades. Coloca em circulação estratégias de enfrentamento à hegemonia branca e heterossexual no interior do ensino e da constituição da nossa sociedade, destacando o aspecto produtivo da relação saber-poder nas produções discursivas que organizam as relações sociais, mesmo em sua posição enquadrada como periférica e minoritária.

Por fim, queria terminar dizendo que minha proposta nesta fala foi ampliar o convite que recebi para vocês e, assim, compartilhar minhas problematizações quando trabalho com as relações de gênero, sexualidade e corpo nas Ciências Humanas e Sociais. Um trabalho que busca levar em conta as diferentes e múltiplas possibilidades de identidades e suas formas de constituição. Mais do que isso, que busca contribui para o rompimento com a hierarquização das formas de opressão. Podemos pensar que professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores como esses que tomei como exemplos aqui neste texto, estão se formando na Universidade Brasileira, se interessando em pesquisas que dizem de olhar e dar lugar para os excluídos



de áreas do conhecimento que, ao se constituírem, deixam invisíveis diversos sujeitos e saberes. Que estão nas salas de aula apontando caminhos produtivos do saber-poder, construindo argumentos junto com seus alunos e alunas que convidam a pensar outras maneiras de olhar para a realidade, de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: Notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COLLINS, Patrícia Hill. Pensamento feminista negro: o poder da autodefinição. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org.) **O pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de; SILVA, Cibelle Cristina Lopes e. Potencialidades da escrita poética de uma estudante travesti num curso de especialização em gênero e sexualidade. **Revista Aceno** – Revista de Antropologia do Centro Oeste, 9 (21), 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

LUGARINHO, Mário César. “Let my people go”, memórias da ABEH. In: SEFFNER, Fernando, CAETANO, Márcio (orgs). **Cenas latino-americanas da diversidade sexual e de gênero**: práticas, pedagogias e políticas públicas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 2011.

OLIVEIRA, Danilo; FERRARI, Anderson; MATHIAS, Érika. Onde Querem Medo, Fazer-Se Bruta-Flor: criações de possíveis no território curricular com gênero e



sexualidade em tempos que amedrontam. **Currículo sem fronteiras**, v. 22, p. 1-29, 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, 20 (2), Porto Alegre: editora da UFRGS, 1995.

DOI 10.29327/5346018.1-2



O CORPO DA MULHER E O CONHECIMENTO



Diomar das Graças Motta¹

Neste IV EMGES e II SICODE nosso propósito, no seu início, é fazer um passeio com o corpo da mulher em alguns campos do conhecimento, ainda que o tema restrinja às ciências humanas e sociais: como desafios da atualidade.

E por se ater a atualidade, neste instante há um clamor, no mundo, com muita discussão desprovida de profundidade. Ainda que o corpo seja ao mesmo tempo biológico e cultural.

Nesta perspectiva o corpo da mulher nas ciências humanas é quase imperceptível. Visto que suas referências se atêm:

- Ao diálogo com a reprodução;
- Ao diálogo constante com a alimentação;

Portanto,

¹ Palestra proferida em 13/6/2023



- Ao diálogo como objeto natural em geral, ou qualquer objeto possível da ciência natural.

As ciências sociais, ao se ocuparem do corpo da mulher, buscam apoio na Filosofia, com Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.) a quem pertence à definição mais antiga, que temos conhecimento, em que afirma: “O corpo é o que tem extensão em qualquer direção”. A qual ele entendia altura, largura e profundidade, dimensões estas perfeitas na ordem das grandezas.

A Física se apropria dessa definição que permaneceu constante por muitos séculos, sendo acrescida de solidez, impenetrabilidade, dureza, peso, colorida ou qualquer outra coisa que afete nossos sentidos.

Todavia a Filosofia não seguiu de perto essa evolução sofrida pela noção de corpo no domínio da Física.

Ressalte-se que Leibniz (1646 – 1716) inova o conceito de corpo distinguindo o corpo **matemático** (que é o do espaço e contém três dimensões) **do físico** (que é a matéria e contém, além de extensão, resistência, densidade, capacidade de encher o espaço e impenetrabilidade). Devido à esta última, um corpo é forçado a ceder ou deter-se quando sobrevém outro corpo. Aí ele nega que o corpo seja substância: o que nele há de real é apenas a capacidade de agir e de sofrer uma ação.

No mundo moderno e contemporâneo a Filosofia oferece-nos duas alternativas:

1. **Idealista** para qual os corpos são representações, percepções, ideias ou complexos de tais coisas; e a outra,



2. Considera os corpos como **utensílios, instrumentos** ou meios, que o homem utilizava no mundo, caracterizando-os em termos de possibilidades de ação e de reação que lhes oferecem.

Tal alternativa é própria da Filosofia contemporânea, introduzida pelo existencialismo e pelo instrumentalismo americano, em que a noção de corpo é identificada com a de coisa.

Logo todo instrumento pode receber apreço pela função que exerce, ora elogiado, ora exaltado ora criticado por não corresponder ao seu objetivo ou por implicar limites e condições.

Dessa perspectiva Merleau-Ponty (1908 – 1961) assinala que Descartes (1596 – 1650) já fizera a distinção do corpo concebido com intelecto. Se procurarmos pensar o corpo como um feixe de processos como visão, mobilidade e sexualidade percebemos que essas funções não estão ligadas entre si, mas com o mundo externo por uma relação de causalidade, porém estão todas fundidas e confundidas em um único drama.

Essa vivência do corpo nada tem a ver com o pensamento do corpo ou com a ideia de corpo que formamos por reflexão, através da distinção entre o sujeito e o objeto.

Com isso as múltiplas concepções de corpo na orientação fundamental da Filosofia contemporânea, consistem, ao mesmo tempo procurar definir essa experiência ou verificá-la em termos de possibilidades, em face da realidade em geral.



Realidade tal, que ilustramos com três momentos dessa possibilidade, visto que o corpo da mulher é ao mesmo tempo receptáculo e ator face a normas prontamente enterradas, interiorizadas, privatizadas, conforme Norbert Elias (1994) nas seguintes concepções:



Jovialidade



Maternidade



Etariedade

UM POUCO DESSA HISTÓRIA

Essa realidade nos fez debruçar em 1789 páginas da obra **História do Corpo** impressa em 2005, cuja 4ª reimpressão é em 2021, a qual adquirir, constituída por três volumes, que abordam o corpo, com os subtítulos:

1. Da Renascença às Luzes;
2. Da revolução à Grande Guerra;
3. As Mutações do olhar. O século XX.

Os volumes tiveram a direção de Alain Corbin (professor emérito de História do século XIX), George Vigarello (professor de Ciências da Educação), Jean Jacques Courtine (professor de Antropologia Cultural), todos com atividades na Sorbonne em Paris, na França.

Ao lado deles, mais vinte e duas pessoas (alunos, professores, pesquisadores) participaram na obra, porém apenas sete, eram mulheres, ou seja, menos de 40%. Entretanto chamou-nos atenção que todas as capas



continham figura de mulheres. Elas têm pouca voz, mas seus corpos servem como *marketing*, assegurando a otimização de lucros, estratégias que procuram atender às necessidades e preferências dos leitores.

A razão da obra é sedimentada em três etapas. A primeira diz respeito ao corpo como invenção teórica, no século XX, que surgiu com a Psicanálise, quando Freud (1856 – 1939) observando os corpos, decifrou a histeria de conversão e depois, que o inconsciente fala através do corpo. A segunda etapa foi com Husserl (1859 – 1938) ao fazer do corpo humano o berço original de toda a significação, combinando com Merleau-Ponty de que o corpo é a encarnação da consciência. E a 3ª com Marcel Mauss (1872 – 1950) emerge no campo da Antropologia, com suas observações durante a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918).

Assim o corpo foi ligado ao inconsciente, amarrado ao sujeito e inserido nas formas sociais da cultura. Isto até a década de 1960, ocasião em que o último obstáculo a transpor foi a obsessão linguística do estruturalismo.

Entretanto é dada aos pensadores e intelectuais do passado e do momento a prerrogativa da história do corpo.

Mas em 1970 foi um **grito** que melhor descreveu essa história:

NOSSO CORPO NOS PERTENCE!

As mulheres protestavam contra as leis que proibiam o aborto, pouco tempo antes que os movimentos homossexuais retomassem o mesmo slogan.

O discurso e as estruturas estavam estreitamente ligados ao poder, ao passo que o corpo estava ao lado das categorias oprimidas e marginalizadas:



tais como as minorias de raça, de classe ou de gênero, que pensavam em ter apenas o próprio corpo para opor ao discurso do poder, à linguagem como instrumento para impor o silêncio dos corpos.

Conforme Antoinette Fouque (fundadora do Movimento da Libertação Feminina – MLF):

[...] primeiro o que veio foi um grito e o corpo com esse grito: o corpo tão duramente maltratado pela sociedade... Tão violentamente recalçado pelos modernos da época, os mestres do pensamento contemporâneo. É disso que o corpo foi investido no contexto das lutas travadas pelos direitos das minorias no decorrer da década de 1970: um lugar importante de repressão, um instrumento crucial de libertação, a promessa de uma revolução.

Eu dizia então que a revolução que o MLF iria realizar consistiu em levantar a censura sobre o corpo, tal como Freud [...] levantara a censura sobre o inconsciente. (Courtine, 201, p.9).

Apesar das reivindicações não serem as mesmas para todas as mulheres, a falta de direitos das mulheres sobre seu corpo (estupro, abuso sexual, impossibilidade de interromper uma gravidez indesejada, imposição de ideal de beleza feminina, para corresponder ao desejo e aos padrões masculinos) sempre foi uma dimensão de luta.

Posta a questão, jamais o corpo humano conheceu transformações de uma grandeza e de uma profundidade semelhantes às encontradas no decurso do século XX.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para encerrar este périplo e buscar o conhecimento, especificamente, acerca do corpo da mulher, pontuamos.

1. Em um contexto político mundial, cada vez mais de extrema direita, o conhecimento sobre o corpo da mulher, precisa conviviabilidade com a nossa vida.
2. Ideias de autonomia e liberdade, inconcebíveis em representações deterministas, hoje o desafiam a reconhecer determinadas maneiras científicas de autonomia, sabendo que ela é sempre dependente de seu ambiente.
3. Apesar dos “corpos importarem” pesam sobre eles questões de gênero, raça, classe, nacionalidade, educação, religião que fazem com que determinados corpos importem mais do que outros.
4. Para o conhecimento do corpo da mulher sem **problema** é inevitável, nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de cria-los e a melhor maneira de tê-los. BUTLER (2023, p. 7).
5. Estes problemas ao virem para o debate político, não podem ser de corpo meramente ontológico, mas da impossibilidade de separá-lo do enfoque biológico e das determinações da cultura.
6. São corpos condenados à morte por políticas públicas insuficientes; incapazes de fornecer instrumentos de superação das precariedades; corpos torturados nas prisões em nome da defesa do Estado; corpos carregados de evidências do artificial (corpolatría) que precisam ser



eliminados, para mais uma vez reiterar o natural com o saudável hábito de cuidar do corpo, que se tornou obsessão cuja defesa nos impõe as mais diversas formas de opressão e violência.

Para tal conhecimento, o espaço escolar precisa em suas propostas curriculares ter como sustentação principal que:

Nossos corpos nos pertencem!

OBRIGADA!

DOI 10.29327/5346018.1-2



REFLEXÕES LEVANTADAS SOBRE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA



Giovanna Souza Picolo
Célia Regina Rossi

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso realizado em 2019, onde buscou-se investigar, por meio de levantamento bibliográfico, quais são os desafios em relação à sexualidade das pessoas com deficiência física e quais suas possibilidades de enfrentamento. O objetivo geral da pesquisa foi sistematizar e analisar a produção científica acerca dos desafios da educação em sexualidade em pessoas com deficiência física e suas



possibilidades de enfrentamento. Para atingi-las, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, através de levantamento e análise bibliográfica de artigos levantados no banco de dados bibliográficos SciELO e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

DESENVOLVIMENTO: SEXUALIDADE, DEFICIÊNCIAS FÍSICAS E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

Para Maia (2011) a sexualidade é um fenômeno amplo que se expressa de diversos modos: práticas sexuais, desejos, sentimentos, pensamentos, emoções, atitudes e representações. A sexualidade atribui-se tanto a um fenômeno que abrange tanto o erotismo humano, ou seja, questões orgânicas, psicológicas e sociais; como também a um fenômeno não restritivo ao sexo e ao genital. Além disso, sua manifestação depende de diferentes contextos culturais e momentos históricos.

Gesser (2010) argumenta que, historicamente, as pessoas com deficiências são consideradas infantis e inocentes, ou seja, seres assexuais. Para a autora (ibid.), o comportamento sexual é aprendido no meio social e familiar; contudo, os/as indivíduos têm experiências sociais limitadas e são estigmatizadas.

Mergulhadas num processo de educação em sexualidade escasso e inadequado, muitas pessoas com ou sem deficiências, crescem desprovidas de informações se tornando carentes de experiências eróticas-afetivas na infância e na adolescência que carregam para a fase adulta. Logo, muitas atitudes manifestadas pelas pessoas com deficiência são impróprias, oriundas do meio



em que crescem e da educação em sexualidade inadequada recebida de familiares e da comunidade (MAIA, 2006).

Segundo Omote (1999), a primeira razão pela qual, em qualquer sociedade, as pessoas têm consciência da existência de algumas formas de deficiência que merecem atenção especial é a percepção da existência de *diferenças individuais* (grifo do autor, 1999). As diferenças só emergem a partir de comparações, não sendo propriedades inerentes a algum atributo pessoal. Estas comparações podem ser de um atributo ou comportamento, tomando por base um padrão, uma norma ou qualquer outro critério. “A caracterização como um desvio de uma determinada condição, apresentada por uma determinada pessoa, depende, em última instância, da reação de cada audiência, em cada circunstância” (OMOTE, 1999, p.7). A condição de desviante acaba tornando-se o principal *status* dessas pessoas. O autor (ibid.) cita que estas pessoas passam a ser vistas por outros e por si mesma como, em primeiro lugar, possuidoras de alguma qualidade indesejável (deficiente, aidético, doente mental, etc.) e apenas em segundo lugar as outras condições (homem, mulher, estudante, trabalhador, etc.). Logo, compreende-se que um corpo é constituído historicamente e socialmente de acordo com a época e sociedade que está inserido. Para Costa e Cardoso (2018) por essa razão que o corpo se torna um empecilho para que as pessoas com deficiência vivenciem sua sexualidade de forma plana, já que seu corpo é visto como fragmentado, incompleto e imperfeito diante de um modelo idealizado.



Assim, o desenvolvimento da sexualidade de pessoas com deficiência tem sido rejeitado tanto pelas famílias quanto pelos profissionais de saúde que atendem este público. A possibilidade de criação de vínculos afetivos e sexuais e suas oportunidades é negada a estas pessoas e mantém uma relação oposta à visão dos mesmos como “incompletos” e ao desenvolvimento de sua sexualidade (SOARES, MOREIRA, MONTEIRO, 2007). Tal postura indica que estes jovens devem ser protegidos e infantilizados, impedindo-os de vivenciarem sua sexualidade.

Werebe (1998) define a educação em sexualidade como um processo que engloba um conjunto de ações intencionais e não intencionais desenvolvidas na família, na escola e em outras agências e instituições sociais. Segundo a autora

A educação sexual compreende todas as ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre um indivíduo, desde o seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões, valores ligados à sociedade. A educação sexual, num sentido amplo, processo global, não intencional, sempre existiu em todas as civilizações, no decurso da história da humanidade, de maneira consciente ou não, com objetivos claros ou não, assumindo características variadas, segundo a época e as culturas. (WEREBE, 1998, p. 32)

Em geral, os processos na educação em sexualidade que são embasados em referenciais teóricos, ocorrem nas escolas e em instituições sociais educativas. Por serem procedimentos já sistematizados, tais programas



acabam sendo preparados e executados com falhas expressivas: professores/as mal preparados, objetivos estritamente preventivos e biologizantes, ou seja, aulas sobre sistema reprodutor e métodos contraceptivos nas disciplinas de biologia, e uma escassa oportunidade de reflexão sobre os valores sociais que regem os comportamentos sexuais.

Maia (2006) também ressalta que está educação em sexualidade não necessita ser “especial” ou “diferente”. Deve-se tornar os recursos viáveis para que a educação seja compreensível, de acordo com as especificidades de cada deficiência. Logo, os conteúdos e preceitos éticos das possíveis propostas de educação em sexualidade para indivíduos com deficiência não devem desviar daqueles discutidos para a escola regular.

METODOLOGIA

Como metodologia foi utilizada a pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, Gil (1991). Para a análise dos dados, utilizou-se da análise de conteúdo de Bardin (apud Santos 2011), sendo esta uma das formas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa. Bardin (2011 apud Santos, 2012) indica que está utilização de análise possui três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Para a seleção dos trabalhos estudados neste trabalho, foi realizada uma busca de artigos nas plataformas: banco de dados bibliográficos SciELO e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Na plataforma Scielo, foram buscados artigos com o uso dos seguintes descritores: “sexualidade”, “deficiência física” e “educação”. A plataforma não



permite seleção da língua ou período de publicação do trabalho. O levantamento foi realizado no dia 15 de abril de 2019 e foram exibidos 9 artigos, todos em língua portuguesa e publicados entre o período de 2004 e 2018. As temáticas abordadas nos artigos permeavam o assunto de sexualidade e deficiências. Estas foram organizadas com base na leitura do título e palavras chaves dos trabalhos, se dispondo no seguinte quadro:

Quadro 1. Temática dos artigos encontrados na biblioteca eletrônica SciELO

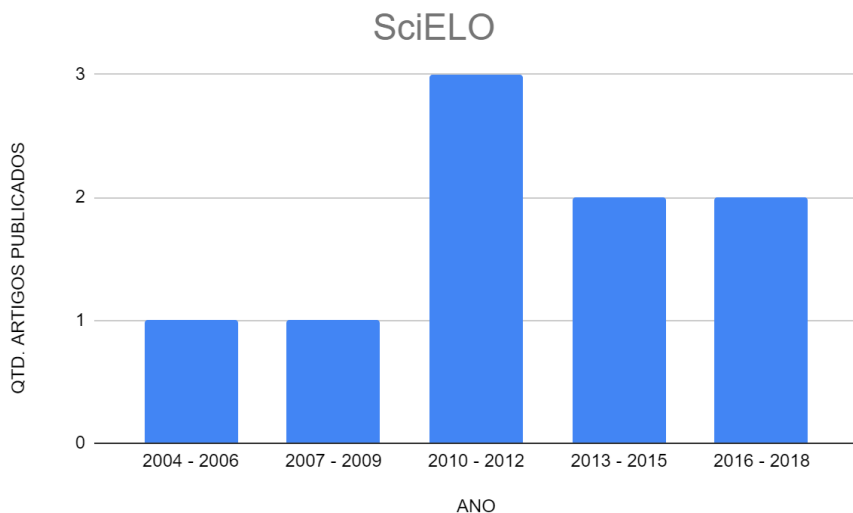
| TEMÁTICA DOS ARTIGOS ENCONTRADOS NA BIBLIOTECA ELETRÔNICA SciELO | |
|---|-------------|
| Temática | Qtd. |
| Sexualidade em indivíduos com deficiência física | 1 |
| Sexualidade em indivíduos com deficiência intelectual | 6 |
| Sexualidade em indivíduos com deficiência visual | 1 |
| Outros | 1 |
| Total | 9 |

Fonte: Dados levantados pela autora

O gráfico abaixo explicita a quantidade de artigos publicados de 2004 a 2018.



Gráfico 1. Quantidade de artigos encontrados na biblioteca eletrônica SciELO em cada intervalo de três anos.



Fonte: Dados levantados pela autora

Inicialmente foram excluídos artigos que não continham em suas palavras chaves o termo "sexualidade". Posteriormente, os artigos com as expressões "deficiência visual", "deficiência mental", "deficiência intelectual" ou alguma psicopatia também foram descartados pois o sujeito central do estudo e suas especificidades não são os mesmo que os abordados neste trabalho. Assim, apresenta-se informações referentes a artigos selecionados:



Quadro 2. Seleção de artigos para análise e uso na pesquisa na biblioteca eletrônica SciELO

| SELEÇÃO DE ARTIGOS PARA ANÁLISE E USO NA SCIELO | | | | |
|--|--|---|---|------------|
| Nº do artigo | Título | Palavras-chaves | Autores | Ano |
| 1 | Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiência | Educação Especial Sexualidade Deficiências Preconceitos Mitos | Ana Cláudia Bortolozzi Maia Paulo Rennes Marçal Ribeiro | 2010 |

Fonte: Dados levantados pela autora

No Portal de Periódicos Capes foram buscados artigos com os mesmos descritores: “sexualidade”, “deficiência física” e “educação”. Esta plataforma permite a seleção do idioma dos trabalhos e o período de publicação, assim, foi selecionado somente o idioma português e o período de publicação entre 2003 e 2018.

O levantamento foi realizado no dia 15 de abril de 2019 e foram exibidos 88 trabalhos, onde haviam no levantamento, além de artigos, entrevistas, anais de seminários e editoriais. Tais documentos foram descartados inicialmente antes de realizar o panorama das temáticas dos artigos. A primeira análise foi feita com base em 84 artigos. Dentre as temáticas abordadas nos artigos, haviam: sexualidade em indivíduos com



algum tipo de deficiência, saúde, educação, deficiências e outras. As temáticas foram agrupadas com base na leitura do título e palavras chaves dos trabalhos, se dispondo no seguinte quadro:

Quadro 3. Temática dos artigos encontrados no Portal de Periódicos Capes.

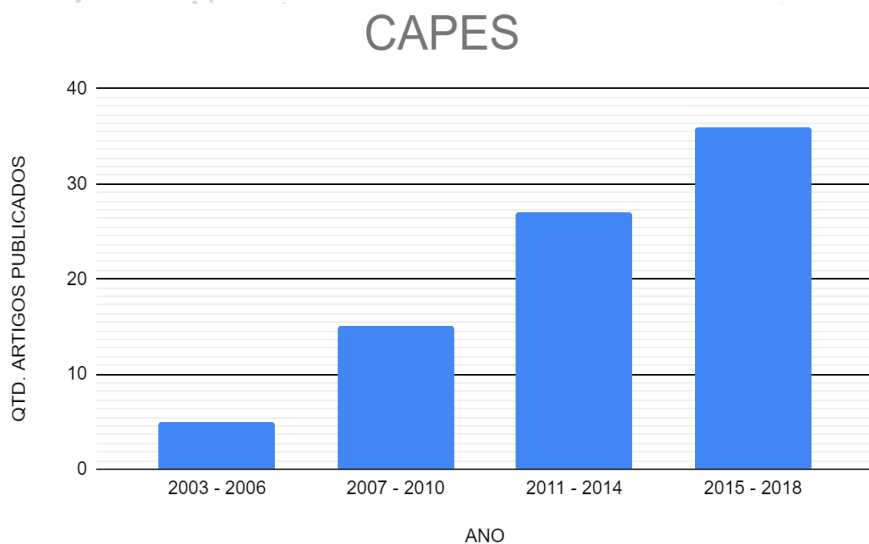
| TEMÁTICA DOS ARTIGOS ENCONTRADOS NO PORTAL DE PERIÓDICO CAPES. | |
|---|-------------|
| Temática | Qtd. |
| Sexualidade em indivíduos com deficiência física | 3 |
| Sexualidade em indivíduos com deficiência intelectual | 15 |
| Sexualidade em indivíduos com deficiência visual | 1 |
| Sexualidade em indivíduos com deficiência auditiva | 1 |
| Saúde | 31 |
| Educação | 8 |
| Deficiência | 2 |
| Outros | 23 |
| Total | 84 |

Fonte: Dados levantados pela autora.

O gráfico abaixo explicita a quantidade de artigos publicados de 2003 a 2018.



Gráfico 2. Quantidade de artigos encontrados no Portal de Periódicos Capes em cada intervalo de quatro anos.



Fonte: Dados levantados pela autora.

É válido ressaltar que 7 artigos eram os mesmos encontrados na biblioteca eletrônica SciElo, assim, o processo de seleção dos artigos de análise e uso se deu com 77 artigos. Da mesma maneira que na plataforma anterior, foram excluídos aqueles que não continham em seus resumos os termos “sexualidade”, “sexual” ou “orientação sexual”. Em seguida, aqueles que continham “deficiência mental”, “deficiência intelectual”, “saúde mental”, “deficiência visual”, “deficiência auditiva”, “violência sexual” em suas palavras-chaves também foram excluídos. Não foram considerados aqueles cujos títulos se tratavam da área da saúde ou políticas públicas. Assim, apresenta-se informações referentes a artigos selecionados:



Quadro 4. Seleção de artigos para análise e uso no Portal de Periódicos Capes.

| SELEÇÃO DE ARTIGOS PARA ANÁLISE E USO NA SCIELO | | | | |
|---|---|--|--|------|
| Nº do artigo | Título | Palavras-chaves | Autores | Ano |
| 2 | Educação sexual para pessoas com deficiência física | Educação sexual Sexualidade Deficiência física | Ana Cláudia Bortolozzi Maia Marcelo Gonçalves Rodrigues Fernanda Piqueira Gomes Priscila Fogger Marques | 2015 |
| 3 | O discurso das pessoas com deficiência física sobre sua própria sexualidade | Educação especial Sexualidade Deficiência física | Calixto Júnior de Souza Fátima Elisabeth Denari Maria da Piedade Resende da Costa | 2017 |

Fonte: Dados levantados pela autora.

ANÁLISES DOS DADOS: CATEGORIAS QUE EMERGIRAM APÓS AS ANÁLISES DOS ARTIGO

Categoria: A sexualidade na deficiência física

O artigo 2 citou que a sexualidade não pode ser negada ou omitida no sentido libidinal pois a mesma desde o nascimento e, portanto, mesmo que se



considere a pessoa com deficiência como alguém infantil, ainda assim, ela também é uma pessoa dotada da sexualidade. Além disso os autores afirmam que “Em nenhuma situação há alguém que não seja sexuado, a dessexualização do indivíduo é social e não fisiológica” (MAIA, RIBEIRO, 2010, p.165)

A pesquisa do artigo 3 (2017) acentuou que as pessoas com deficiência física desejam ser ouvidas e expressarem-se sobre sua vida sexual ativa, pois estão seguras para falar sobre sexualidade. Há o equívoco da sociedade em pensar que os lesados medulares não têm uma expressão da sexualidade, resultando num processo de preconceito, pois concebem a sexualidade enquanto sexo somente. Os participantes da pesquisa manifestaram suas considerações; enfatizando a aceitação de suas sexualidades como meio de perderem o medo para tratar sobre o assunto, e seus desejos para que os/as indivíduos com deficiência sejam vistos como sexuados/as e com vida sexual ativa:

(ARTIGO 3) Eu diria assim, aquelas pessoas que ficam enclausuradas, que busquem conhecer o mundo lá fora, busquem conhecer outras pessoas, trocas experiências, trocas ideias, porque é isso que nos faz crescer. A vida continua, pois, você só está em cima de uma cadeira de rodas, e mais uma coisa quanto mais você resiste, quanto mais você refugia, o sofrimento é maior (Margarida).

(ARTIGO 3) O que eu poderia falar para todo mundo, é que perdessem o medo, que procurassem saber aquilo que tem vontade. Porque hoje em dia tudo tem explicação, tem pessoas que estão dispostos ali para ajudar, a explicar que alguma coisa que o cadeirante ou lesado medular, seja novato ou tenha uma lesão a pouco tempo [...] se a pessoa tiver vontade e quiser saber, pode ter certeza que ela vai chegar na resposta que ela



está procurando. Hoje em dia as pessoas estão mais instruídas (João). (SOUZA, DENARI, COSTA, 2017, p.2189)

Categoria: Mitos sobre a sexualidade da pessoa com deficiência

Os mitos sobre a sexualidade e deficiência referem-se às ideias, discursos, crenças, inverdades, que são ideológicas e que existem para manter e reproduzir as relações de dominação de uns sobre os outros”. (MAIA, RIBEIRO, 2010, p.162). Os autores do artigo 1 (2010) tratam os mitos como uma expressão sobre um conjunto de ideias preconceituosas e limitadas, apenas baseadas em preceitos ou pré-conceitos e atribuídas a um grupo específico em determinada condição; onde sua reprodução está relacionada com o medo que as pessoas têm diante do estigma da deficiência. Maia e Ribeiro (2010), afirmam que há generalizada a ideias de que pessoas com deficiências são assexuadas, o que está diretamente relacionado com a crença de que essas pessoas são dependentes e infantis e, logo, não seriam capazes de desfrutar uma vida sexual adulta. Há a negação de todos os cuidados contra situações de abuso e se nega a essas pessoas o direito de acesso a orientação/educação sexual ao se considerar a pessoa com deficiência como alguém assexuado.

Não se imagina uma pessoa com deficiência sendo gay ou lésbica como parte de sua identidade pessoal. Quando se considera uma orientação afetiva e sexual homossexual para essas pessoas, em geral há uma referência às brincadeiras e jogos sexuais que são comportamentos comuns entre crianças e jovens, principalmente em instituições, mas isso se refere às manifestações típicas do desenvolvimento e não uma condição homoerótica de fato que pode



ou não se manifestar como um desejo libidinal. No entanto, assim como na população em geral, há pessoas com deficiências que se reconhecessem homossexuais e isso precisa ser levado em conta por aqueles que pretendem respeitar a diversidade humana. (MAIA, RIBEIRO, 2010, p.166)

Na mesma linha de reflexão, o artigo 1 apontou que “entre os profissionais, professores, familiares e até mesmo na literatura científica não há alusão a deficientes que possam expressar livremente uma condição homossexual.” (MAIA, RIBEIRO, 2010, p.166). Ou seja, a heteronormatividade também ocorre em relação às pessoas com deficiência.

Categoria: Prática sexuais

O artigo 1 indicou que sexo funcional e normal está relacionado ao fato de ter um corpo perfeito e for com capacidade de reprodução. (MAIA, RIBEIRO, 2010). A sexualidade se torna desviante, patológica ou desnecessária quando uma expressão sexual não se encontra sob esses padrões. O sexo parece só se torna uma necessidade quando envolve um casal (heterossexual), vinculado ao amor romântico e à procriação, o que reflete uma visão preconceituosa e limitada do ser humano com deficiência. Para os autores

As disfunções femininas, como a falta de lubrificação vaginal e as masculinas, como a disfunção erétil e, em ambos os sexos, a anorgasmia e inibição do desejo, em geral, podem representar sentimento de culpa relacionados ao sexo/prazer, uma história repressiva e moralista em relação à sexualidade, à afetividade e à vida sexual que dificultam o aprendizado de



sensações satisfatórias em relação ao corpo, independentemente de se tratar ou não de uma pessoa com deficiência. (MAIA, RIBEIRO, 2010, p.169)

Há também a crença no sexo ideal, onde não há dificuldades na relação sexual normativa e idealizada e se prioriza a penetração e o orgasmo. A prática sexual sem estes atributos é considerada menor, como o sexo oral ou a masturbação; ainda que todas as pessoas se masturbam e se satisfazem com essa prática, como afirmado no artigo 1 (2010). Outro conceito normativo apontado é a ideia do sexo como uma atividade espontânea, o que afeta a todos que buscam a satisfação sexual a partir modelos idealizados, pois é necessário reconhecer que o sexo é um aprendizado. Para pessoas com deficiência, as relações sexuais demandam o planejamento e as adequações do ambiente; tal situação se torna um problema porque nessas condições o sexo não será nunca espontâneo; o que não inviabiliza a possibilidade de sentimentos de prazer e satisfação sexual. A sociedade não disponibiliza de forma igual as oportunidades de privacidade, o que dificulta a possibilidade de pessoas com deficiência de exercerem a sexualidade. Tal caso é ainda mais evidente em instituições onde o controle e a vigilância exacerbada não permitem a privacidade tornando o sexo inexistente, perigoso ou dificultoso para essas pessoas.

Categoria: Educação em sexualidade para pessoas com deficiências físicas

Autores do artigo 1 (2010) argumentaram que não se estimulam os programas de orientação/educação em sexualidade para pessoas com deficiências físicas pois se entende que não seria necessário falar sobre sexo



àqueles que são assexuados. Há erroneamente uma crença de que se falar sobre sexo pode estimular a prática sexual e como consequência aumentariam as chances de ocorrerem relações sexuais e ou gravidezes. Para Maia e Ribeiro (2010), a ignorância sexual é um grande empecilho para que as pessoas com deficiência possam evitar a violência; logo, programas de orientação/educação em sexualidade as auxiliariam a usufruir de uma sexualidade plena e saudável com responsabilidade.

Maia et al (2015), no artigo 2, destacaram o paradoxo encontrado no decorrer do desenvolvimento de seu programa, já que, para frequentar os encontros, os participantes que eram indivíduos com deficiências físicas tinham que lidar com dificuldades que permeiam seu cotidiano; dentre elas a acessibilidade do campus onde foi realizado o programa, inviabilidade de transportes públicos, pontos de ônibus mal distantes do local de encontro, etc. Os autores comentaram que tais percalços possibilitaram a percepção através do indivíduo com deficiência, onde há uma configuração social contraditória e complexa, pois

[...] de um lado efetua a pecha de que o indivíduo é o senhor de seu destino e que cabe unicamente a ele resolver seus dilemas, mas por outro, evidenciar que a mediação social e material é imprescindível, isto é, ressaltar a eles que impor ao deficiente a necessidade em participar de grupos de esclarecimento e socialização – sem que haja condições objetivas significativas no que tange a transporte, acessibilidade e infraestrutura – seria o mesmo que reproduzir e determinar o seu isolamento e exclusão.(MAIA et al, 2015, p.222)

Categoria: O processo de reabilitação



Durante as entrevistas do artigo 3 (2017), os participantes relataram que o corpo realmente sofre algumas modificações que têm um caráter físico ou orgânico no que concerne à sexualidade, o que demanda uma nova redescoberta do corpo. Assim, os autores (2017) reforçaram a necessidade de se criar pontes de união de conhecimentos através de uma equipe multiprofissional que possa orientar as pessoas com deficiência física sobre a própria sexualidade e, assim, abrir caminhos de intervenção para um acompanhamento contínuo e eficaz. Os autores (2017) acrescentaram que a maioria dos participantes passou por um curso de reabilitação onde tiveram a instrução de uma sexóloga, que ministrou sobre aspectos essenciais à sexualidade, como a sensibilidade, a redescoberta do corpo, bem como a readaptação do organismo.

Os participantes também relataram que, pelas alterações físicas nas pessoas com deficiência, muitas têm dificuldades para falar sobre sexualidade pois a concepção que se tem sobre os/as cadeirantes é, por si só, equivocada e negativa; sendo vistos como “coitadinhos”, ou “vegetativos”, sem um papel atuante na sociedade.

O artigo 3 citou que a falta de esclarecimentos dos profissionais da saúde aos pacientes sobre as questões da sexualidade; algo que é comum com profissionais que trabalham diretamente com a reabilitação de pessoas com deficiências físicas, o que pode levar o indivíduo com deficiência a sentir desinteresse em se relacionar com outra pessoa. Contudo, era preciso uma postura otimista e ampla, através de atitudes que promovam uma reabilitação



coesa e consciente para essa população, através de mecanismos de informação que possam estimulá-las a terem uma vida independente e desprovida de preconceito algum (SOUZA, DENARI, COSTA, 2017)

Categoria: Relacionamentos e vínculos afetivos

Os autores do artigo 1 (2010) comentaram que dificuldades de relacionamento amoroso existem para pessoas com e sem deficiência; onde não há provas ou estudos que comprovem que os com deficiência rompem relacionamentos mais frequentemente do que os sem deficiência. Além disso, reforçar a ideia de que alguém com deficiência merece piedade, leva o próprio indivíduo com deficiência a incorporar esse preconceito, aumentando seus sentimentos de desvalia e esquecendo que a pessoa é, antes de qualquer coisa, um ser humano e que sua deficiência é incorporada à sua identidade pessoal. Os autores (2010) apontaram há a crença social que atribui à infelicidade aos deficientes físicos; levando esses sujeitos a não se envolvem em relações sexuais e amorosas, ou ainda não tornarem tais relações satisfatórias (MAIA, RIBEIRO, 2010). Ainda que os estereótipos físicos que contam de forma significativa nos processos de conquista; não se pode delimitar a possibilidade de enamoramento a padrões tão inflexíveis. Geralmente, o amor se estabelece no cotidiano das relações interpessoais, a partir de inúmeros motivos, indicando que são as características psicológicas individuais do sujeito que constroem uma relação de cumplicidade amorosa. MAIA, RIBEIRO, 2010, p.168)

Categoria: A influência da família



Os membros familiares também são atingidos pelos preconceitos sociais que tangem às pessoas com deficiências e se tornam importantes mediadores para ajudar o membro com deficiência a enfrentar os desafios e dificuldades” (Maia, Ribeiro, 2010, p.168). Os autores do artigo 1 (2010) afirmaram que as famílias das pessoas com deficiência se questionam se possível uma relação amorosa e sexual entre um indivíduo com deficiência e um sem.

Nos discursos das entrevistas do artigo 3, os participantes manifestaram um padrão de normalidade ao falarem de si próprio, ou seja, falaram no sentido de igualdade perante as pessoas que não possuem deficiência. Os autores (2017) afirmam que as pessoas com deficiência querem ser tratadas como iguais em um relacionamento afetivo, levando em consideração peculiaridade e singularidade de cada pessoa em um relacionamento. “Tal pensamento ressalta que essas pessoas têm uma vida sexual ativa e, por sua vez, querem ser tratadas como seres humanos que também têm as suas experiências atinentes à sexualidade.” (SOUZA, DENARI, COSTA, 2017, p. 2185)

CONCLUSÃO

Nota-se que as pesquisas na área são extremamente escassas levando-se em conta os resultados obtidos com o levantamento. Os textos apontaram sobre a estigmatização e mitos infundamentados atribuídos à sua sexualidade. Quanto a educação em sexualidade para este público, as considerações foram sucintas, indicando que a ignorância no assunto aumenta



os riscos dessa população sofrer algum tipo de violência sexual. Assim, programas de educação em sexualidade iriam ao encontro dessas pessoas e as auxiliariam a desfrutar de uma sexualidade plena e satisfatória. Considera-se fundamental o aprofundamento e ampliação da temática apresentada, com discussão entre a população com deficiência, e membros de seu convívio e profissionais das áreas da saúde e educação acerca dos aspectos apontados, subsidiando a construção de propostas formativas que visem às necessidades das pessoas com deficiências físicas e a sociedade em que se encontra.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. N. L. de; SILVA, J. P. da. Sexualidade das pessoas com deficiência: uma revisão sistemática. **Arq. Bras. Psicol.** Rio de Janeiro, v. 70, n. 3, p. 289-304, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300020&lng=pt&nrm=iso> acesso em 22 ago 2022.

GESSER, M. **Gênero, corpo e sexualidade**: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física, 2010. 290 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94256/277153.pdf?sequencE=1&isAllowed=y>> Acesso em 12 set 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª edição – 10. Reimpr. - São Paulo: Editora Atlas, 1991.

MAIA, A. C. B. et al. Educação sexual para pessoas com deficiência física. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Vol. 10, nº 1, 2015.

Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7775/5360>> Acesso em 27 ago. 2019.



MAIA, A. C. B. **Inclusão e Sexualidade**: na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: Juruá, 2011.

_____. **Sexualidade e deficiência**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MAIA, A. C. B., RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar os preconceitos sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. **Revista Brasileira Educação Especial**, Vol. 16, nº2, p.159 - 176, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000200002>>. Acesso em 27 ago. 2019

OMOTE, S. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI, P. R. (Orgs.). **Educação Especial e Estigma**: Corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: Unesp Marília Publicações, 1999.

SANTOS, F. M. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, p. 383 - 387, 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291/156>>. Acesso em 2 set 2019.

SOARES, A. H. R., MOREIRA, M. C. N., MONTEIRO, L. M.C. Jovens portadores de deficiência: sexualidade e estigma. **Ciência. Saúde Coletiva**, v. 13, n. 1. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/QdgXGjpJ4F78qgR7S9JD7pb/abstract/?lang=pt>> Acesso em 12 jun. 2021.

SOUZA, C. J., DENARI, F. E., COSTA, M. P. R. O discurso das pessoas com deficiência física sobre a própria sexualidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Vol. 10, nº 4, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9123>> Acesso em 27 ago. 2019.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.



PROFESSORALIDADE LÉSBICA, UMA GINGA FEMINISTA?!



Zuleide Paiva da Silva

PALAVRAS AO VENTO, PARA INICIAR UMA CONVERSA

Início esse diálogo com a leitura da “*Carta para Cassia Eller*” (SILVA, 2023), escrita para compor o trabalho intitulado “*Necrografias: cartas de hoje para se ler ontem*”, uma produção coletiva do Grupo de Pesquisa FEP-Formação de Professores em Exercício, apresentada no Congresso da UFBA, realizado em Salvador, de 14 a 17 de março/2023.

Querida, Cassia Eller

Noite passada, depois de participar da 1ª Lavagem do Grupo FEP-Formação em Exercício de Professores, e ser tocada pela literatura ecoada pelo Grupo, sonhei com você. Ouvei o batidão do meu coração na pista escura. Sonhando acordada, vi o segundo sol, você, nascer realinhando as órbitas dos planetas. Vi o amor sapatão me pegar; a vida arder sem explicação. Senti sua presença, rainha da malandragem, ancestral da minha lesbianidade.



Acordei me lembrando do tempo em que você, cantando e encantando o mundo, era minha fonte profunda de inspiração lésbica. Lembrei de mim, encantada, seduzida pelo seu modo de viver. Você me inspirava e ensinava a desaprender a monogamia e a heterossexualidade para aprender viver o amor sapatão sem medo, sem amarras.

A intensidade da sua vida breve, complexa, absoluta; sua timidez e doçura visceral e sedutora me ensinaram que o amor sapatão é Resistência; que amar, viver como uma lésbica é preciso. Seu legado me ensina a ser o que eu tenho sido: fera, bicho, anjo, mulher, minha mãe, minha filha, minha irmã, minha menina. A lembrança da sua existência irreverente, viva, me ensina a cada dia que que sou minha, só minha não de quem quiser.

O vazio que você deixou nesse mundo nunca foi preenchido. Talvez nunca será. Mas para nós que te amamos, a vida segue em continuam lésbico. La fora, a rua vazia chora. Eu choro!

Choro a emoção, sedução, conquista, explosão do amor sapatão que você mais de duas décadas depois, ainda inspira, e eu vivo a cada dia desde que o amor me pegou nos anos 90, e eu cantei, dancei com você, te ouvido no rádio, te vendo na TV, assistindo aos shows que você fez em Salvador

O amor me pegou

E eu não descanso enquanto não pegar aquela criatura

Saio na noite à procura

O batidão do meu coração na pista escura



Se pego, ui
Me entrego e fui
Será que ela quererá?
Será que ela quer?
Será que meu sonho influi?
Será que meu plano é bom?
Será que é no tom? (GATAS, 2003)

Sim, o amor sapatão que me pegou é no tom, nosso plano é bom. Minha gata extraordinária é professora, e com ela, dois anos após a sua partida para a ancestralidade, me tornei professora lésbica feminista em exercício reconhecendo a lesbianidade como potência de vida. Com o meu amor sapatão, sigo desde então produzindo professoralidades outras, desaprendendo e ensinando a desaprender a história produtora do silêncio de chumbo que recai sobre as relações entre mulheres, sobretudo entre aquelas que amam outras mulheres, que se recusam cumprir com o comportamento esperado delas, que recusam definir-se em relação aos homens. Cuidando do relicário imenso do nosso amor, como você nos ensinou, seguimos em exercício de descolonização dos nossos pensamentos para descolonizar e despatriarcalizar a academia, como nos propõe as hermanas Julieta Paredes (2011) e Maria Galindo (2013).

Juntas, choramos hoje a lembrança daquela madrugada de carnaval, quando colocamos nossos olhos em você no circuito Osmar - Rua Carlos Gomes. Nossos olhos vidraram ao te ver passando, exalando liberdade,



seguindo o fluxo do coração e da folia. Pus nos olhos vidro pra poder melhor te enxergar arco-íris, peitos nus, corpo em movimento.

*Entre as coisas mais lindas que eu conheci,
só reconheci suas cores belas quanto te vi.*

Entre as coisas bem-vindas que já recebi,

Eu reconheci minhas cores nela, então eu me vi (AS COISAS, 2020)

Essa memória do meu corpo toca minha alma. Me desagua! Então te escrevo, palavras ao vento, sentindo você espírito curricular presente em nossas vidas. Voz de uma geração marcada pela rebeldia e por diferentes questões políticas e sociais. Interpretando grandes compositores como Nando Reis, Renato Russo, Cazuza, Chico Buarque, Marisa Monte, entre muitos outros e outras que se tornaram enormes sucessos em sua voz, você ensinou e difundiu para o mundo outros modos de vida. Você foi e segue sendo ensinagem e aprendizagem para nós no campo da Educação, e fora dele.

Você é ensinagem/aprendizagem de vida.

Desde a Educação, onde eu estava quando você chegou, como espírito curricular você impele a produção de cenas da diversidade sexual e de gênero como atos de resistência. Nessas cenas, produzidas por nós, pelos corpos-territórios, que são textos vivos, textos-corpos que narram às histórias e as experiências que os atravessam (MIRANDA, 2020), sua voz rouca ecoa, e

com você os nossos corpos-território gritam para os heróis da heterossexualidade obrigatória: Vá morar com o Sete-Pele que é imortal.

Deixa o meu povo estudar, deixa o meu povo viver.



Sem saber se devo confessar certos segredos nessa carta/bilhete, choro celebrando essa escrita como um dispositivo afetivo, ato de resistência do pensamento lésbico que me constitui.

Me desaguando, celebro seu espírito presente. Então volto a cantar, dançar com você:

*Quem sabe eu ainda sou uma garotinha
Esperando o ônibus da escola, sozinha
Cansada com minhas meias três quartos
Rezando baixo pelos cantos
Por ser uma menina má
Quem sabe o príncipe virou um chato
Que vive dando no meu saco
Quem sabe a vida é não sonhar
Eu só peço a Deus*

Um pouco de malandragem (MALANDRAGEM, 1994)

Obrigada, Cassia Eller! Você é revolução lesbofeminista em mim. Sigo te ouvindo, transando você.

*E eu vou guiando
Eu te espero, vem
Siga aonde vão meus pés
Porque eu te sigo também (LUZ, 2001)*



A releitura dessas “palavras ao vento”, diante do convite recebido para participação na Roda de Diálogo: CORPOS E DIVERSIDADE NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: O QUE TEMOS FEITO?, atividade que compõe a programação do IV EMGES – Encontro Maranhense Sobre Gênero, Educação e Sexualidades e II SICODE – Simpósio Nacional Corpos e Diversidade na Educação, ambos organizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE), em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), de forma inexorável, me impele a questionar como a professoralidade lésbica pode se constituir um ato de resistência?. A lesbianidade afeta as práticas pedagógicas de professoras lésbicas? Estamos rasgando a cortina de silêncio produzida pela Heterossexualidade Obrigatória (Adriane RiCH, 2019; Monique WITTIG, 2022) que nos invisibiliza, nega, mata de diferentes formas?

Refletir sobre essas questões, sem nenhuma pretensão conclusiva, é o propósito desse texto que se caracteriza como um relato de si, prosa livre sobre a temática. Situada no campo dos estudos feministas, meu ponto de partida é a experiência percebida como a história do sujeito (Jonh SCOTT, 1998). Assim me relato puxando fios de sentido que se enlaçam na construção da Carta para Cassia Eller

LESBIANIDADE COMO ATO DE RESISTÊNCIA

Que rede de sentidos acionamos quando ouvimos, falamos, lemos ou escrevemos a palavras lésbica? Essa palavra está inserida nos quadros



teóricos-metodológicos que compõem e fundamentam o repertório de conhecimento que nos atravessam, orientam, formam no campo de Educação?

A palavra “lésbica” tem sua origem na ilha grega de Lesbos, onde viveu a poetisa Safo (c.630-570 a.C.), que escreveu poesias expressando seu amor e desejo por outras mulheres. Mas a maioria da obra de Safo não sobreviveu, e o que restou são fragmentos que no século XIX, quando seus poemas começaram a ser traduzidos e circularam em diferentes línguas, a tornaram uma figura importante na história da literatura lésbica e da cultura heterodissidente em geral. Essa imagem ajudou a consolidar a imagem de Safo como um símbolo da lesbianidade ocidental, e a ilha de Lesbos como um lugar associado à cultura lésbica. Desde então, a palavra lésbica tem sido usada para descrever a identidade e a experiência de mulheres que amam, desejam e se relacionam afetivo-sexualmente com outras mulheres.

Embora seja uma palavra antiga, a primeira vez que li e ouvi essa palavra, conforme narrado em Silva (2017), foi nos anos 80, no livro de Cassandra Rios intitulado “Eu sou uma lésbica”, publicado em 1979. Embora as imagens eróticas construídas em torno das personagens Flavia e dona Kenia tenham arrepiado minha pele e umedecido meu corpo desejoso, o contexto no qual eu estava inserida quando fiz essa leitura conspirava a favor da heterossexualidade

Seria eu também uma lésbica? Me questionei inquieta. Na dúvida, aceitei a heterossexualidade como um destino. Logo me casei com um homem e com ele me tornei mãe na capital baiana. Mas, as contingências da vida



levaram minha família para o interior do estado, onde eu iniciei meu processo de formação docente como estudante de Licenciatura do Campus IV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde, durante a formação inicial, me tornei funcionária concursada, lotada na biblioteca do Campus, fato que me oportunizou reconhecer e viver a biblioteca universitária como um espaço de acontecimento (Zuleide SILVA; Inez Carvalho, 2022).

Investindo na formação continuada, tão logo conclui a licenciatura em letras, ingressei no curso de Biblioteconomia e Documentação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para tanto, deixei a família no interior e voltei a morar na capital baiana, onde me apaixonei por uma bibliotecária da UNEB, e com ela vivi uma relação lesboafeva, compartilhando a vida e trabalho biblioteconômico.

Foi vivendo esse amor lésbico que conheci Cassia |Eller, e me tornei sua fã. Comprei todos os seus CDs e fui a todos os shows que ela fez em Salvador. Cassia Eller me inspirava a viver, amar como uma lésbica, a encontrar o meu jeito próprio de estar no mundo amando mulheres, aprendendo a ser mãe lésbica, me tornando o que eu nunca tinha sido, Sua existência me inspirava a desaprender a heterossexualidade para viver a vida de outro jeito.

Marcando meu corpo para expressar minha indisponibilidade para os homens, cortei os cabelos estilo “Joãozinho” e mudei meu guarda-roupa. As saias e vestidos foram substituídas por calças jeans; as camisetas, por camisas polo; os óculos redondinhos, tipo Janes Joplin, por ray-ban; as sandálias de couro, por tênis all star, botas e botinas. Ao me negar a performar feminilidade, criei meu jeito “bofinho” de ser [...]. (Silva, 2017, p. 65)



Cassia Eller, com toda a sua irreverência, me ensinava a me tornar um corpo indisponível para a os homens, a ser uma lésbica visível. Porém, por mais que eu negasse a feminilidade e me afastasse do comportamento ensinado e esperado das mulheres, de alguma forma Cassia Eller também me ensinava que a aparência não define uma lésbica.

E foi assim, cantando Cassia Eller, desconstruindo o que eu vinha sendo, e me permitindo vir a ser o que eu não tinha sido até então, que conheci uma professora lésbica do Departamento de Educação - Campus XIV da UNEB, localizado em Conceição do Coité, distante 220km de Salvador, e com ela eu passei a viver um novo amor lésbico.

Incentivada e apoiada por esse novo amor, em 2003, me tornei professora em exercício no mesmo Departamento, e com esse amor, desde então sigo compartilhando a vida e o trabalho docente. Juntas, investindo na potência da educação para a liberdade, e nos estudo feministas como trilha de empoderamento feminino, de 2005 a 2006, desenvolvemos e coordenamos o projeto de extensão “Consciência Coletiva, homens e mulheres combatendo a violência contra as mulheres no Território do Sisal”. Produzido em parceria com os Mulheres Trabalhadoras Rurais do Território do Sisal, o referido projeto foi uma iniciativa voltada para a conscientização, enfrentamento e superação da violência contra as mulheres, apreendida como um grave problema social e de saúde pública que afeta a integridade física e psicológica das mulheres, uma violação dos Direitos Humanos.



Promovendo o debate sobre a equidade de gênero, incentivando a denúncia e a participação dos homens na luta contra a violência de gênero, para além de promover a criação e o fortalecimento de redes de apoio às vítimas, o projeto refletia a necessidade da instalação de uma Delegacia Especializada de Atendimento a Mulher (DEAM) na região, como forma de fortalecer o enfrentamento à violência contra a mulher e garantir o atendimento adequado e especializado às mulheres vítimas de violência.

No decorrer desse projeto, nossas vidas foram golpeadas pela lesbofobia.

CONCEIÇÃO DO COITE, 20/11/2006
PROFESSORA ZULEIDE PAIVA DA SILVA

VÁ EMBORA DE COITÉ RAPIDO, VOCE VAI SER CURRADA
ESQUARTEJADA E JOGADA NO MATO
TEM MUITA REVOLTA AQUI CONTRA AS LESBICA DA UNEB DE COITE.
TU VAI SER A PRIMEIRA A SER MORTA
VOCES ESCULHAMBANDO AS MULHERES DE COITÉ VAO PAGAR
CARO COMEÇANDO POR VOCE
ESSA HISTORIA DA DELEGACIA DA MULHER É UMA FARSA PARA
ACOBERTAR AS PUTARIAS DE VOCES E HUMILHAR COITIE.
ESSA CARTA É ANONIMA MAS A NOSSA INTENSÃO NÃO.
(Silva, 2010, p; Silva, 2017, p.46).

Essa experiência adoeceu meu corpo e minha alma, afetando meu trabalho docente e minha vida cotidiana. Mas, o legado musical de Cassia Eller foi alento para minha alma ferida. Além de expandir minha consciência lésbica naquele momento de dor, potencializou minha coragem para não me intimidar, não temer os enfrentamentos necessários. Cassia Eller me inspirou naquele



instante e ainda me inspira a viver o amor lésbico e a reconhecer esse amor como um direito humano.

*Mudaram as estações e nada mudou
Mudaram as estações e nada mudou
Mas eu sei que alguma coisa aconteceu
Está tudo assim tão diferente
Se lembra quando a gente
Chegou um dia acreditar
Que tudo era pra sempre
Sem saber que o pra sempre, sempre acaba
Mas nada vai conseguir mudar o que ficou
Quando penso em alguém, só penso em você
E aí então estamos bem
Mesmo com tantos motivos
Pra deixar tudo como está
Nem desistir, nem tentar
Agora tanto faz
Estamos indo de volta pra casa
Mesmo com tantos motivos
Pra deixar tudo como está
Nem desistir, nem tentar
Agora tanto faz*

Estamos indo de volta pra casa (POR enquanto, 2001)



CONSCIÊNCIA LÉSBICA

A consciência lésbica, de acordo com Sidney Abbott e Bárbara Love (1973), pode ser entendida como um processo de autodescoberta, aceitação e valorização da identidade lésbica. Envolve uma tomada de consciência da atração emocional, romântica e/ou sexual entre mulheres, bem como o reconhecimento da importância dessa orientação sexual.

Desafiando a invisibilidade e o estigma enfrentados pelas lésbicas, a consciência lésbica visa combater a heteronormatividade e a discriminação, conseqüentemente, a consciência lésbica é, sobretudo, política. Nessa perspectiva, através da consciência lésbica, as lésbicas são encorajadas a afirmar sua identidade, a se orgulhar de quem são e se conectar com outras lésbicas.

Sidney Abbott e Bárbara Love (1973), consideram que a “Consciência lésbica”, é arrebatadora, um processo profundo e transformador que exige tomada de decisões e ações coerentes com essa nova perspectiva.

Porém, como afirmam as autoras, consciência lésbica não é um conceito estático ou único, e diferentes ativistas e estudiosas têm abordado essa questão de maneiras diversas ao longo do tempo.

Em acordo com Sidney Abbott e Bárbara Love (1973), reconheço a consciência lésbica como um conceito fundamental no movimento lésbico, elemento central nas lutas por direitos e visibilidade lésbica. Na minha experiência individual, o alargamento e o aprofundamento do reconhecimento da identidade lésbica e da experiência lésbica foi um processo fundamental



para o enfrentamento e superação da lesbofobia, que, de fato, me exigiu tomada de decisão.

Diante da lesbofobia, ampliando e fortalecendo a consciência lésbica, minha decisão foi investir na formação feminista como trilha de empoderamento. Para isso, matriculei-me inicialmente como aluna especial e posteriormente como regular no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos, da Universidade Federal da Bahia, onde, sob orientação da professora Cecília Sardenberg, desenvolvi uma pesquisa sobre violência contra mulheres em Conceição do Coité, analisando a violência sofrida por mulheres que romperam o silêncio em torno desse fenômeno e denunciaram a violência sofrida na única delegacia da cidade, no período de 1980 a 1988, onde eu também registrei a lesbofobia que vivenciei em 2006 (SILVA, 2010).

Dando movimento político e sustentação teórica à referida pesquisa, criei o *GLEIGS-Grupo de Leitura e Estudos Interdisciplinares de Gênero e Sexualidade*, um projeto de extensão que coordeno até hoje. Uma das ações de extensão desenvolvidas por este Grupo, desde a sua criação em 2006, é a *Campanha de 16 dias de ativismo na UNEB pelo fim da violência contra as mulheres*, que hoje é coordenada pelo meu amor lésbico, que também é integrante do GLEIGS.

Outra decisão política diante da lesbofobia foi meu ingresso na Liga Brasileira de Lésbicas (LBL), que se apresenta como uma expressão feminista que integra o conjunto dos movimentos de luta pelos direitos das lésbicas e



mulheres bissexuais em todos os níveis (municipal, estadual, regional e nacional) e se posiciona como um instrumento de articulação política das lésbicas e mulheres bissexuais que se identificam com os princípios e com a história dessa organização, comprometendo-se, portanto, a lutar contra o capitalismo, a heterossexualidade obrigatória, o racismo, o sexismo, indo além das pautas específicas (LBL, 2016).

As escolhas que fiz diante da lesbofobia me levaram a mergulhar nas teorias e organizações lésbicas, fato que ampliou minha consciência lésbica. Pude, então, compreender de forma mais aprofundada que na sociedade ocidental, o termo “lésbica” é utilizado como um estigma para rotular o corpo que o carrega, sendo este marcado socialmente como algo não humano, cuja vida não tem valor. Como pontuado por Ângela Lourenzo Alfarache (2010), o signo “lésbico” se constitui como um estigma diante da percepção de que a sexualidade lésbica é uma transgressão das normas sexuais dominantes (heterossexualidade e maternidade obrigatória) que constroem a condição de gênero feminino.

Durante os anos 70, Adriane Rich (2019) expôs a heterossexualidade obrigatória como instituição política que é mantida por uma ideologia que controla a sexualidade feminina e retira o poder das mulheres. Como uma norma imposta, a heterossexualidade convence as mulheres que o desejo romântico afetivo-sexual pelos homens é um elemento natural, e que o casamento heterossexual, assim como a maternidade, é o destino inexorável de todas as mulheres, mesmo que isso signifique opressão, infelicidade.



Rich (2019) argumenta que a existência lésbica é uma forma de resistência a essa norma. A autora defende a formação de laços entre as mulheres para fortalecer coletivamente a luta contra as opressões femininas. A autora associa a heterossexualidade obrigatória às formas de produção capitalista que produzem a segregação por sexo/gênero na esfera do trabalho, dando às mulheres posições menos valorizadas e sexualizadas. Nessa perspectiva, as lésbicas são obrigadas a negar sua sexualidade para se manterem empregadas e a se apresentarem socialmente como mulheres heterossexuais, comportando-se como se estivessem sexualmente disponíveis para os homens.

Complexificando a noção de heterossexualidade obrigatória apresentada por Rich (2019), Monique Wittig (2022) a concebe como um regime político baseado na suposição da diferença sexual, o que faz com que o paradigma da heterossexualidade, apreendido pela autora como “pensamento heterossexual”, seja incapaz de conceber uma sociedade que vá além das relações heterossexuais. Nessa perspectiva, reflete Wittig, “Tu serás heterossexual, ou não serás”. Essa frase resume a ideologia da heterossexualidade obrigatória apresentada pela autora. Wittig reconhece o pensamento heterossexual como produtor de teorias, conceitos, signos e mitos que romantizam a obrigatoriedade das relações heterossexuais, promovendo a ideia de que a heterossexualidade é a única forma de sexualidade legítima. Partindo dessa compreensão, nos convoca a combater o pensamento



heterossexual e a construir, dar forma ao “corpo lésbico” como uma máquina de guerra na luta contra esse pensamento.

Para tanto, Wittig (1999), desconstrói, decompõe o corpo feminino e o reconstrói concedendo-lhe uma nova corporeidade que fala por si, e ao fazê-lo trata das identidades que se autodenominam lésbicas. Essa desconstrução representa a destruição do lugar que o corpo feminino ocupa no paradigma da heterossexualidade, e dos modos pelos quais a subjetividade feminina tem sido possível na história do pensamento (Izabel BALZA, 2011).

De acordo com Balza, Wittig (2022) procura um novo corpo que suporte uma nova subjetividade, defendendo o corpo lésbico como uma metáfora poética que não representa um corpo real, físico ou político. Esse corpo transcende as marcas do gênero e da sexualidade. É um anticorpo, um mostro que pretende abolir e superar a diferença sexual.

Conforme Norma Mogrovejo (2016), o “corpo lésbico” apresentado por Wittig (2022) reflete a construção de um lugar fora da heterossexualidade, é uma reivindicação dos corpos abjetos, excluídos da norma social e sexual produtora de estigmas, de estereótipos da feminilidade.

Compreendo o corpo lésbico como um espaço tempo de alargamento da consciência lésbica através de ensinagens e aprendizagem de corpos femininos heterodissidentes em lutas feministas por direitos, por justiça social e epistêmica, por uma vida sem lesbofobia. Essa compreensão sugere que o corpo lésbico pode ser lido pelas lentes de Miranda (2020) no cenário brasileiro como um corpo-território que não nega sua humanidade. Nessa mirada, a



leitura e compreensão do corpo lésbico pode ser feita de duas formas distintas. Uma delas considera o corpo humano como uma extensão do território em que se encontra, moldado pelas interações e tensões com o contexto físico, social e cultural. Essa abordagem busca explorar as conexões entre o corpo e o espaço, a fim de entender como essas interações podem influenciar as percepções e experiências corporais. A outra forma de compreender o corpo lésbico como corpo-território é percebê-lo como uma metáfora que destaca a relação estreita entre o corpo e a identidade lésbica. Nessa concepção, o corpo lésbico carrega as marcas e a história daquelas que o habitam, bem como as relações de poder que moldam sua condição geográfica e cultural, permitindo explorar as complexas dinâmicas de identidade, pertencimento e territorialidade das relações humanas.

No Brasil o corpo lésbico nasceu em 1979 como expressão do movimento de lésbicas brasileiro emergente na Bahia e em São Paulo. Na Bahia, nasceu das/nas tensões vivenciadas por estudantes lésbicas nas lutas dos movimentos estudantis, e em São Paulo, nasceu nas/das tensões vivenciadas por ativistas lésbicas nas lutas do então Movimento Homossexual Brasileiro (SILVA, 2017). Desde então, esse corpo cresce, construindo e sendo construído por diferentes expressões dos movimentos de lésbicas brasileiras organizadas que enfrentam e resistem de diferentes formas a imposição da heterossexualidade como princípio organizador da vida social.

O pensamento lésbico que é produzido desde o corpo lésbico, com o corpo lésbico evidencia que as lésbicas, particularmente nas culturas



ocidentais, têm definido sua/nossa sexualidade como um aspecto que determina não apenas as experiências amorosas e sexuais entre mulheres, mas também a filiação a um grupo social que compartilha experiências e processos em comum (Cherly CLARKE, 1990; Audre LORD, 2020), e produzem uma identidade não apenas sexual, mas político-cultural.

Nessa perspectiva, o corpo lésbico e a consciência lésbica que o produz, ao tempo que é produzida por ele, são forjadas no devir de quem o habita, e sua/nossa luta é constituída na contingência da vida.

Assim eu vejo e significo o corpo lésbico e a lésbica que dá vida a esse corpo. Um ser transgressor da heterossexualidade obrigatória, um ser político, e não uma identidade essencialista, um dado preexistente.

Te Vejo (Ana Carla Lemos, 2014)

Ser que transcende as normatizações

Ser que luta pelos ideais de equidade de gênero, raça e classe.

É assim que te vejo: articulada, movimentos livres,

corpos que falam e usam o megafone quando necessário.

Corpos feministas que vão além da visão de mundo pós-estruturalista em utopias.

Te vejo dentre as revolucionárias de plantão, poesia em versos cortantes e revolucionários dos feminismos.

Te vejo tecendo teias de sororidade.



Te vejo tecer costuras políticas, inovadoras dentre os corpos lésbicos que transcendem e não aceitam as normatizações.

Te vejo neste retrato preto e branco, desbotado, mas também colorido, em cinzas, além da fênix.

Te vejo no retrato histórico político, nossos nomes escritos nas tábuas revolucionárias. Não sei se posso nos denominar como mulher, por todas as construções sociais mesquinhas que deram a este nome, mas te vejo SER SER que transcende, SER no mais amplo sentido da palavra.

Com a poesia de Ana Carla Lemos, o corpo lésbico se mostra uma máquina de guerra, como sugere Wittig (2022), em defesa de outros modos de existir e viver fora do paradigma da heterossexualidade.

Habitando esse corpo, me constituindo nele uma professora lésbica ativista, aprendo e ensino a cada dia que lesbianizar e racializar o pensamento é preciso, e assim constituo minha professoraliade lésbica em movimento.

PROFESSORALIDADE LÉSBICA, UMA DIFERENÇA QUE ME ATRAVESSA

O conceito de professoralidade foi criado pelo professor Marcos Villela Pereira, em sua tese de doutorado, intitulada *Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*, defendida em 1996, publicada pela primeira vez em 2013. Em 2016, Pereira publicou o livro *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*, ampliando a divulgação desse conceito.



No artigo intitulado *Professoralidade: perspectivas em fabulação* (Rosane Vieira JESUS; Inez CARVALHO, 2020), as autoras ressaltam que em 2015, o professor Pereira participou do III Seminário sobre Formação em Exercício de Professores (SEMFEPE), um evento organizado pelo Grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP/CNPQ), em parceria com o Grupo Formação, Experiência e Linguagens (FEL/CNPQ), e nesse evento, o autor fez o lançamento do seu livro, que foi amplamente discutido. Na ocasião, Pereira foi arguido por questões atravessadas pela estética, cultura de si e maneiras de compor a professoralidade.

Era mais um entre tantos neologismos; uma desconstrução léxica necessária devido à fluidez de pensares no interior dos grupos. Novos termos, que são deslocamentos, planos de fuga ou fugas (quase) plenas. Sendo uma fissura, não é qualquer coisa, exige rigor. Qualquer operação com um rigor outro exige o se imiscuir na coisa. A coisa para esses grupos de pesquisa era um neologismo: professoralidade (Jesus; Carvalho, 2021, p.3)

De acordo com Jesus e Carvalho (2021), foi a partir desse encontro com o autor e da posterior experiência com seu livro, que o termo professoralidade foi incorporado ao léxico dos grupos FEP e FEL de forma alinhada ao pensamento do autor. Ainda de acordo com as autoras, os grupos de pesquisa FEP e FEL incorporaram o termo professoralidade em seu léxico como um híbrido edifício linguístico constituído por um acervo lexical derivado de abordagens não essencialistas, com ênfase nos estudos pós-estruturais. Nessa perspectiva, a professoralidade é apreendida “[...] não como uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas uma diferença que o sujeito experimenta na produção de si” (PEREIRA, 2013, p. 35).



Para Pereira (2013), tornar-se professor implica em diferir-se de si mesmo, em ser algo que antes não era. Por ser uma diferença, não se trata de recorrer a um modelo ou a padrões já estabelecido. Exatamente por isso, a professoralidade não pode ser considerada uma identidade. Mas sim um estado em constante risco de desequilíbrio. Se ela se tornar estável e imutável, perderá o fluxo e se transformará em uma identidade fixa e prejudicial.

A primeira vez que eu ouvi esse termo foi em 2017, quando ingressei no Grupo FEL, então liderado por duas professoras lésbicas negras do Campus XIV-UNEB, ambas vinculadas ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED).

Uma delas, a professora Rosane Meire Vieira de Jesus, autora do artigo anteriormente citado, orientava o trabalho de Goretti Almeida (2019), intitulado *Currículo, Professoralidades e Sexualidade*, e eu tive a oportunidade de participar da banca avaliadora deste trabalho, que rasura o conceito produzido por Pereira pluralizando a categoria.

Ao optar por pluralizar a categoria, Almeida (2019) busca romper com as simplificações que apontam para um modo único de tornar-se professor ou professora. De acordo com a autora, isso evidencia a existência de diversos modos de produção desses sujeitos que não se limitam apenas aos cursos formais de graduação e pós-graduação, mas também incluem suas subjetividades e experiências pessoais.

Assim, levando em conta os diferentes modos de tornar-se professor ou professora, Almeida (2019, p.21) considera que



As professoralidades são movimentos que surgem das relações cotidianas nos encontros e desencontros com colegas, professores, colegas de trabalho, práticas curriculares, memórias, referências, documentos institucionais, agências governamentais e curso de formação. Mais que isso: envolvem outros atos, outros acontecimentos fora dos muros da escola, negociações conosco com o que é externo a nós

Almeida, que se baliza pelas teorias pós-estruturais, se alinha ao pensamento de Pereira, afirmando que “Quando se trata de professoralidades, não se pode pensar em uma identidade plena, completa e fechada” (ALMEIDA, 2019, p.21). Mas, vale ressaltar, que de acordo com as discussões produzidas no grupo FEL, embora Pereira assume seu esteio pós-estrutural, prevalece na sua discussão uma perspectiva fenomenológica hermenêutica.

A abordagem fenomenológica hermenêutica abre possibilidade para conceber e interpretar as professoralidades lésbicas a partir da experiência vivida, levando em conta a compreensão dos significados que a professora lésbica atribui ao seu modo de ser professora, às coisas e aos eventos que a rodeiam, ou seja, ao que lhe acontece. Assim a noção de professoraliade lésbica é baseada na ideia de que a realidade é socialmente construída e que a interpretação dos fenômenos é um processo sempre em aberto, influenciado pelas contingências históricas, sociais, culturais, políticas.

Essa perspectiva valoriza a subjetividade e a experiência lésbica como elementos fundamentais na construção professoralidade lésbica, enfatizando a importância da compreensão da perspectiva do outro para se chegar a uma compreensão mais ampla e aprofundada de si e da realidade.



A experiência lésbica, conforme reflexão de Rich (2019) é entendida como a vivência de mulheres que se relacionam afetivamente e sexualmente com outras mulheres, sem a presença de homens como objeto de desejo. Essa experiência pode envolver diversos aspectos como a descoberta da orientação sexual, a busca por identidade e aceitação, a luta contra a opressão e discriminação, além da construção de relações eróticas e afetivas entre mulheres.

Minha experiência lésbica em exercício docente revela que a docência não como um aspecto estático, mas em processualidade, como bem reflete Pereira (2010). Isso significa que ser professora lésbica é resultado de implicações subjetivas, fato que me impele a reconhecer que tanto a experiência lésbica quanto a experiência biblioteconômica que constituem uma diferença em mim, são produtoras de práticas de subjetivação que marcam minha professoralidade lésbica, deslocando-a das significações produzidas nos quadros da heterossexualidade obrigatória e das significações circunscritas e findadas no campo da Educação para situá-la nas encruzilhadas da Educação, da Ciência da Informação e no campo dos estudos lesbianos e feministas.

Assim percebida, a professoralidade lésbica que me constitui é uma marca singular, uma diferença marcada por outras diferenças que me forjam um ser individuado, que “[...] não é um recorte estagnado do ser, mas, bem ao contrário, é uma fase dele”, como pontua Pereira (2016, p.25) em diálogo com Simondon (1989).



Reconhecendo que o ser individuado será tomado por uma realidade relativa, Simondon (1999) considera que o que a individuação faz aparecer não somente o indivíduo, mas o indivíduo-meio, que é relativo a dois sentidos: “[...] porque ele não é todo o ser, e por que ele resulta de um estado de ser em que ele não existia nem como indivíduo nem como princípio de individuação” (SIMONDON, 1989, citado por PEREIRA, 2016, p25). Assim, o ser individuado é uma fase do ser, e o devir o modo de ser mesmo do ser, “[...] que é um complexo de potenciais, latências elevadas à enésima potência, em estado de equilíbrio metaestável, incompatível consigo mesmo” (PEREIRA, 2016, p.26).

O ato de pensar minha professoralidade lésbica a partir de processos de individuação, inexoravelmente me remete ao final dos anos 1980, quando em processo de formação docente inicial, trabalhando em bibliotecas, me tornei lésbica me tornando professora. Após duas décadas dedicado ao trabalho em bibliotecas, começando como auxiliar, depois como bibliotecária, ao mesmo tempo em que me formei e me tornei professora em exercício, é impossível desassociar minha prática docente da biblioteca. Aqui considero a biblioteca como um espaço intrínseco na minha formação, um a-com-tecimento (SILVA; CARVALHO, 2022). Da mesma forma que é impossível me pensar como professora sem me pensar como lésbica, ou como bibliotecária sem me pensar como lésbica.

Diante dessa constatação de impossibilidade, é importante reconhecer que nossa sexualidade não é diretamente abordada na construção de pedagogias e práticas pedagógicas. No entanto, tanto as pedagogias quanto



as práticas pedagógicas nos forjam nessa produção, e moldam nossa identidade nesse processo. Diante desse contexto, tenho me desafiado a atribuir significado para o termo professoralidade lésbica como uma ginga feminista, um falso conflito definidor de modos de ser e viver professora lésbica.

De acordo com o verbete que produzi com duas professoras lésbicas negras, uma que me orientou no doutorado, outra que eu oriento no MPED, ginga feminista é:

Estratégia discursiva que expressa a não aceitação do mundo autorizado, um processo de metacomunicação, um acordo, falso conflito. Jogo de cintura, conduta que pode ser valorizada como positivo e negativo. [...] No campo da ciência, ginga feminista é epistemologia negra, um modo de conhecer, saber/fazer que começa com a teoria da perspectiva das mulheres negras sobre a vida social. [...].

Na Educação, ginga feminista é dispositivo teórico-metodológico produzido nas encruzilhadas dos estudos feministas antirracistas expressando um modo de pesquisar com, e não sobre o outro. Também expressa um modo de escrever e de narrar-se, conseqüentemente, de inventar-se. [...]

Na pesquisa em educação, ginga feminista é jogo que define o que deve ser esquecido e o que pode ser lembrado, falado, narrado com gramática erótica, isto é, com energia criativa, poder que oferece um manancial de força revigorante e significativa no processo de produção de conhecimento. Esse jogo é jogado por quem tem a coragem de criar e inventar sua própria história. Gingando se produz conhecimento situado no corpo, desde o corpo, com o corpo em movimento [...]. No movimento da ginga, jogamos, lutamos, dançamos de diferentes formas, todas elas envolvidas, concomitantemente, em uma complexa movimentação corporal baseada no respeito e na complementação do que se faz com o outro. Ginga feminista é, portanto, conhecimento localizado, corporificado (Zuleide Silva; Janja Araújo, Sueli Santana, no prelo).



Assim apreendendo e significando a Ginga Feminista, quando olho para minha prática docente, compreendendo desde a experiência lésbica que vir a ser professora lésbica é gingar na vida, é tornar-se na ginga algo que não se vinha sendo, é, portanto, diferir-se de si mesma no devir, nos a-comtecimentos, nas lutas feministas.

Assim reconheço que minha professoralidade lésbica tem sido forjada na consciência política da docência que valoriza a biblioteca como um a-comtecer, e na consciência política da lesbianidade como ato de resistência aos paradigmas hegemônicos da ciência moderna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sonho que sou a Poetisa eleita, Aquela que diz tudo e tudo sabe, Que tem a inspiração pura e perfeita, Que reúne num verso a imensidade! Sonho que um verso meu tem clareza Para encher todo o mundo! E que deleita Mesmo aqueles que morrem de saudade! Mesmo os de alma profunda e insatisfeita! Sonho que sou Alguém cá neste mundo... Aquela de saber vasto e profundo, Aos pés de quem a terra anda curvada! E quando mais no céu eu vou sonhando, E quando mais alto ando voando, Acordo do meu sonho... E não sou nada! (Vaidade, Florbela Espanca, 1996)

Sigo sonhando que sou a professora lésbica em movimento, aquela que habita o corpo lésbico detonador da heterossexualidade compulsória.

Sonho que sou um corpo-território, aquele que desafia as amarras do sistema, questiona normas opressivas e reivindica autonomia e liberdade.

Sonho que este relato como ato de resistência é uma chama que ilumina o caminho para a igualdade, a justiça e o respeito.



Enquanto sonho, entro na ginga feminista, me movimento buscando transformar sonho em realidade. Assim, luto por um mundo onde a professora lésbica seja valorizada e celebrada, onde todas as vozes possam ser ouvidas e todas as identidades respeitadas.

Na ginga feminista, ensino e aprendo que lesbianizar e racializar o pensamento na graduação, na pós-graduação, na vida é preciso.

Gingando, produzo professoralidade minha lésbica, investindo em outros modos de ser, resistir, viver como uma professora lésbica.

Pausando a ginga, encerro esse relato inconcluso cantando Cassia Eller, que me inspira a seguir gingando, me tornando a cada dia uma professora lésbica feminista, branca antirracista, idosa em movimento de afeto e luta

*Quando o segundo sol chegar
Para realinhar as órbitas dos planetas
Derrubando com assombro exemplar
O que os astrônomos diriam se tratar
De um outro cometa
[...]
Eu só queria te contar
Que eu fui lá fora e vi dois sóis num dia
E a vida que ardia sem explicação [...] Explicação
Não tem explicação
Explicação, sem explicação*



Explicação, não tem

Não tem explicação, explicação

Não tem explicação, não tem, não tem (SEGUNDO sol, 2001)

REFERÊNCIAS

ABBOT, Sidney; LOVE, Bárbara. **Sappho was a right-on woman: a lierted view lesbianism**. New York: Stein and Day Publishers, 1973.

ALFARACHE LORENZO, Ángela. La construcción cultural de la lesbofobia: una aproximación desde la antropología. In: MUÑOZ RUBIO, Julio (Coord.). **Laberinto de la ignorancia**. Mexico: UNAM, 2010.

ALMEIDA, Maria Goretti Ramos de. **Currículo, Professoralidades e Sexualidades**. Dissertação (Mestrado Frofissional em Educação e Diversidade). Departamento de Educação-Campus XIV, Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité – BA, 2019.

AS COISAS tão mais lindas. Interprete: Cassia Eller. Compositor: Nando Reis. In: **Cassia Eller em casa**. Interprete: Cassia Eller, Rio de Janeiro, 2020.

BALZA, Isabel. Ética corporal y sexuación: plasticidad y fluidez en el sujeto del postfeminismo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 21-33, abr. 2011.

CLARKE, Cheryl. Lesbianism: an act of resistance. The Columbia Reader on Lesbians and Gay Men In: **Media, Society, and Politics**. Columbia University Press, 1990.

ESPANCA, Florbela. Vaidade. In: _____. **Poemas de Florbela Espanca**. São Paulo: Martins FONTES, 1996.

GATAS extraordinária. Interprete: Cassia Eller. Compositor: Caetano Veloso. In: **Perfil**. Interprete: Cassia Eller. Rio de Janeiro: Som Livro, 2003.

JESUS, Rosane Meire Vieira de; CARVALHO, Maria Inez. Professoralidade: perspectivas em fabulação. **e-Curriculum**, São Paulo , v. 18, n. 4, p. 1691-1711, out. 2020.



GALINDO, María, **No se puede descolonizar sin despatriarcalizar**. Teoría y propuesta de la despatriarcalización. Bolivia: Mujeres Creando, 2013.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**: ensaios e conferências. Tradução: Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. 237p.

LEMOS, Ana Carla. **Te vejo**. Poesia lida no VIII SENALE, Porto Alegre, 2014.

LUZ dos olhos. Interprete. Cassia Eller. Compositor: Nando Reis. In: **Acústico MTV**. Interprete. Cassia Eller, Rio de Janeiro, 2001.

MALANDRAGEM. Interprete. Cassia Eller. Compositor: Cazusa e Frejat. In: **Cássia Eller (Album)**. Interprete. Cassia Eller, Rio de Janeiro: PolyGran, 1994.

MIRANDA, Eduardo, O. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020.

MOGROVEJO, Norma. **Las cuerpas lesbianas y la geopolítica del poder**. México, [2016].

PAREDES, Julieta. Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador. Bolívia: PNUD, Proyecto de Fortalecimiento Democrático, 2011.

PEREIRA, Marcos Vilela. **Estética da Professoralida**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2016.

POR enquanto. Interprete: Cassia Eller. Compositor: Renato Russo. In: **Acústivo MTV**. Interprete. Cassia Eller, Rio de Janeiro, 2001.

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

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. Tradução Lúcia Haddad. **Proj. História**, São Paulo, v. 16, p. 297-325, fev. 1998.

SEGUNDO sol. Interprete: Cassia Eller. Compositor: Nando Reis. **Acústivo MTV**. Interprete. Cassia Eller, Rio de Janeiro, 2001.

SIMONDON, Gilbert. **L'individu et as genese physico-biologique**. Paris: PUF, 1989.



SILVA, Zuleide Paiva da. Carta para Cassia Eller. In: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO (FEP). **Necrografias**: Cartas de hoje para ser lida ontem.. Salvador: FEP, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E1cNBB36C60&list=PLXW7VimyJg34YkaETX54lsPZiabHQrfDd&index=7&t=327s&pp=iAQB>.

SILVA, Zuleide P. **Conceição do Coité “ao quadrado”**: retrato da violência contra as mulheres (1980-1999). Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. 195f

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.

SILVA, Zuleide Paiva da.. P. da; CARVALHO, Maria. Inez. Biblioteca como a-com-tecer na formação docente. **Revista Informação na Sociedade Contemporânea**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e27765, 2022.

Zuleide SILVA; Janja ARAÚJO, Sueli SANTANA. Ginga feminista. In: SILVA, Ana Lucia Gomes da; SALVADORI, Juliana Cristina; SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Educação e(m) Diversidade: abecedário pedagógico em devir**. No prelo

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



MASCULINIDADE(S) E INFÂNCIA(S): mapeamento de dissertações na área da Educação



Edimauro Matheus Carriel Ramos
Jamil Cabral Sierra

INTRODUÇÃO

Os Estudos das Masculinidades têm origem nos movimentos e estudos feministas, gays e lésbicos dos anos 1970, cenário em que o debate sobre a hegemonia dos binarismos de gênero era contestado. A entrada dos homens nos Estudos de Gênero representa, segundo Haraway (1988), a valorização de outras perspectivas às epistemologias feministas em detrimento à natureza essencialista das identidades, *locus* no qual os referidos movimentos passaram a debater a masculinidade na contramão de dualismos que demarcavam e hierarquizavam os homens como provedores da família, ativos e racionais (GIFFIN, 2005).



A partir das discussões de gênese feminista, a corrente teórica pós-estruturalista compreende as masculinidades como produções mediadas por diferentes entrecruzamentos que reiteram distintas formas de ser homem. As masculinidades são, conforme salientam Seffner e Silva (2014), produzidas no espaço familiar, regional, religioso, na e pela cultura e seus artefatos culturais, nos espaços escolares, dentre outros, e são nessas interações que as masculinidades se tornam meios em que os homens encontram para estruturar suas identidades. Para além de uma perspectiva hegemônica, diferentes masculinidades (co)existem e são disputadas na sociedade, sendo muitas delas (des)favorecidas pela cultura patriarcal por meio de opressões e marcadores sociais de diferença como o machismo, racismo, misoginia, etarismo e a lgbtqiáforbia.

Pensar nessas intersecções que as masculinidades são perpassadas, possibilita estreitar olhares referente às produções das masculinidades desde a mais tenra idade. No contexto das infâncias, Jane Felipe (2000) destaca que a edificação da masculinidade desde a infância engloba aspectos da masculinidade patriarcal, isto é, relacionados à coragem, ao atributo físico, à competitividade, dentre outros. Vale ressaltar que, conforme o avanço do ultraconservadorismo, as infâncias têm sido um campo teórico-epistemológico cerceado pelas investidas da falaciosa “ideologia de gênero” e de demais discursos antigênero que tendem a deslegitimar possibilidades que irrompam com a cisheteronormatividade.



Nas pesquisas em Educação, aproximações entre infâncias, gênero e sexualidade têm ganhado espaço nos estudos de vertente pós-estruturalista conduzidos por Jane Felipe, Daniela Finco, Constantina Xavier Filha e outras/os. Entretanto, estudos a respeito dos atravessamentos das masculinidades enquanto ferramenta teórica nas infâncias ainda são inexpressivos dentro dos estudos das infâncias.

Com o objetivo de explorar a produção acadêmica em Programa de Pós-Graduação em Educação sobre masculinidades e infâncias, este estudo, situado no campo pós-estruturalista e que parte de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) sob financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tem como problema de pesquisa: qual o panorama das pesquisas em Educação sobre masculinidades infantis e o que dizem esses estudos?

Por meio do levantamento bibliográfico realizado na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir do emprego da análise de conteúdo, nota-se que ainda existem lacunas nos cruzamentos entre masculinidades e infâncias no âmbito da pós-graduação, em especial no mestrado. Por outro lado, os estudos apontam possibilidades de estreitar olhares para as masculinidades infantis.



ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE MASCULINIDADES, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa é bibliográfica/documental, de tipo exploratória e de abordagem qualitativa e quantitativa. Este procedimento metodológico lida, de acordo com Mello (2006), com dados já trilhados documentalmente por outros/as pesquisadores/as, sendo uma técnica primordial para o desenvolvimento das atividades de pesquisa. Desta forma, foi realizado um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES em busca de dissertações na área da Educação entre os anos de 2012 e 2022, a partir do conjunto de descritores e do operador *booleano* “AND”: “Masculinidades AND Infâncias” e “Masculinidades AND Educação”.

As buscas foram sistematizadas por meio de quadros contendo informações sobre o título, ano e universidade, conforme poderá ser visualizado posteriormente na seção dos resultados e discussões. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (LUDKE; ANDRÉ, 2001), que consistiu no seguimento de três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração dos materiais e 3) interpretação/inferência.

MASCULINIDADES, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES

A masculinidade é o *locus* em que são lapidados os comportamentos, atitudes e sentimentos a serem incorporados pelos homens, de modo a funcionar como uma meta para a qual se organizam e se direcionam diferentes ritos de consagração e de instituição de atributos da identidade masculina



(OLIVEIRA, 2004), construídas e também mediadas pelas/nas relações de poder/saber. Nesta perspectiva, operando sob uma égide hegemônica que expressa imutabilidade e impossibilidade do rompimento com ideais patriarcais e de pressupostos biológicos, a masculinidade hegemônica, assim como descrevem Connell e Messerschmidt (2013), legitima um modo de ser homem, de maneira a sobrepô-lo às mulheres e demais homens que não a atingem plenamente.

Entretanto, apesar da masculinidade, em diversos contextos e espaços, se referir à “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (CONNELL, 1995, p. 188), ela não é singular, pois é disputada em diferentes espaços de uma mesma sociedade, sendo possível referir a ela no plural. Falar em masculinidades é evidenciar que não existe apenas uma face única e universal de enquadrar características que percebemos como masculinas (BAHLS, 2021), além de permitir implodir com a fixidez destas para vislumbrarmos masculinidades que (re)existem nas intersecções dos marcadores sociais de raça-etnia, classe, faixa-etária, escolaridade, sexualidade e outros.

Sob uma perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais, percebemos as masculinidades como produções mediadas por diferentes artefatos e pedagogias culturais, os quais reforçam representações identitárias que ensinam modos de ser e estar no mundo. Essas pedagogias, assim como assentam Giroux e McLaren (1995, p. 144), existem “em qualquer lugar em que exista a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. Sob



este prisma, concorda-se então com Gustavo Andrada Bandeira que as masculinidades

São constituídas através de diferentes processos educativos. Para se tornar homem ou para conseguir apresentar uma possibilidade inteligível de vivência masculina, é necessário passar por diferentes processos pedagógicos. Poderíamos nos questionar quais possibilidades por quais processos educativos são necessários para que o sujeito possa ser transformado em masculino em uma determinada cultura (Bandeira, 2022, p. 298).

Essas distintas produções de masculinidades através de pedagogias não se restringem apenas ao universo adulto, isto é, às masculinidades adultas. Desde a infância meninos e garotos são submetidos a artifícios e mecanismos que promovem representações de gênero e de masculinidades tidas como absolutas. Nos Estudos das Infâncias, as crianças não são vistas como pré-sujeitos, pois eles já o são (PROUT; JAMES, 1990). Este pressuposto mobiliza a tensionar que aspectos homogêneos que cerceiam as representações de gênero, raça-etnia, classe e outros não são suficientes para compreender a heterogeneidade de vivências das mesmas, visto que as experiências vivenciadas pelas crianças são diversas, não lineares e não podem ser compreendidas por referenciais universais (RODRIGUES, 2020).

As infâncias, conforme observa Felipe (2019), são interpeladas por *scripts* de gênero a todo momento, que podem ser entendidos como composições sutis e complexas que negociam, integram, embasam e formam as identidades de gênero. Para a mesma autora, as crianças fazem parte de uma cultura que ainda busca legitimar incessantemente modos de ser a partir de referenciais endereçados a homens e mulheres, estes que determinam a



constituição de suas respectivas masculinidades e feminilidades a partir conceituações e idealizações dos adultos.

No que tange às masculinidades nas infâncias, os meninos são expostos às relações que envolvem condutas violentas que ensinam que, se não responderem com violência na mesma proporção, não serão respeitados (WELZER-LANG, 2001). Essas relações e condutas demandam que o menino aprenda culturalmente a desempenhar o “papel” de homem, onde “inúmeras expectativas de gênero vêm sido depositadas nesses corpos ainda infantes” (FELIPE; GUIZZO, 2022, p. 65).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram buscadas dissertações provenientes de Programas de Pós-Graduação em Educação acerca da temática de masculinidades e infâncias em recorte temporal específico (2012-2022) no catálogo da CAPES. Foram excluídos trabalhos fora do recorte temporal, de outro idioma que não o português, estudos que não fossem de Programas de Pós-Graduação em Educação e teses de doutoramento.

Na fase da pré-análise de conteúdo (LUDKE; ANDRÉ, 2001) os títulos e resumos dos estudos foram lidos com foco na busca por textos que abrangessem ambas as temáticas. No total, foram mapeadas **36 dissertações** que ao final, após concluída a análise de seus conteúdos conforme os critérios de abrangência, equacionaram-se em **2 dissertações**.

Quadro 1. Relação entre as dissertações e os descritores de pesquisa



| Masculinidades AND Infâncias | Masculinidades AND Educação |
|------------------------------|-----------------------------|
| 0 dissertações | 36 dissertações |

Fonte: os autores (2023)

De antemão, nota-se a inexistência de pesquisas com os descritores “Masculinidades AND Infâncias” no catálogo da CAPES, dentro do recorte temporal estipulado e dos critérios de inclusão/exclusão. Entretanto, fora do recorte temporal, há uma única dissertação do ano de 2010 intitulada *Bob Esponja: produções de sentidos sobre infâncias e masculinidades*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que promoveu interlocuções ao discutir sobre as produções das infâncias e masculinidades a partir da análise do desenho animado do Bob Esponja.

A respeito da combinação dos descritores “Masculinidades AND Educação”, a maioria dos estudos encontrados diz respeito às masculinidades na docência, isto é, na presença de docentes masculinos em instituições de Educação Infantil e em demais espaços educativos. Faz-se importante frisar que, ao procurarmos por pesquisas sobre masculinidades, infâncias e educação, não optamos apenas evidenciar pesquisas sobre masculinidades infantis nos espaços escolares, e sim em todos os espaços educativos, visto que, na esteira pós-estruturalista dos Estudos Culturais, olhamos para as masculinidades como produções atravessadas por pedagogias e currículos culturais, os quais não estão presentes apenas no currículo escolar, mas em todo o âmbito que existe aprendizagem (ALÓS, 2011).



A seguir, apresentamos a segunda etapa da análise de conteúdo que foi a exploração dos materiais selecionados e suas respectivas discussões:

Quadro 2. Dissertações encontradas sobre masculinidades e infâncias no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES entre os anos de 2012 e 2022

| Nº | Título | Autor/Autora | Ano | Universidade |
|----|--|--------------------------|------|-----------------------------|
| 1 | Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo | SENKEVICS, Adriano Souza | 2015 | Faculdade de Educação (USP) |
| 2 | Ser menino e "bom aluno": masculinidades e desempenho escolar | TOLEDO, Cinthia Torres | 2016 | Faculdade de Educação (USP) |

Fonte: os autores (2023)

O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE MASCULINIDADES E INFÂNCIAS?

No panorama geral, as duas dissertações mapeadas sobre masculinidades e infâncias são do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), ambas orientadas pela Doutora Marília Pinto de Carvalho (USP). As duas pesquisas têm o espaço escolar como *locus* para pensar a produção das masculinidades, e ambas embasam as discussões de gênero, sexualidades e educação na



vertente pós-estruturalista com contribuições teóricas de Raewyn Connell, Guacira Lopes Louro, Michael Kimmel, Clare Bartholomaeus e outros/as. Estudos da Sociologia da Infância também fazem parte do escopo teórico de ambas as pesquisas.

A dissertação *intitulada Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo* (SENKEVICS, 2015) se trata de um estudo proveniente de entrevistas semiestruturadas e de observação participante de crianças entre 8-11 anos, e foi realizada em uma instituição pública de ensino da cidade de São Paulo, de modo a investigar atravessamentos entre gênero, infâncias, masculinidades e feminilidades no espaço da família e da escola.

Apesar de tecer considerações imprescindíveis que reforçam a tese que as masculinidades infantis são plurais, o estudo não se ocupa, especialmente, a uma discussão intensificada da construção das masculinidades, mas sim em como elas são determinantes nas delineações das feminilidades. Nas interlocuções com os Estudos das Masculinidades e os Estudos das Infâncias, o autor endossa a tese de que as masculinidades não são simétricas, tampouco unívocas, e que o uso do conceito de masculinidade hegemônica, como proposto por Connell, pode ser uma armadilha teórica, pois pode exalar uma ideia pré-estabelecida de compreender a construção das masculinidades nos espaços de sociabilidade.

O autor tensiona, citando os estudos de Clare Bartholomaeus (2011), que a própria Sociologia da Infância, assim como os próprios Estudos de



Gênero, não discutem o gênero das crianças da mesma forma como fazem com os adultos, o que torna esses estudos adultocentrados (ROSEMBERG, 1996):

a idade não tem sido ampla e profundamente teorizada nos estudos de homens e masculinidades, de tal modo que importantes conceitos, como masculinidade hegemônica, são inadvertidamente aplicados a crianças sem uma devida consideração de quais implicações as categorias infância, idade e geração, por exemplo, demandariam para a compreensão desses conceitos (Senkevics, 2015, p. 53).

A pesquisa, se debruçando especificamente nos efeitos das construções das feminilidades e o cenário sexista que corrobora para as mesmas, conclui que há disparidades entre as perspectivas e práticas sexistas que englobam a edificação de feminilidades tanto no espaço familiar quanto no escolar. Por fim, a partir da leitura do estudo, a categoria teórica das masculinidades são utilizadas apenas para compreender de maneira geral como a multiplicidade de expectativas de gênero condensam a construção das identidades femininas na infância, em especial no público estudado, e não como ferramenta central do trabalho.

Em *Ser menino e “bom aluno”: masculinidades e desempenho escolar* (TOLEDO, 2016), o enfoque da dissertação está na compreensão das masculinidades enquanto demarcadoras do desempenho escolar dos meninos. Neste estudo de observação participante e de entrevistas semiestruturadas realizadas em uma escola pública da cidade de São Paulo, a pesquisadora observou turmas do 4º e 5º anos de maneira a compreender a construção da ideia de bom aluno e o papel das masculinidades nessa edificação. Sobre a construção do perfil do menino como bom aluno, esta é condicionada por



hierarquias e relações de poder que estruturam a relação dos meninos com o meio e seus pares, demarcadas por referenciais de masculinidades que os aproximam e distanciam dos demais (TOLEDO, 2016).

Assim, os bons alunos são aqueles que mantêm o equilíbrio entre as atividades de lazer, em especial aquelas denominadas como masculinas (futebol e jogos digitais) e as demandas da sala de aula, bem como são os que conseguem interagir e encontrar suporte nas atividades escolares entre pares. O futebol, por exemplo, como observou a pesquisadora, é um elemento indispensável no cotidiano dos meninos na escola observada e é também imprescindível na constituição de masculinidades e alianças entre eles, alianças valorizadas e mobilizadas em sala de aula (TOLEDO, 2016).

Obrigados a lidar com a forma como hierarquias sociais e escolares estruturavam o mundo ao seu redor, os alunos atuavam intensamente na construção e reconstrução dessas hierarquias, demarcando diferenças, aproximações e distanciamentos, definindo os lugares de cada um. Assim, o lugar de bom aluno não decorria estritamente da capacidade e desempenho de cada menino, mas da possibilidade de mobilizar o suporte ou sofrer o boicote dos colegas, em situações que influenciavam até mesmo a percepção do professor e da professora sobre o desempenho de cada aluno (Toledo, 2016, p. 127-128).

O marcador étnico-racial também foi observado pela pesquisadora como uma intersecção com gênero que produz outros tipos e sentidos de masculinidades. Ao analisar um aluno negro e sua disputa pela masculinidade e a manutenção do desempenho escolar, ela constata que apenas dominar o esporte do futebol não era suficiente para o referido menino, onde o mesmo encontrava dificuldades entre manejar o bom desempenho na



escola e a interação com os demais meninos, onde os meninos brancos não encontravam os mesmos obstáculos.

Gênero, raça-etnia e desempenho escolar são fatores mobilizados pela pesquisa que corroboram a pensar sobre inúmeras práticas de hierarquizações entre pares, cenário em que os meninos brancos são privilegiados e defendidos, enquanto meninos negros e/ou indígenas tendem a mobilizar negociações para se aproximarem da branquidade (TOLEDO, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lacuna sobre estudos entre masculinidades e infâncias pode ser mensurada pela inexpressividade de dissertações sobre as temáticas no campo da educação, lacuna que vai exatamente ao encontro do que pensa Bartholomaeus (2011): que o conceito de masculinidade hegemônica de adultos e os preceitos universalizantes que os cercam ainda são inadvertidamente utilizados para englobarem e submeterem as infâncias a uma perspectiva adultocêntrica que, assim como o próprio conceito de gênero, é uma categoria relacional.

Por outro lado, ambas as pesquisas encontradas na base de dados elencada aguçam os sentidos ao problematizarem interlocuções para além das intersecções entre gênero, masculinidades e infâncias, mas também com as diferenças de raça-etnia, classe, desempenho escolar e muitos/as outros/as, além de acionarem referenciais que adensam sobre o tema gênero e infâncias de modo plural. Com isto, após mensurar o panorama das pesquisas



relacionadas ao tema em questão, questionamos em tom (in)conclusivo: qual é o (não) lugar dos Estudos das Infâncias nos Estudos de Gênero e vice-versa?

REFERÊNCIAS

ALÓS, A. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Revista estudos feministas**, v. 19, n. 2, p. 421-449, 2011.

BAHLS, Diego Paiva. **Gênero e docência na educação infantil**: produção de masculinidades docentes em discursos jurídicos e midiáticos em tempos ultraconservadores. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba: UFPR, 2021.

BANDEIRA, Gustavo Andrada. Um currículo de masculinidade em movimento. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, Gênero e Sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022. p. 289-313.

BARTHOLOMAEUS, Clare. 'I'm not allowed wrestling stuff': hegemonic masculinity and primary school boys. **Journal of Sociology**, v. 48, n. 3, p. 227-274, 2011.

CONNELL, Raewyn. Políticas de masculinidade. **Educação & Realidade**, nº2, 20, Porto Alegre, 1995, p.185-206.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 1, 2000.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evanfrag, p. 238-250, 2019.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. "Minha mãe me vestiu de Batman, mas eu sou a Mulher-gato: discussões sobre *scripts* de gênero, sexualidade e



infância. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (orgs.). **Educação, Gênero e Sexualidade**: (im)pertinências. Petrópolis-RJ: Vozes, 2022. p. 56-74.

GIFFIN, Karen. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 2005, p. 47-57.

GIROUX, H; MCLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**, v.1, n. 3, 1988, p. 579-599.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 2001.

MELLO, Ana Gláucia. **Metodologia de Pesquisa**. Palhoça: Unisul, 2006.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PROUT, Alan.; JAMES, Allison. "A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems". JAMES, Allison; PROUT, Alan (eds). **Constructing and reconstructing** childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. Basingstoke: Falmer Press, 1990, p. 7-33.

RODRIGUES, Ana Julia Lucht. **Materialidade(s) e os bebês**: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

SENKEVICS, Alessandro. **Gênero, família e escola**: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo. 215 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.



SEFFNER, Fernando; SILVA, Luciano Ferreira da. Canetas coloridas ou mini-skates? coisas de meninas e coisas de meninos na cultura escolar. **Métis: história & cultura**, Caxias do Sul/RS, v. 13, n. 26, p. 31-60, 2014.

TOLEDO, Cinthia. **Ser menino e “bom aluno”**: masculinidades e desempenho escolar. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo São Paulo, 2016.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, p. 460-482, 2001.



A RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO: o corpo da mulher como o lugar onde a violência acontece



Zeila Sousa de Albuquerque
Diomar das Graças Motta

INTRODUÇÃO

A violência contra mulher é um fenômeno que acontece há muito tempo e que não tem fronteiras de classe social, etnia, raça, escolaridade, nacionalidade, religião, cultura e geração. Saffioti e Almeida (1995) denominam este fenômeno como transversalidade da violência de gênero.

Marilena Chauí (1985) conceitua violência como uma relação de forças caracterizada por dois polos, de forma que um deles refere-se à dominação e o outro à reificação do dominado. Ela concebe violência contra as mulheres como resultado de uma ideologia de dominação masculina que é produzida e reproduzida tanto por homens como por mulheres. Assim, a autora define



violência como uma ação que transforma diferenças em desigualdades hierárquicas com o fim de dominar, explorar e oprimir.

Saffioti (2004, p.20) entende por violência todo agenciamento capaz de violar os direitos humanos, definindo-a como expressão da dominação masculina. Para ela, a violência contra as mulheres é resultado da socialização machista. “Dada sua formação de *macho*, o homem julga-se no direito de espancar sua mulher. Esta, educada que foi para submeter-se aos desejos masculinos, toma este “destino” como *natural*”. Contrapondo-se à ideia de Chauí, Saffioti rejeita o fato de que as mulheres sejam “cúmplices” da violência. Mesmo concebendo-as como “vítimas”, ela as define como “sujeito” dentro de uma relação desigual de poder com os homens.

Em vista disso, o presente artigo é um recorte da pesquisa de mestrado e visa discutir aspectos acerca da violência contra a mulher no espaço privado/doméstico, e como esse tipo de violência recai sobre seus corpos. Assim, temos por objetivo analisar a violência doméstica contra a mulher como uma questão ligada à esfera da vida privada, refletindo sua relação com a normatização, controle e apropriação dos corpos femininos.

A abordagem teórico-metodológica é de cunho qualitativo com estudo bibliográfico. Na pesquisa, buscamos registros de investigação sobre violência e violência contra mulher, dentre os quais destacamos alguns estudos realizados por Arendt (1993), Perrot (2005). Além destes, utilizamos outros que nos direcionam para discussão sobre o público e o privado e sua relação com a noção de corpo da mulher e sua importância, como por exemplo, as



obras de Foucault (1984, 1996), Del Priore (2000), Sant'Anna (2004), Sacristán (2005), entre outros. Esses autores/as exploram os gestos, as falas e as posturas possíveis em determinadas sociedades e abordam as ações que sofre o corpo pelas técnicas de poder presentes em instituições como as escolas, os hospitais, as prisões, os abrigos entre outras. Assim, nos ajudam a analisar o corpo em seus confrontamentos com outros corpos, no nosso cotidiano escolar, familiar, social, “público” e “privado”.

Desse modo, as reflexões que fazemos sobre o público e privado estão apoiadas no pensamento de Hannah Arendt (1906-1975) a partir da obra “A Condição Humana”, considerada por muitos como o seu trabalho mais significativo, propondo-se a uma “reconsideração da condição humana à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes” (ARENDR, 1993, p. 13). Na referida obra a autora procura nos mostrar as fronteiras entre o mundo da privacidade do recinto doméstico, entre aquele formado pela fragmentariedade dos lugares sociais de troca e entre o mundo do espaço público, espaço da liberdade e da palavra.

A violência doméstica, por ter um envolvimento com relações familiares, ou seja, por ter origem dentro da família, no espaço domiciliar, entre indivíduos unidos por parentesco civil ou parentesco natural, caracteriza-se como uma questão relativa e estritamente ligada à esfera da vida privada.

A esfera privada é regulada pela exclusividade. É nela que escolhemos nossas companhias, amigos e quem amamos. Contudo, as escolhas não são determinadas por padrões ou regras, é a singularidade, as diferenças naturais



de cada ser humano que vão determinar as nossas preferências. Para Arendt, as escolhas singulares e exclusivas estão em constante conflito com os padrões sociais que, por sua própria natureza, são discriminatórios.

Em se tratando da *esfera social*, ao contrário da esfera privada que é regulada pela exclusividade, é regulada pela discriminação. A esfera social se interpõe entre o privado e o político e mostra não a nossa natureza humana, mas outras características que balizam o agrupamento de pessoas semelhantes, tais como origem étnica, profissão ou renda.

O público é o mundo comum, produto das mãos humanas. É nesse momento que passaremos a tratar mais diretamente da terceira esfera. Hannah Arendt diz que o termo "público" remete para dois fenômenos distintos, embora correlacionados. Em primeiro lugar, "público" centraliza-se na ideia de acessibilidade: tudo o que vem a público está acessível a todos, podendo ser visto e ouvido por todos. A garantia desse fenômeno depende de uma condição essencial: os outros têm de partilhar a realidade do mundo e de nós mesmos.

No entanto, para Arendt, há sentimentos que não podem ser inteiramente divulgados aos outros no espaço público: a dor física e o amor. E é nessa perspectiva que queremos trazer a discussão do público e do privado para a questão do corpo da mulher.

Assim, a categoria *corpo* no nosso estudo tornou-se imprescindível, visto que toda ou parte da violência é praticada no corpo, lugar este que o homem toma para si como algo privado para exercer todo o seu poder.



O USO DO CORPO COMO UM DIREITO DA MULHER

O nosso objetivo neste tópico é discutir a categoria *corpo* como um direito humano, a partir da reivindicação de direitos pelos movimentos feministas e por mulheres em geral, uma vez que estes são construídos com base nos direitos civis e políticos, deixando excluídos os direitos do espaço privado, impedindo uma cidadania plena das mulheres relativamente aos seus direitos reprodutivos.

Ao longo da história, o corpo feminino foi percebido e significado como insuficiente em relação ao masculino. Contudo, a suposta “insuficiência” teve como contraponto o poder da maternidade, sendo a mulher identificada como geradora de vida e de morte, desde os primórdios da civilização (Eisler, 1997).

O corpo da mulher era desconhecido e ameaçador, portanto, tinha que ser domesticado, o que se realizaria através da valorização da função reprodutora e do trabalho da educação dos filhos, atividades reguladoras e horizontes de definição do que seriam os papéis femininos e a função primordial da mulher na sociedade ocidental (Foucault, 1984).

Dessa forma, no Ocidente e na Idade Média, era desenvolvida uma prática disciplinadora, que consistia na exaltação da maternidade e em sua naturalização. Assim, a feminilidade foi sendo associada à maternidade e à função de procriar e educar os filhos; a mulher que tentava ser feminina seguindo outros moldes frequentemente era avaliada pelos médicos como louca – psicótica ou histérica (Nunes, 1996).



Ao falar de direitos, é importante salientar que as feministas desafiaram a prática de excluir mulheres da cidadania, com o argumento de que as diferenças de sexo não sinalizavam maior ou menor capacidade social, intelectual e política (Scott, 2002).

Os movimentos feministas colocaram em discussão questões relativas ao âmbito privado como a reprodução e sexualidade com liberdade e igualdade, visto que entendiam estarem esses assuntos ligados à necessidade de políticas públicas, elaboração de leis e outros elementos de mediação das relações sociais. Entre os direitos colocados pelos movimentos no âmbito nacional e internacional, incluem-se os direitos reprodutivos e também especificamente o aborto. As feministas ressignificaram o público e o privado declarando que “o pessoal é político”.

A luta pelos direitos das mulheres em suas múltiplas vertentes não é uma discussão pacífica e nem acabada. A questão toma dimensões mais polêmicas quando são postos em discussão temas como o aborto.

As mulheres têm empreendido uma luta árdua por meio dos movimentos feministas, a fim de tornar visível a sexualidade e expor a opressão sexual de que são vítimas. Para Jelin (1994), essa luta representa um sucesso significativo para o movimento, mas o reconhecimento público e político dessa forma de opressão e das mudanças a impulsionar ainda têm sido lentos e controversos.

A questão ideológica é um obstáculo no que se refere aos projetos legais de mudanças em propostas de serviços e saúde e de educação pública,



o que acaba por culpabilizar a vítima. Na possibilidade de interrupção de gravidez como via possível para muitas mulheres, valores e crenças religiosas contrapõem-se a essa opção.

Nesse sentido, achamos de suma importância que os legisladores e setores progressistas organizados da sociedade civil se contraponham às diversas formas através das quais grupos religiosos sobretudo católicos e evangélicos, além de atores políticos conservadores da sociedade e do Congresso nacional brasileiro vem se articulando para evitar mudanças no que diz respeito aos direitos de cidadania das mulheres e autonomia sobre seus próprios corpos. Conforme Jelin (1994), o corpo da mulher recebe valor social especial pelo fato de gerar vida. Contudo, existe uma necessidade de controle do corpo da mulher e essa necessidade advém da propriedade e da transmissão hereditária desta propriedade.

As mudanças na forma de apropriação se deram a partir da industrialização e da modernidade, trazendo novas técnicas para evitar gravidez e combater a esterilidade, constituindo-se um novo ideal de família com poucos filhos. Entretanto, sexualidade e reprodução são campos que apenas recentemente foram diferenciados, é quando as mulheres começaram a reivindicar direito sobre o seu próprio corpo.

De acordo com Ávila, (1999) nos anos de 1970, a expressão 'nosso corpo nos pertence' reivindicava um lugar de constituição de existência própria como indivíduo. Nesse sentido, o reconhecimento dos direitos humanos básicos implica na garantia de que o corpo da mulher não será submetido a práticas



sem o seu consentimento e vontade “[...] a violação é uma forma extremada de violência corporal, como é o caso também da imposição de métodos anticoncepcionais. [...] e o seu oposto, a negação do direito de contar com serviços de saúde que assegurem a capacidade de regulação da sexualidade e da reprodução” (JELIN, 1994, p. 140)

Questões como violência doméstica, saúde reprodutiva, sexualidade e meio ambiente se incorporam, nesse processo, à esfera dos direitos humanos. Assim, a escolha da maternidade e o direito de recusá-la foi uma reivindicação do movimento de mulheres nos anos 1970.

Todavia, apesar de nas décadas de 1960 e 1970 ter havido uma emancipação da mulher no que se refere à liberdade da sexualidade e da maternidade, neste século temos, por outro lado, as mulheres submetidas a artifícios de controle exercido pela indústria da estética e pela difusão de um modelo hegemônico de corpo belo. Nesse sentido, a corrida por intervenções cirúrgicas, drogas milagrosas e exercícios físicos tornam as mulheres prisioneiras de imagens que impactam a representação do feminino, construindo identidades femininas a partir de padrões fixos de corporalidade.

A análise no tópico a seguir exemplifica as reflexões desenvolvidas sobre a submissão da mulher à perfeição física.

CORPO FEMININO COMO OBJETO DE CONSUMO

Neste tema, abordamos a questão do corpo da mulher no sentido de mostrarmos que práticas discursivas dominantes de padrões de beleza impostos sobre as mulheres são uma forma de *violência simbólica de gênero*,



aqui abordada a partir da análise da história do corpo, em particular, do corpo feminino.

A violência simbólica de gênero diz respeito aos constrangimentos impostos pelas representações sociais de gênero sobre o masculino e o feminino. Assim, concordamos com Jodelet (2002) quando assegura que as representações sociais são leituras e interpretações sobre a realidade. Elas referem-se à dimensão da relação de comportamentos, práticas sociais e discursos dos sujeitos com a cultura e seu universo simbólico, e dos sujeitos entre si. As representações sociais têm sua origem nas relações sociais, sendo, portanto, uma produção coletiva, que opera entre o individual e o coletivo. Dessa forma, quando uma mulher submete o seu corpo a padrões de beleza impostos pela sociedade, essa atitude está repleta de significados e valores que precisam ser analisados com referência a quem eles estão de fato favorecendo.

O ato de relacionar o feminino à beleza corporal não é algo novo. Da mesma forma que esperamos que o homem seja forte, exigimos da mulher que ela seja bela. Segundo Sant'Anna (1995), o que parece mudar com o passar do tempo é como se manifestam os padrões de beleza femininos. A autora mostra que assistimos, no decorrer da história, ao desenvolvimento de discursos com o intuito de controlar e embelezar a mulher.

Encontramos na Bíblia cristã, no livro de Gêneses, referências à criação do corpo da mulher a partir de uma costela do homem. Eva, a mãe de todas as mulheres, foi criada a partir da necessidade de Adão de não ficar só, tendo,



dessa maneira, um sentido maior na sua existência: o de ser uma companheira ideal e eficaz para o homem. Contudo, em um certo momento, encantada pela beleza e pelo poder, Eva resolve comer o fruto proibido, levando toda a sua descendência à perdição. Percebemos aí, que a mulher possui o poder de sedução e o de encantamento que, por sua vez, leva o homem a perder o equilíbrio e a cometer loucuras.

Para Del Priore (2000), a mulher, na tradição cristã, é possuidora de um corpo sedutor e de uma vontade profana que deve ser contida e controlada. O corpo feminino passa, então, a ser vigiado e sua ação limitada diante da realidade perigosa que inspira. Por isso, o corpo da mulher era controlado e coberto minuciosamente para não manifestar o perigo, o poder e a beleza, evitando, assim, que ele fosse palco de tentações para os homens. Dessa forma, os discursos sociais da época se constituíam a partir da ideia de que o corpo feminino expressava algo da ordem do desejo e da paixão.

O historiador francês Jacques Le Goff (2006) mostra que o desbaratamento do corpo marcou o término do mundo clássico e início da Idade Média. Na cultura medieval, a preocupação com o corpo humano, algo marcante na Antiguidade Clássica, foi relegada a segundo plano em virtude da preocupação com a alma. O corpo deixou de ser situado nas questões primordiais do ser, a não ser no sentido proibitivo. Passamos a exigir do corpo a renúncia e o ascetismo, cuja expressão emblemática está no corpo virginal de Maria.



Sant'Anna (2004), em seus estudos sobre a história do corpo, aponta que da Antiguidade até o final do século XVIII, a mulher era sempre avaliada considerando as qualidades masculinas, sendo considerada como um ser menor. De acordo com a autora,

[...] para Platão, a natureza era considerada um ser vivo contendo uma infinidade de seres diferentes, tais como deuses, os homens e outros animais. Todos eles eram concebidos segundo uma hierarquia: abaixo dos deuses, encontravam-se os homens e, mais abaixo, a mulher e os demais animais[...] (Sant'anna, 2004, p. 8).

Sobre esse assunto, Sissa (1990), em “Filosofias do gênero: Platão, Aristóteles e a diferença dos sexos”, esclarece:

[...] Tudo o que se disse e se escreveu no debate sobre o feminismo de Platão, que, na República, concebe uma cidade em que as mulheres deviam ser educadas como os homens esbarram com esta evidência: façam elas o que fizerem, e podem tentar fazer tudo, fá-lo-ão menos bem (Sissa,1990, p.85).

Percebemos, no discurso erudito que envolve o “sujeito mulher”, ideias desdenhosas a respeito do feminino. Um discurso que vai de Homero (século VIII antes da nossa era) a Galeno (século II da nossa era).

Sissa (1990) alude, também, a Aristóteles, em cujos tratados sobre os animais faz um longo exame dos corpos femininos. Para ele, existem duas maneiras de definirmos as características dos corpos femininos: a analogia e a inferioridade relativamente aos corpos masculinos. Aristóteles registra que o corpo feminino, no seu conjunto, parece marcado por uma série homogênea de traços que manifestam a sua natureza defeituosa, fraca, incompleta. Para ele,



o corpo feminino está, além disso, dotado de um cérebro menor. Deste modo, para Aristóteles, a natureza feminina possui uma deformidade natural. A razão última dos defeitos que se acumulam no corpo das mulheres é, para o filósofo, a mulher, pois é, ela própria, um defeito.

No Renascimento, o corpo volta à cena pública tendo sua representação a partir do teatro anatômico. De acordo com Nóbrega (2003, p. 177), “o verbo era descobrir, e a anatomia, como nova Ciência do corpo, irá contribuir decisivamente para a história do corpo, em particular do corpo feminino [...]”.

Assim, com as novas formas de compreensão do corpo por meio da anatomia, foi desenvolvida a prática proibida de dissecação em corpos de mendigos e prostitutas. Foi a partir dessas novas especulações científicas que foi evidenciado, em 1559, o órgão sexual feminino e o clitóris, cuja denominação só apareceu na literatura médica no século XIX. Mas, somente em 1803, é que o órgão feminino passa a não mais ser visto como um pênis em miniatura, passando “a ser o útero e não o clitóris que definirá a essência do corpo feminino e a imagem da mulher” (NÓBREGA, 2003, p. 177).

Na segunda metade do século XIX, Del Priore (2000, p. 14) mostra que, nessa época, ocorreram algumas modificações acerca do corpo feminino. Para a autora, a imagem da mulher estava marcada pelo romantismo, e a preocupação com o corpo não era moldada pelos ideais de beleza. Contudo, a partir desse período, há um investimento no corpo feminino, através do



movimento ginástico baseado na preocupação com a higiene e com a saúde. Esse movimento intensificou-se no Brasil no período da República.

De acordo com Nóbrega, (2003) o período que marca a passagem da Idade Média para o Renascimento foi de grande importância para a compreensão do corpo moderno. A discussão sobre o corpo passa, então, a se aproximar das práticas sociais, sobretudo da educação, por meio de um novo princípio de convivência com o corpo: a civilidade. Há, nesse momento, um processo de privatização da vida social, na qual incluem expectativas e práticas, criando, assim, uma nova consciência de si e dos outros, que suscita uma nova relação com o corpo, que é a civilidade.

Nesse sentido, a civilidade é a aprendizagem do distanciamento dos corpos, que acontece pela proibição dos contatos físicos ou pelas transformações das maneiras à mesa. “As funções corporais são subtraídas ao campo da civilidade, mas a higiene e a história do asseio corporal tornam-se indício de novas distinções sociais e de uma nova imagem do corpo” (NOBREGA, 2003, p.178).

No final do século XIX para o início do século XX, Almeida (2002), assinala que esse período foi marcado pelos movimentos feministas em que as mulheres reivindicaram direitos iguais aos dos homens. Foi a partir das lutas empreendidas por esses movimentos que a mulher passou a ter, gradualmente, o seu corpo liberado para maior expressão. Isso ocorreu paralelamente ao questionamento da filosofia cristã como verdade, e ao fortalecimento da verdade científica sobre a natureza humana. Para a autora,



na Ciência, o corpo da mulher ganha um espaço de elaboração, estudo e manifestação.

É nesse período que alguns médicos, sobretudo nos EUA e na Inglaterra, passam a reconhecer a importância do clitóris para o prazer sexual. A partir daí, mais precisamente nas décadas de 1920 e 1930, novos comportamentos compõem o que poderíamos chamar de primeira revolução sexual: temas como virgindade, adultério, prostituição e divórcio passam a ser mais discutidos.

De acordo com a mesma autora, esta época deu início a uma tendência vinda da Europa, de incentivo à saúde dos corpos femininos mediante os exercícios físicos. As modalidades de esportes eram muitas, começavam a ter as primeiras atletas. Com isso, surgiu uma nova necessidade, a de as mulheres usarem roupas mais leves, como bermudas, maiôs e camisetas, resultando em uma exposição maior das formas do corpo, despertando, assim, uma preocupação crescente com o olhar e a crítica das pessoas.

Apesar de todas essas mudanças, muitas restrições continuavam a ser impostas à mulher, sobretudo no que se refere às atividades econômicas e políticas, visto que essas mudanças ameaçavam o modelo de família nuclear. Assim, o comportamento feminino no início do século XX, no Brasil e em outros países, não rompeu com o conservadorismo, continuando a limitar a mulher ao espaço do lar.

No século XX, com o fortalecimento do sistema capitalista, com o consumismo e o desenvolvimento da indústria da imagem e da mídia em geral,



aumentou o espaço de atenção para a mulher e de sua expressão. Seu corpo passou a ser alvo de exploração e exposição, sendo divulgados padrões de beleza a serem seguidos. Há, portanto, na mídia contemporânea, um grande número de programas televisivos e revistas dirigidos à mulher. Natansohn (1999, p. 287) corrobora com esse pensamento quando diz que: “após séculos de atitudes disciplinadoras e de controle parece haver, hoje, um movimento reivindicatório do corpo, uma espécie de resistência a seu secular menosprezo, já não mais local de pecado e prisão, senão da exaltação do prazer e da sedução [...]”. forma, ao se tratar do corpo feminino, percebemos que o tom é de disciplinamento, ligado a dietas, ginásticas e cirurgias. A mulher é sempre vinculada a discursos sobre a corporalidade, fazendo com que o corpo seja a sua principal razão de ser na sociedade atual. Andrade (2004) afirma:

Mas todas essas possibilidades de manipulação do corpo com eficiência e rapidez não se oferecem sem esforço, é preciso ‘trabalhar’ o corpo diariamente durante, pelo menos, duas horas. Esses exercícios propõem a fragmentação, o esquartejamento do corpo, que, para maior eficácia, é trabalhado no detalhe, em partes, atacando diretamente as ‘áreas problemáticas’ (Andrade, 2004, p. 148).

Sobre esse assunto, Foucault (1996, p. 126) argumenta que “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”.

O corpo da mulher é constantemente submetido a críticas. Assim, deve se submeter aos rigorosos regimes e se consumir nas salas de musculação ou nas salas de cirurgias para serem modelados e esculpidos segundo a norma estética do corpo magro e perfeito. De acordo com Foucault (1996), essa é uma



forma de controle do corpo, visto que só um corpo controlado poderá ser dócil. A esse respeito o autor fala:

[...] não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitudes, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo (Foucault,1996, p. 126).

Essa modelação do corpo remete ao conceito de docilidade desenvolvido por Foucault, que traz a ideia de corpo adestrado, moldado, controlado. Dessa forma, percebemos que, em uma organização social, o corpo é ajustado no interior de poderes que conferem limitações, proibições e obrigações. As atividades e forças do corpo são controladas minuciosamente, a fim de impor um comportamento de docilidade-utilidade e de assujeitamento ao discurso social. Como argumenta Foucault (1996).

O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra-efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos... Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: “Fique nu... mas seja magro, bonito e bronzado!” A cada movimento de um dos dois adversários corresponde o movimento do outro (Foucault,1996, p.147).

Para Foucault (1996, p. 126), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Essa é a visão que deixa transparecer a mídia televisiva ou imprensa através das revistas, quando apresentam, a cada dia, novas possibilidades de lidar com



o corpo através do exercício ou cirurgia plástica: um corpo maleável, flexível, manipulável, que se presta ao controle e à transformação.

Na atualidade, o corpo é fortemente olhado, cuidado e modificado por ser o representante fiel do sujeito. Ele é o passaporte que permite a aceitação ou não do sujeito na sociedade e ocupa lugar de destaque na sociedade ocidental. Há um excesso de culto ao corpo, uma vez que os números de clínicas de estética crescem a cada dia, realizando grandes “milagres” nos corpos, principalmente da mulher, fazendo com que a mesma acredite que a beleza, um corpo “perfeito” é a única coisa a ser valorizada em si.

Dessa forma, o corpo, hoje, está em evidência, e isso se dá em função das modificações culturais, bem como de descobertas e avanços científico-tecnológicos. Assim, o progresso em algumas áreas do saber contribuiu para a revalorização deste na sociedade. Há um grande número de investimentos, sejam eles financeiros ou intelectuais, nessa área.

Percebemos os inúmeros avanços e as grandes descobertas na área das tecnologias médicas, que influenciam bastante a visão sobre o corpo. Estas refletem diretamente no aumento da expectativa de vida da população, bem como possibilitam, com seus novos e eficientes instrumentos, técnicas e produtos, que as pessoas modifiquem a sua estrutura física de acordo com o desejo e a vontade. É importante destacar que, dentro desses avanços na tecnologia e na medicina, estão a plasticidade corporal e o aumento das possibilidades de o ser humano em controlar a si e a sua existência. Desse



modo, fica visível como o corpo ganha na sociedade atual um espaço de escuta, cuidado e estudo.

Nesse sentido, é de suma importância refletir sobre como uma mulher vítima de violência física se relaciona com o seu próprio corpo. A mulher violentada é coisificada e afetada em sua integridade física, mental e moral.

De acordo com Michelle Perrot (2007, p. 76), o corpo tem uma história e, no curso dessa história, “o corpo desejado, o corpo das mulheres é, também, um corpo dominado, subjugado, muitas vezes roubado, em sua própria sexualidade. Corpo comprado, também, pelo viés da prostituição”. A história da sexualidade foi, por muito tempo, um tabu. “A história da violência exercida sobre as mulheres ainda mais. Os homens a percebem pouco; eles têm tendência de minimizá-la”. Para esta autora, existe uma gama de violências exercidas pelas mulheres que, ao mesmo tempo em que são variadas, são repetitivas. “O que muda é o olhar lançado sobre elas, o limiar de tolerância da sociedade e o das mulheres, a história de sua queixa. Quando e como são vistas, ou se vêem como vítimas?”

Ao falar da violência exercida sobre as mulheres, Perrot (2005) diz que os historiadores tenderam a apagar o essencial, por terem muita dificuldade de admitir a realidade e a ilegitimidade da violência sexual exercida sobre as mulheres. Assim, para a historiadora a

[...] dimensão maior da história das relações entre os sexos, a dominação dos homens sobre as mulheres, relação de forças desiguais, expressa-se frequentemente pela violência. O processo de civilização a faz recuar sem aboli-la, tornando-a mais sutil e mais simbólica. Subsistem, entretanto, grandes explosões de uma violência direta e sem dissimulação, sempre



pronta a ressurgir, com a tranquila segurança do direito de poder dispor livremente do corpo do outro, este corpo lhe pertence (Perrot, 2005, p.454).

Ao longo dos tempos, temos percebido que a violência contra mulheres acontece pela submissão do corpo feminino, evidenciando que a diferenciação aprisiona mentes e cerceia o direito de ser dona de si mesma, por meio de regras sociais ou por submissão a castigos. Para Machado (2004, p.43), “A concepção de sexualidade dominante de longa duração inscreve um jogo cultural que já é perverso, um jogo cultural em que o corpo feminino aparece como sacrificial”.

Deste modo, o corpo feminino não poderia estar ausente no presente estudo, com suas múltiplas concepções no espaço-cultura-tempo e por demais sacrificado na violência doméstica, juntamente com o psiquismo das mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo propôs discutir perspectivas a cerca da violência contra a mulher, refletindo como esse tipo de violência recai sobre seus corpos sobretudo na esfera privada.

Consideramos que a violência contra a mulher é um indicativo da discriminação de gênero, e um problema enraizado em aspectos socioculturais e econômicos de uma sociedade baseada no modelo masculino de dominação.

A violência doméstica contra a mulher, por ter origem dentro do seio familiar, no espaço domiciliar, entre indivíduos unidos por parentesco, apresenta-se como uma questão ligada à esfera da vida privada, e é um tipo de violência que incide sobre seus corpos.



Verificamos, portanto, que o corpo da mulher encontra-se no centro de toda relação de poder. E que ele tem uma história e, no curso dessa história, o corpo é vigiado, controlado, dominado, subjugado. Contudo, o corpo das mulheres é, também, um corpo desejado, mas muitas vezes furtado, em sua própria sexualidade. Ele está constantemente submetido a críticas, carregando consigo a carga de uma cultura machista, misógina e patriarcal que impõe controle e poder restringindo a autonomia plena da mulher levando a desigualdade e hierarquias de gênero.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

ÁVILA, Maria Betânia. Cidadania, direitos humanos e direitos das mulheres. In: BRUSCHINI, Cristina & UNBEHAUM, Sandra G. (org) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre a mulher. In: FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Maria; HEILBORN, Maria Luiza (orgs). **Perspectivas antropológicas da mulher**. Sobre mulher e violência, Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DEL PRIORI, Mary. **Corpo a corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: Senac, 2000.

EISLER, Riane. A deusa da natureza e da espiritualidade – um manifesto ecológico. In CAMPBELL, J. (et al.). **Todos os nomes da deusa**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. (L. M. P. Vassallo, Trad). 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

JELIN, Elizabeth. Mulheres e direitos humanos. **Estudos Feministas**. Vol 2, n.3 Riode Janeiro: 1994, p.117-49.



JODELET, Denise. **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

LE GOFF, J.; TRUONG, N. **Uma história do corpo na Idade Média**. Tradução de Marcos Flamínio Peres. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MACHADO, Lia Zanotta. **Masculinidades e violências**: gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. In: SCHPUN, Mônica Raisa (Org.). **Masculinidades**. São Paulo: Boi Tempo; Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004

NATANSOHN, Leonor Graciela. Medicina, gênero e mídia: comentários acerca do programa mulher da TV Globo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, CFH/UFSC, v8, n 8. 1, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, gênero e educação. In: Carvalho. M.E.P.; Org. **Gênero e educação**: Múltiplas faces, João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

NUNES, Sílvia Alexim. **O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha**: um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade em Freud. Tese de Doutorado I. M. S. da UERJ, 1996.

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

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perceus Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani e ALMEIDA, Suely Souza. **Violência de gênero**: poder e impotência, Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SANT'ANNA, Denise. Bernuzzi. **Corpos de passagem**. São Paulo: Estação liberdade, 2004.

SARTI, Cynthia Andersen. O início do feminismo sob a ditadura no Brasil: o que ficou escondido. In: **Congresso Internacional de Lasa**, 21, 1998, Chicago. *Anais...* Chicago: Illinois, set. 1998.

SAYÃO, Déborah Thomé. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. **Perspectiva: Revista do centro de ciências da educação**. UFSCCED. Florianópolis. Ed. Da UFSC: NUP/CED, v.21, n. 01, 2003, p.121-149.



SISSA, Giulia. Filosofias do gênero: Platão, Aristóteles e a diferença dos sexos. In: Duby, Georges e Perrot, Michelle. **História das mulheres no ocidente**. Vol. 1: a antiguidade: Porto, Portugal: Ed. Afrontamento, 1990, p. 79-119.

SCOTT, Joan. Wallach. **A cidadã paradoxal**: as feministas francesas e os direitos do homem. Tradução de Élvio Antônio Funck. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.



GÊNERO E ENVELHECIMENTO: Desafios para a educação contemporânea



José Carlos Lima Costa⁴

INTRODUÇÃO

A educação dos corpos aciona uma complexa estrutura macro e micropolítica, por meio da qual os dispositivos identitários articulam um conjunto de elementos linguísticos e não linguísticos que funcionam de modo sincrônico nas relações de poder. Os sujeitos incorporam esses dados em suas experiências sociais, isto é, os códigos do gênero e os estereótipos

⁴ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Está vinculado como pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE) e do Grupo Encenação e Corporeidade (CENACORPO). São Luís-MA. E-mail: HYPERLINK "mailto:jcl.costa@ufma.br"<jcl.costa@ufma.br>



relacionados à faixa etária resultam de processos sociais e uma constante aprendizagem, por meio da reiteração das normas da sociedade.

A partir dessas afirmativas presumo que os códigos identitários, que emergem dos corpos, permitem compreender a organização dos sujeitos dentro das estruturas das sociedades, sendo assim, o que a experiência de envelhecimento das mulheres diz sobre as condições socioculturais destes sujeitos? Qual o estatuto político do envelhecimento? As respostas para essas questões envolvem complexificação em torno de aspectos sociais, culturais, identitários e modos de vida das pessoas idosas.

Essas normas constituem as relações em sociedade. No contexto cultural brasileiro elas engendram numerosas assimetrias e hierarquizações, pois, as diferenças de gênero e sexualidade se interseccionam com outras como raça, classe social e faixa etária. Considerando, assim, essa compreensão, o presente trabalho tem o intuito de analisar a sexualidade e o gênero na educação das mulheres idosas, sob uma perspectiva interseccional.

Vale acrescentar que com isso pretendo desconstruir estereótipos acerca da velhice, pois existe uma multiplicidade de formas de envelhecimento, as quais decorrem tanto das condições sociais dos indivíduos, quanto da maneira como as sociedades interpretam os grupos etários. Embora seja possível observar avanços em estudos sobre a sexualidade e o gênero das pessoas idosas, estigmas e estereótipos ainda se mantêm nos discursos que permeiam as relações na sociedade (DEBERT; BRIGEIRO, 2012).



O objetivo geral do presente estudo foi analisar as intersecções entre sexualidade e gênero e suas implicações na educação. O trabalho tem um cunho bibliográfico, cuja abordagem foi qualitativa. A principal problemática que conduziu as análises focou-se nas contribuições que os estudos de gênero e sexualidade podem oferecer para a educação das mulheres idosas. Para contribuir com as minhas reflexões realizei um levantamento bibliográfico e analisei alguns dados estatísticos levantados pelas Nações Unidas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), considerando a conjuntura que envolve a educação brasileira para as mulheres idosas.

A VELHICE COMO UM PROBLEMA DE GÊNERO: NOTAS SOBRE A FEMINILIZAÇÃO DO ENVELHECIMENTO

No presente tópico pretendo discutir as intersecções entre velhice e gênero, bem como, compreender as implicações destas categorias para as experiências sociais contemporâneas. É importante ressaltar que o envelhecimento tem se tornado um fenômeno feminino, por causa do quantitativo de mulheres que envelhecem, comparado ao número de homens. Diante disso, vale questionar: quais os desafios que essas mudanças trazem para as experiências sociais, sobretudo para os estudos de gênero?

O aumento da longevidade configura-se como um fenômeno mundial expressivo para o século XXI. Este fato foi possível graças a fatores como: avanços tecnológicos, na indústria farmacêutica, maior acesso à saúde, queda da taxa de mortalidade, redução da fecundidade (MENEZES, 2012). Ademais,



transformações significativas em outros setores garantiram uma melhora na qualidade de vida das pessoas, de um modo geral. Assim, o crescimento da população mais velha tem significativos reflexos na sociedade, pois demanda políticas públicas efetivas para essa população.

Salienta-se que a nível mundial, havia 703 milhões de pessoas com 65 anos ou mais em 2019 (UNITED NATIONS, 2019). Estima-se que este quantitativo deverá dobrar, chegando a 1,5 bilhão em 2050. De acordo com os dados das Nações Unidas (2019), na América Latina, a população com idade de 65 anos ou mais passou de 5% em 1990 para 9% em 2019. As projeções apontam que as mulheres com 65 anos ou mais representarão 54% da população global em 2050.

Dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022) demonstram que a população brasileira com idade de 60 anos ou mais representava 14,7%, em 2021, representando um número de 31,23 milhões de pessoas. Na última década, o quantitativo de pessoas idosas no Brasil aumentou 39,8%, no ano de 2012 eram 22,34 milhões de pessoas, representando 11% da população brasileira.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - IBGE (2022) houve uma concentração maior de mulheres nesse grupo etário. O cálculo da razão entre pessoas com idade de 60 anos ou mais evidenciou a existência de 78,8 homens, aproximadamente, para cada 100 mulheres. Entre as pessoas idosas com idade igual ou superior a 70 anos esta razão entre os gêneros é ainda menor, ou seja, 71,8 homens para cada 100



mulheres. Tal fenômeno pode ser explicado pelos diferentes índices de mortalidade de homens e mulheres e demonstram uma progressão desproporcional no número de mulheres em relação aos homens.

Tomando como referência os dados apresentados acima, mesmo que não possamos considerar a velhice um fenômeno universalmente feminino, ela sofre influências das relações de gênero. Nessa senda, pretendo analisar criticamente a complexidade do envelhecimento associada às questões de gênero, como uma categoria analítica, que permite refletir sobre os modos de vida e as relações sociais, nas quais as mulheres estão inseridas.

Como evidenciado acima, o envelhecimento pode ser compreendido como um “problema de gênero”, por causa do quantitativo de mulheres que chegam nesta fase da vida. Ademais, as mulheres velhas experimentam relações complexas por causa seu gênero e das condições sociais, econômicas, psicológicas, entre outras, que vivenciam ao longo da vida, no trecho abaixo ressalta-se:

A classe, o gênero e a raça são influências importantes na experiência do envelhecimento. Por exemplo, o envelhecimento é um fenômeno relacionado ao gênero. As mulheres tendem a viver mais do que os homens, fazendo com que os mais velhos sejam na maioria “mulheres”. Os anos posteriores são muito influenciados por experiências anteriores na vida por causa das responsabilidades domésticas e maternas, as mulheres em geral participam menos que os homens do trabalho remunerado. Elas também recebem pagamentos mais baixos (Giddens, 2005, p. 147).

Como evidenciado na citação acima, cabe às mulheres a responsabilidade de cuidar do(a) cônjuge, dos(as) filhos(as), ou outros(as)



parentes idosos e até de netos(as), tais funções são classificadas como de menor valor social. Contudo, o funcionamento da sociedade depende dessas funções, pois contribuem com a força de trabalho mas, paradoxalmente, elas não estão inscritas na lógica de produção do sistema capitalista (MENDES, 2017).

Outro fator de destaque relaciona-se ao aumento da escolaridade, a inserção das mulheres no mercado de trabalho aliados à queda da taxa de fecundidade, provocaram alterações nos arranjos familiares. Uma das transformações refere-se ao aumento significativo de mulheres que se tornaram "pessoas de referência familiar". De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o percentual de famílias chefiadas por mulheres passou de 25% em 1995, para 45% em 2018. Além disso, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD, realizada pelo IBGE, revelam que em 2021, no Brasil, 43,4% dos arranjos unipessoais foram compostos por mulheres. Em regiões como Sul e Sudeste, as mulheres representavam, respectivamente, 46,5% e 46,4% das pessoas que moram sozinhas, e quanto no Norte o percentual foi de 32,7%.

Vale acrescentar que na sociedade contemporânea, algumas mulheres experimentam maior flexibilidade a respeito de algumas situações como: "a época de constituir família, ter filhos e número de filhos, as relações dos jovens com os pais e com os parentes mais velhos, as relações dos avós com os netos, a indumentária, o lazer, a educação, o trabalho, o comportamento sexual e a liberdade da mulher de decidir de si" (NERI, 2008, p. 48). Assim, a



desobrigação com a procriação, com o cuidado com filhos(as) e com a casa, bem como, a não subordinação a um homem (pai ou marido) pode ser compreendida como um fator positivo para a velhice feminina. As mulheres que alcançam estas condições de vida experimentam mais autonomia em relação ao seu modo de vida, bem como, uma autovalorização e maior autonomia.

Por outro lado, conforme a classe social e a estrutura familiar, envelhecer para algumas mulheres pode representar viver em extrema pobreza, pois trata-se de uma geração que teve pouca inserção no mercado de trabalho, baixa escolaridade e, por isso, sofre com a escassez de recursos. Britto da Motta (1999, p. 210) assinala que a velhice: “Pode significar, também, falta de companheiro ou solidão mais frequente, devido ao maior número de viúvas, ao crescente número de separadas, ou de solteiras com filhos, mulheres chefiando famílias que nunca se constituíram completas”.

A evidência da longevidade feminina, contrasta com a baixa qualidade de vida das mulheres em relação aos homens, não somente por causa dos fatores biológicos relacionados ao processo de envelhecimento, mas também por causa de demandas por políticas públicas para essa faixa etária. Faleiros (2007, p. 55) assinala que “a associação entre idade e incapacidade tem efeitos altamente prejudiciais para as mulheres, que terão mais risco de sofrer abandono e maus-tratos, principalmente em ambientes de pobreza, baixa escolaridade e violência”.

Ressalto que mesmo existindo flexibilidades em determinados padrões e papéis sociais na contemporaneidade, ainda assim, as funções



domésticas, de procriação e casamento são compreendidas como tarefas fundamentalmente femininas. O casamento, os cuidados domésticos e a maternidade são considerados como destino, associado à natureza feminina, que todas as mulheres deveriam desejar, o fragmento abaixo revela:

Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas (Louro, 2003, p. 96).

Ao longo da história ocidental as mulheres foram educadas a compreenderem o âmbito doméstico eminentemente feminino, além das repressões sexuais e sexuais que vivenciaram/vivenciam. Por isso, buscam realizações de suas expectativas e sonhos nas projeções e conquistas de seus/as filhos/as. Britto da Motta (1999, p. 211) afirma que “na modernidade ocidental, ser velha é, sobretudo, ter perdido uma importante e não-falada condição social de reprodutora, é colher um pouco dos frutos desta nos filhos – uma compensação afetiva, um apoio ou uma carga, a depender do caso”. Tais modos de vida são incorporados ao longo das experiências socioculturais dos indivíduos e resultam de um processo de aprendizado. Em nossas vivências sociais incorporamos e materializamos os significados de ser homens e mulheres.

Tais observações apresentam questões importantes sobre o envelhecimento, sobretudo, sugerindo que se trata de um processo que engloba além de dados fisiológicos, outros fatores de abrangência política, social, econômica, incluindo a complexidade das relações de gênero. Como



resultado, no próximo tópico deste texto discuto sobre o conceito de velhice considerando suas dimensões sociais, culturais e históricas.

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS

A preocupação com uma educação direcionada a pessoas idosas é relativamente recente. As primeiras iniciativas apareceram na década de 1960 na França, onde foram criadas as universidades do tempo livres, cujo intuito foi oferecer atividades culturais e de socialização das pessoas aposentadas. Cachione (2018, p. 52) afirma que “foram precursoras das universidades da terceira idade, que viriam a aparecer em 1973, pelas mãos de Pierre Vellas, um reconhecido professor de Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse”.

No Brasil as iniciativas de programas de inclusão educacional são resultado de um processo histórico que refletiu na democratização da educação brasileira. As lutas e reivindicações dos movimentos sociais de oposição ao Regime Militar, nas décadas de 1960 e 1970, provocaram uma necessidade de se pensar em políticas públicas para a universalização da educação no Brasil. Isso resultou num alcance mais amplo de populações subalternizadas e, conseqüentemente, no ingresso de uma multiplicidade de pessoas no contexto escolar, bem como na proliferação de programas de ensino no Brasil que promoveram a inclusão de sujeitos historicamente excluídos dos processos educacionais. O fragmento abaixo destaca:

A partir da década de 1990, a educação básica tornou-se exigência nacional para toda a população e não apenas para a parcela considerada



economicamente ativa, conforme os padrões tradicionais anteriores, passando a ser requerida como condição mínima para fazer frente à realidade social e do trabalho (VIEIRA, 2008, p. 31).

Na década de 1990 a educação brasileira estava passando por um processo de democratização, protagonizado, em décadas anteriores, por pensadoras e pensadores como Nísia Floresta (1810-1885); Florestan Fernandes (1920-1995); Paulo Freire (1921-1997) entre outras/os. A partir do ano de 1985, com a abertura política, após o golpe militar de 1964, começou a se estruturar a democracia brasileira e, conseqüentemente, a escola passou a atender um contingente mais amplo da população do Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996, aponta o princípio de universalização da educação básica, o que resultou numa inclusão em massa de sujeitos que não tiveram acesso à escolarização. Da mesma forma, sujeitos que foram historicamente subalternizados começaram a ser visibilizados por políticas de inclusão educacional. Ao longo das décadas posteriores, tanto a escola, quanto o poder público buscaram mecanismos de inclusão deste contingente populacional, fenômeno que ecoa em nossos tempos (chegando no primeiro quartel do século XXI).

Na década de 1970 o termo “gerontologia educacional” foi utilizado por David Peterson, na Universidade de de Michigan e “a definiu como a área responsável pelo estudo e pela prática das tarefas de ensino a respeito e orientadas a pessoas envelhecidas e em processo de envelhecimento”



(CACHIONI; NERI, 2004, p. 105). Trata-se, portanto, da aplicação de conhecimentos sobre educação e envelhecimento para a melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas. Peterson (1980, p. 68, tradução do autor) observa que a “(Gerontologia Educacional) é uma tentativa de ampliar e aplicar o que é conhecido acerca do envelhecimento e educação a fim de prolongar e melhorar a vida de pessoas idosas”. O autor definiu a gerontologia educacional por meio de três aspectos distintivos:

(1) empreendimentos educacionais para pessoas de meia-idade ou mais; (2) empreendimentos educacionais para o público geral ou específico que abordem o envelhecimento e pessoas idosas; e (3) preparação educacional de pessoas que estão trabalhando ou que pretendem trabalhar no atendimento a idosos em capacidades profissionais ou paraprofissionais (PETERSON, 1976, p. 62, livre tradução).

As concepções sobre gerontologia educacional, de David Peterson, também se desenvolveram nos Estados Unidos, na Inglaterra e no Canadá, sofrendo adaptações locais. Cachione (2018, p. 29) assinala que as investigações e práticas nessa área focaram-se em dois aspectos: “levantamento das necessidades dos idosos e de estabelecer como a educação poderia contribuir para melhorar a sua qualidade de vida. O outro foi saber como atuar em termos de método e conteúdo, a fim de formar profissionais e voluntários para proporcionar educação a idosos”. A autora acrescenta que Glendennin (1989) propôs um reagrupamento das categorias da gerontologia educacional. Para o qual a gerontologia educacional se concentraria nos



processos e práticas de aprendizagem de idosos. Enquanto a educação gerontológica enfoca a formação de recursos humanos na área da gerontologia.

Uma perspectiva mais crítica da gerontologia educacional, denominada por Lemieux e Martinez (2000) de “gerogogia crítica” emerge como uma proposta de revisão dos paradigmas tradicionais no contexto da educação e envelhecimento. Trata-se da emergência de uma ciência educacional, cujos fundamentos são interdisciplinares, no entanto, o seu principal objetivo é refletir sobre o/a idoso/a em situação pedagógica (CACHIONI, 2018).

Lemieux e Martinez (2000) defendem uma ciência aplicada, cujas bases teóricas estariam na psicologia educacional, que denominaram de gerontagogia. Para os autores, a gerontologia tradicional surte um efeito inverso do esperado, pois serve mais para gerenciar o envelhecimento e não privilegia a emancipação dos/as idosos/as. Algumas concepções educacionais não problematizam a adequação de modelos, nem os impactos deles na prática educativa, por isso propõem uma revisão terminológica, considerando os aspectos críticos desse processo educativo, como em relevo no trecho abaixo:

Enquanto a gerontologia tradicional defende um positivismo científico ortodoxo baseado na consideração do envelhecimento, a versão crítica dessa disciplina propõe uma consideração diversa e ativa do idoso, cuja ação é parte de um contexto sociopolítico que tem de ser levado em consideração, no qual



os idosos são capazes de desenvolver um potencial social e individual (LEMIEUX; MARTINEZ, 2000, p. 479, tradução do autor).

Os autores assinalam que a versão crítica da gerontologia pontua a importância de se considerar o envelhecimento ativo como parte de um contexto social e político. Por isso devemos considerar a educação para essa faixa etária como um projeto de intervenção sobre a realidade, produzindo mudanças significativas nas práticas sociais. Pois um projeto educacional “sem método, sem um modelo teórico-prático, sem um princípio integrativo, sem ordem e coerência, é apenas uma prática perigosa (LEMIEUX; MARTINEZ, 2000, p. 485, tradução do autor)”.

Meire Cachioni (2018) assinala que a gerontologia educacional pode ser considerada uma particularidade da gerontologia, enquanto a gerontagogia é posicionada, por Lemieux e Martinez (2000), no contexto das ciências da educação. Assim, “a gerontologia educacional parte da aceitação de que é procedente a existência de uma disciplina – a gerontologia –, que tem como objeto de estudo os idosos e os fatores relacionados ao envelhecimento” (CACHIONI, 2018, p. 30).

A educação, nesse contexto, precede qualquer referência à classificação dos sujeitos. Pois a gerontagogia, como ciência social, focaliza o ensino e aprendizagem, mais que o fato dos/as educandos/os serem idosos. De acordo com Lemieux e Martinez (2000, p. 482) se a gerontologia se interessa pelo estudo do envelhecimento e de adultos maduros, a gerontagogia focaliza “o estudo e a prática educacional não como parte do processo de



envelhecimento, mas primeiramente, como parte do ensino e aprendizado das pessoas, distintos entre si, em relação com um contexto e com a vida pessoal e social”.

Em relação à educação, Monteiro e Oliveira (2018, p. 54) afirmam que se trata de uma instância que menos atende os/as idosos/as. “De forma geral, quando há ações públicas voltadas à população idosa, essas são executadas a partir de programas de alfabetização ou implementadas através da educação de jovens e adultos, não atendendo às especificidades, aos interesses e às novas demandas dessa população”.

Cachioni (2018) observa que as atividades para essa clientela devem ser dimensionadas pelas suas inquietações, preocupações e não restritas a conteúdos inflexíveis. Nessa concepção a educação é considerada como um processo de formação integral e envolve intercâmbios de saberes e inquietações sobre as vivências e experiências dos/as envolvidos/as no processo. Nesse sentido, as práticas educativas engajadas com os processos sociais podem oferecer uma oportunidade de inclusão social desses sujeitos. A passagem abaixo destaca:

(...) o ato de educar, hoje, como um enorme desafio que não se torna possível através de uma mera transmissão de técnicas ou de saberes científicos e pedagógicos, não é por demais realçar a importância da Educação enquadrada no paradigma de aprendizagem da formação ao longo da vida – já que este se pode apresentar como algo que poderá constituir para os sujeitos por exemplo, os idosos, satisfação de necessidades de enriquecimento pessoal e de convivência e participação social, podendo assumir estes melhores e mais congruentemente o seu próprio desenvolvimento, com qualidade de vida, beneficiando a



sociedade com a sua experiência (Sousa e Rodríguez-Miranda, p. 34, 2015).

Com base no exposto, é possível afirmar que a educação, diante das novas demandas das pessoas idosas, deve instaurar espaços de convivência, de intercâmbio de saberes provenientes das experiências sociais e culturais dos sujeitos envolvidos no processo. A educação para os/as idosos/as deve promover a interação de cada sujeito com as outras pessoas do grupo e a participação social, envolvendo a comunidade na difusão dos saberes construídos no contexto das instituições de ensino. A prática docente, nesse sentido, precisa fomentar a participação e a criticidade para que os indivíduos se insiram em suas realidades sociais como atuantes, adaptando-se às transformações, instabilidades e incertezas, comuns aos processos sociais contemporâneos.

No contexto das políticas públicas brasileiras de atenção às pessoas idosas, pautadas na Lei número 8.842 de 04 de janeiro de 1994, bem como, no Estatuto do Idoso, Lei número 10.741 de 01 de outubro de 2003, discute-se sobre a inclusão educacional e incentiva a pesquisa e desenvolvimento de metodologias e de materiais pedagógicos que facilitem a permanência dos/as projectos/as nas instituições de ensino. O trecho abaixo destaca:

Art. 25. O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual (Brasil, 2003).

Quando analisamos o desenvolvimento das propostas educacionais brasileiras, poucas são direcionadas exclusivamente à pessoa idosa. Apesar da



oferta de Educação para Jovens e Adultos (EJA), essa faixa etária demanda especificidades que não são atendidas por esta modalidade. É necessário, portanto, metodologias que correspondam às necessidades destes sujeitos, bem como, a formação adequada de recursos humanos para uma oferta de metodologias de ensino adequadas e a constituição de um currículo formal direcionado a essa faixa etária. Os estudos no campo da Gerontologia evidenciaram a necessidade de se refletir sobre propostas educacionais específicas para idoso/as, como em destaque abaixo:

Pode compreender tanto o processo educacional com vistas à formação de uma ética com os respectivos costumes voltados para a qualidade de vida durante todo o ciclo vital, em cujo seio está a proposta de uma longevidade qualificada, como a educação específica para os idosos e das instituições nos diversos sentidos e intervenções. Assim, pode-se pensar em educação gerontológica enquanto se promovem, preventiva ou permanentemente a cidadania, a saúde, as artes, a solidariedade, a política e outras virtudes que dão consistência específica aos mais velhos (Both; Barbosa; Benincá, 2003, p. 24).

A educação de idosos/as apresenta, nesse cenário, como uma ferramenta de problematização das relações sociais, das questões políticas e de situações impostas à população idosa na atualidade. Exercitando a socialização de ideias, o exercício do protagonismo, a manutenção da independência, bem como autonomia, princípios importantes para valorização das identidades e das capacidades individuais da pessoa idosa.

Refletir sobre a educação de idosos, nesse contexto, é uma oportunidade para problematizar os sistemas e políticas de exclusão presentes na sociedade brasileira. A população sofreu e ainda sofre com o “baixo índice



médio de escolaridade observado na população idosa – principalmente das mulheres” (VIEIRA, 2008, p. 29).

Por outro lado, o acesso à educação pode permitir à pessoa idosa oportunidades de emancipação e superação dos desequilíbrios sociais, possibilitando uma melhoria na qualidade de vida (VIEIRA, 2008). Além disso, trata-se de um direito instituído pelo Estatuto do Idoso, capítulo V, Art. 21, que destaca: “o Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”.

De acordo com Vieira (2008) excluir a pessoa idosa dos processos educacionais é limitar sua capacidade de apreender a realidade de forma crítica e compreender o mundo de maneira significativa. Além disso, concepções reducionistas sobre a velhice ainda persistem em nossa sociedade, de modo que os discursos de que as pessoas velhas não possuem capacidades de aprender ainda prevalecem, o fragmento abaixo destaca a importância da educação permanente na experiência humana:

A educação permanente significa oportunidade de aprendizagens contínuas, objetivando atender as necessidades do ser humano de interagir e de aprimorar o saber. Ela é um dos temas que, por sua relevância e alcance no momento contemporâneo, tem motivado particular atenção de educadores e de estudiosos no assunto (VIEIRA, 2008, p. 36).

Assim, o estudo da gerontologia educacional pode contribuir para a desmistificação e desconstrução de paradigmas sobre o envelhecimento,



possibilitando ampliar pesquisas acadêmicas na área de educação e envelhecimento. É um desafio para a educação contemporânea estabelecer um espaço de garantia e construção de direitos humanos, considerando as diferenças e a heterogeneidade de sujeitos.

Gostaria de ressaltar a potencialidade das instituições de ensino como espaços de subjetivação dos indivíduos, operacionalizando determinadas normas sociais. Souza (et. al. 2021) destaca que o currículo além de ser um elemento burocrático é, também, um artefato social e político, no contexto do qual se organizam conhecimentos hegemônicos, que reforçam concepções masculinistas, brancas, heterossexual, cisgênera e eurocentradas. Diante disso, o currículo assume um caráter de poder-saber que legitima concepções de mundo cisheteronormativas e acabam conformando os corpos de acordo com tais normas.

A educação, norteadada por este tipo de currículo dificilmente abrirá espaços para que se discutam as dissidências, as experiências dos corpos “desviantes” das normas impostas ou até mesmo dos sujeitos envelhecidos. Diante dos possíveis “desvios” de padrões, muitas vezes é acionada uma pedagogia inquisitorial, que se utiliza da violência para tornar os indivíduos sujeitos e, em geral, estes sujeitos são cisheterossexuais (homens e mulheres) e jovens. É importante observar que o contexto sociocultural atual requer uma percepção mais apurada das transformações que se concretizam nas práticas sociais. Exige-se, assim, uma formação docente eficiente, oferecendo subsídios para lidar com os desafios do século XXI.



Refletir sobre a prática docente, nesse contexto social, conduz a um posicionamento crítico sobre a função que a educação desempenha numa sociedade em constante mudança. É necessário, portanto, desenvolver ações que permitam aos sujeitos repensarem as práticas sociais considerando os papéis desempenhados pelos sujeitos em suas experiências coletivas. O processo de constituição dos sujeitos acontece desde a tenra idade (SANTOS; SILVA, 2020) e vai se desenvolvendo ao longo da vida social dos indivíduos, estendendo-se até a velhice. É em suas relações que os indivíduos vão construindo pontos de resistência ou, em alguns casos, acabam internalizando preconceitos, discriminações, incorporando discursos que segregam e hierarquizam as identidades e os indivíduos.

É urgente, portanto, a discussão sobre políticas públicas educacionais, de enfrentamento à discriminação e ao preconceito, é necessário também, promover o acesso a educação de qualidade a pessoas historicamente invisibilizadas: mulheres, idosos/as, negros/as, indígenas, homossexuais e outros. Conforme afirmam Souza e Ribeiro (2020, p. 85): “é também função da escola oportunizar o contato com experiências diversificadas e favorecer o respeito e a convivência com as diferenças, tanto em relação ao sexo, gênero como no que tange a outras construções sociais”.

Ademais, é preciso fomentar ações educacionais que integrem a sociedade, de modo geral, no combate à discriminação, à violência, na valorização e respeito pela diversidade (ALBUQUERQUE, 2020). Trata-se de um desafio que deve ser protagonizado pelas instituições de ensino, mas



também, pelo poder público, por sujeitos da sociedade civil, pelos movimentos sociais e instituições públicas e privadas de pesquisa, ensino e extensão.

A educação reflete as tensões e transformações sociais. Diante dessas premissas a docência enfrenta um grande desafio que seria integrar em sua prática a complexidade das relações contemporâneas e conceber as várias dimensões do educando, constituindo uma escola que busque a inclusão. Kristine de Albuquerque (2020, p. 4) defende:

Assim, a compreensão de que a garantia dos direitos deve se dar a partir do diálogo no espaço escolar, seja este básico ou superior, se torna uma condição de possibilidade para a promoção da democracia, pois é por meio da educação que se inicia o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre as relações da vida humana e os problemas da sociedade.

A sociedade contemporânea enfrenta o desafio de refletir sobre caminhos metodológicos na construção de uma educação democrática, centrada na diversidade cultural, na alteridade, na equidade, nos direitos humanos e na inclusão. Esses fatores não estão inclusos nas práticas educativas centradas num modelo tradicional de ensino. Precisamos compreender a multiplicidade de sujeitos que integram a prática docente e buscar métodos de explorar os múltiplos saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho discutiu sobre as intersecções de gênero e envelhecimento no contexto educacional. Buscando evidenciar as consequências destas categorias para as experiências sociais contemporâneas.



Como evidenciado, o envelhecimento tornou-se um fenômeno de importância para o século XX e XXI. Não se observou, ao longo da história da humanidade, um quantitativo crescente da população de idosos/as como no atual momento. Contudo, acredito que a invisibilidade histórica desta categoria possa ter contribuído para a não observação do crescimento populacional destes sujeitos, já que somente no século XX esta categoria emerge e os estudos sobre estes sujeitos avançam consideravelmente.

Além disso, o contingente de mulheres idosas se mostrou muito maior do que o de homens, considerando a população mundial e brasileira. Este fato foi denominado como feminização do envelhecimento. Mesmo que a quantidade de mulheres envelhecidas superem a de homens não podemos definir, definitivamente, o envelhecimento nestes termos, entretanto, os dados estatísticos demonstram, através de projeções, que com o passar das décadas o quantitativo de idosas tende a se ampliar ainda mais.

O presente estudo, portanto, aponta alguns caminhos que poderão ser trilhados no futuro. No contexto do envelhecimento feminino evidenciei que esta pode ser uma fase de liberação das atribuições domésticas, do cuidado dos filhos e do domínio de um homem (pai ou marido). Mas, dependendo da classe social, o envelhecimento pode significar experiência de extrema pobreza, por causa da dependência econômica que algumas mulheres têm ou tiveram. Além disso, pode ser marcada pela solidão ou adoecimento do corpo, considerando a carga de trabalho exercido ao longo da vida.



Diante de tais afirmações, não podemos considerar a velhice feminina como homogênea, mas um fenômeno multidimensional que envolve os processos culturais, de classe social e históricos. A educação, neste contexto, pode ser um espaço de desconstrução dos estereótipos produzidos nos discursos, dentro da sociedade, bem como, lugar de socialização, construção e partilha de conhecimentos. Tal fato aponta uma necessidade maior de investimento em políticas públicas educacionais direcionadas à área. Diante deste quadro, a educação poderá ser um espaço de reflexão sobre as diferenças, considerando o sujeito em suas mais amplas dimensões. Pode se configurar, portanto, como uma oportunidade de inclusão destes, bem como de problematização dos espaços que estes sujeitos ocupam na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Kristiny Kelly. Diálogos de gênero na educação: considerações sobre o projeto Lei Maria da Penha vai às escolas. **Rev. Estud. Fem.** 28 (2), 2020. Disponível em: HYPERLINK "https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n260485" <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n260485>.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BLESSMANN, E. J. Corporeidade e Envelhecimento: o significado do corpo na velhice. Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento. **Estud. interdiscip. envelhec.**, Porto Alegre, v. 6, p. 21-39, 2004.

BOTH, Agostinho; BARBOSA, Márcia Helena Saldanha; BENINCÁ, Ciomara Ribeiro Silva. **Envelhecimento humano: múltiplos olhares**. Rio Grande do Sul: Universidade de Passo Fundo, UPF Editora, 2003.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto do idoso**. Brasília (DF): Senado Federal, 2003.



BRITTO DA MOTTA, A. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n. 13, p. 191–221, 1999. Disponível em:

HYPERLINK

"<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635327>"<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635327>. Acesso em: 17 jan. 2023.

CACHIONI, M.; NERI, A. Educação e gerontologia: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, v. 1, n. 1, jan./jun. de 2004.

CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas: Editora Alínea, 2018.

DEBERT, Guita; BRIGEIRO, Mauro. Fronteiras de gênero e a sexualidade na velhice. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, p. 37-54, 2012.

FALEIROS, Vicente de Paula. Cidadania: os idosos e a garantia de seus direitos. In: NERI, Aníta Liberalesso et al. **Idosos no Brasil: vivências e desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: FSP/SESC, 2007.

GIDDENS, Anthony. Sociologia do corpo: saúde, doença e envelhecimento. In: GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Trad.: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Características gerais dos moradores. Rio de Janeiro, 22 jul. 2022. 2 p. Nota técnica 04/2022. Disponível em:

HYPERLINK

"<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?=&t=notas-tecnicas>"<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?=&t=notas-tecnicas>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.



LEMIEUX, André; MARTINEZ, Mariano Sanchez. Gerontology beyond words: A reality. **Educational Gerontology**, v. 26, n. 5, p. 475-498, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 6ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MAXIMIANO-BARRETO, M. A. et al. A Feminização da Velhice: uma Abordagem Biopsicossocial do Fenômeno. **Interfaces Científicas Humanas e Sociais**, Aracaju, v.8, n.2, p. 239-252, ago./set./out. 2019. DOI: 10.17564/2316-3801.2019v8n2p239-252. Disponível em: [__ HYPERLINK "https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/6076/3668"](https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/6076/3668) <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/6076/3668>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

MENDES, Isabella Oliveira. O Trabalho Doméstico Feminino e a Produção Capitalista: um debate na New Left Review. **Revista Multiface Online**, v. 5, n. 2, p. 31-45, 2017. Disponível em: [HYPERLINK "https://revistas.face.ufmg.br/index.php/multiface/article/download/4127/2045/16051"](https://revistas.face.ufmg.br/index.php/multiface/article/download/4127/2045/16051) <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/multiface/article/download/4127/2045/16051>. Acesso em: 17 de janeiro de 2023.

MENEZES, Kelly Maria Gomes. **Corpos Velhos e a Beleza do Crepúsculo: Um Debate sobre os (Re) Significados da Corporeidade na Velhice**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade). Universidade Estadual do Ceará, 2012. Disponível em: [≤ HYPERLINK "http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=71182"](http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=71182) <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=71182>> Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

MERCADANTE, Elizabeth F. Velhice: uma questão complexa. In: CÔRTE, B; ARCURI, I. (org.). **Velhice, Envelhecimento, Complexidade**. São Paulo: Vetor Editoras, 2005.

MONTEIRO, Josefa Hilda Siqueira; OLIVEIRA, Maria Elisete Mota de. Políticas Públicas Educacionais Para O Idoso No Estado Do Ceará. **Revista Docentes**, V. 3, N, 7, 2018.



NERI, Anita Liberalesso. Feminização da velhice. In: NERI, Anita Liberalesso et al. (Org.). **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SEESCSP, 2008.

PETERSON, David A. Educational gerontology: The state of the art. **Educational Gerontology**, v. 1, n. 1, p. 61-73, 1976. Doi: HYPERLINK "https://doi.org/10.1080/03601277.1976.12049517" <https://doi.org/10.1080/03601277.1976.12049517>.

SALGADO, Marcelo Antonio. Os grupos e a ação pedagógica do trabalho social com idosos. **A terceira idade**, São Paulo, v. 18, n. 39. 2007.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educ. rev.** 36, 2020. DOI HYPERLINK "https://doi.org/10.1590/0104-4060.69973" <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69973>.

SCHNEIDER, Rodolfo Herberto; IRIGARAY, Tatiana Quarti. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 25, n. 4, p. 585-593, 2008.

SOUSA, Carolina Silva; RODRÍGUEZ-MIRANDA, Francisco P. Envelhecimento e educação para resiliência no idoso. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 1, p. 33-51, 2015.

SOUZA, Elaine De Jesus; DORNELLES, Priscila Gomes; MEYER, Dagmar E. Estermann. Corpos que desassossegam o currículo de biologia:(des) classificações acerca de sexualidade e gênero. **E-curriculum**, v. 19, n. 1, p. 11, 2021.

SOUZA, Maria de Fátima Dantas de; RIBEIRO, Cynara Teixeira Ribeiro. Criança, gênero e sexualidade no processo educativo. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.4 - 2020.

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). **World Population Ageing 2019: Highlights** (ST/ESA/SER.A/430).



VIEIRA, Célia Maria de Souza Sanches. Educação e envelhecimento: rompendo as fronteiras e os limites da idade. **Memorialidades**, v.5, n.9 e 10, p.27-51, 2008.





RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Parte 2



EDUCAÇÃO E INTERSECCIONALIDADE: reflexões para uma pedagogia antidiscriminatória



Marluci Meinhart
Scheila Roballo
Saraí Patrícia Schmidt

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, 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 eurocêtricos 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 todos 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, porque 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, regem 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.



MOVIMENTAÇÕES EM BUSCA DE PROFESSORALIDADES HETERODISSIDENTES



Manoel Luiz Santos da Silva
Zuleide Paiva da Silva

INTRODUÇÃO

A discussão sobre identidades de gêneros e sexualidades dissidentes da heterossexualidade tem emergido e tem sido recorrente nos debates educacionais e a polêmica sobre a temática tem se apresentado de modos diversos.

A proposta deste trabalho é mapear como as produções acadêmicas que versam sobre professoralidade estão abordando as práticas pedagógicas atravessadas por questões de gêneros e sexualidades. Para tanto, é pertinente apresentar, ainda que seja de maneira sucinta, algumas ponderações com



relação as discussões a respeito de gêneros e sexualidades dissidentes na educação.

Na história da educação brasileira, os primeiros registros sobre propostas de educação sexual nas escolas ocorreram na transição do século XIX para o século XX (Denise ARAÚJO; Izaura CRUZ, Maria DANTAS, 2018)⁵. Por conseguinte, “a reflexão em torno das questões de gênero, sexualidade, diversidade sexual e as subjetividades humanas tem sido recorrente no fazer pedagógico no século XXI” (RIOS, 2018, p. 19).

Ao longo do tempo, as questões de gênero e sexualidades sempre provocam e aquecem os debates da temática no sistema educacional. “Nos dias de hoje um clima de pânico moral, alimentado por movimentos políticos contrários à democracia, no Brasil e no mundo” (SEFFNER, 2020, p. 77). Diante dessa conjuntura, é fundamental que movimentos sociais, lideranças políticas e instituições educativas reconheçam a importância de se promover reflexões acerca das concepções do assunto e impactos nos espaços escolares e nas relações sociais.

Assim sendo, na busca de outras referências para ampliação da discussão sobre identidades de gêneros e sexualidades, admitindo a cientificidade na difusão dos saberes referentes a professoralidade heterodissidente, este trabalho se configura como uma revisão sistemática de

⁵Em conformidade com a política de visibilidade das mulheres na ciência, este trabalho indica o nome da autoria e coautoria feminina, seguido do sobrenome, a primeira vez que as mesmas forem citadas no texto. A partir da segunda citação de uma autora ou coautora já citada, segue a orientação da ABNT.



literatura. Atividade fundamental no processo das pesquisas e de suma importância para obter uma noção do nível de debate científico com relação a temática em discussão e nos estudos sobre os “conceitos, que articulam saberes de diversas fontes na tentativa de trilhar caminhos na direção daquilo que se deseja conhecer” (Isabelle GOMES; Iraquitan CAMINHA, 2013, p. 396).

Desse modo, se empenha em reunir produções que apresentam rastros da professoralidade heterodissidente com a intenção de responder a seguinte questão: Como a professoralidade heterodissidente tem se apresentado nas produções científicas que discorrem sobre professoralidade? Para isso, adota como *locus* da pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES). O objetivo é compreender como as produções acadêmicas que versam sobre professoralidade estão abordando as práticas pedagógicas que são atravessadas por questões de gêneros e sexualidades dissidentes com a finalidade de observar os possíveis sinais da professoralidade heterodissidente.

Isto posto, com abordagem metodológica qualitativa e discursiva esse artigo discorre sobre produções acadêmicas que apresentam modos diversos de ser professor/a capazes de provocar a ideia de constituição do professoralidade heterodissidente.

MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse trabalho de revisão sistemática de literatura adotamos a metodologia de abordagem qualitativa e análise discursiva das produções



como procedimento metodológico com a intenção de e ampliar os saberes que constituem a professoralidade heterodissidente prezando estudos consistentes para ampliação da discussão da problemática a partir da “manifestação escrita pela qual o próprio pesquisador explicita os procedimentos e as demais questões éticas envolvidas no processo da pesquisa” (MAINARDES; Isabel Cristina, CARVALHO, 2019, p. 206).

Dessa forma, no primeiro movimento metodológico nos debruçamos sobre a produção intitulada “Professoralidade: Perspectivas em Fabulação”, das professoras/pesquisadoras, Rosane Vieira de Jesus, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Maria Inez Carvalho, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Trata-se de uma revisão sistemática de literatura realizada no CTD/CAPES, adotando os seguintes critérios para a construção do corpus do estudo por elas realizado: dissertações, trabalhos finais de conclusão de curso (TFCC), teses de doutoramento que apresentam o descritor “professoralidade(s)” no título, resumo ou palavras-chave.

Na referida produção, as pesquisadoras apresentam um estudo sobre o termo professoralidade e como tem sido operado nos trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Diante da difusão do uso do termo professoralidade no léxico dos discursos nas produções e interiores dos grupos de pesquisa.



Por conseguinte, foi realizada a leitura do artigo e da cartografia indicada na pesquisa⁶ considerando os apontamentos que as pesquisadoras fazem acerca das produções acadêmicas com o propósito de compilar produções que versam sobre professoralidade(s) na perspectiva heterodissidente em conformidade com os princípios éticos para composição do *corpus* do estudo “em um movimento com base em critérios pré-determinados e evidências científicas consistentes” (GOMES; CAMINHA, 2013, p. 396).

O segundo movimento metodológico foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “professoralidade” e “professoralidades” em fevereiro de 2023, como critérios de inclusão/exclusão a presença dos descritores no título, no resumo e/ou nas palavras-chave. Os filtros utilizados na investigação dos trabalhos foram: Tipologia dos trabalhos: Teses e dissertações de mestrado, doutorado acadêmico e profissional; Recorte temporal: de 2013 a 2022); Grande área do conhecimento: Ciências Humanas; Área Conhecimento/Área Avaliação/ Área Concentração/Programa: Educação.

A partir da aplicação dos filtros supracitados, vinte e cinco produções compuseram o *corpus* da revisão: vinte dissertações e cinco teses. Por conseguinte, estão catalogados no quadro 1 com indicação da produção (Tese (T), Dissertação (D)), título, autoria, instituição e ano da produção.

⁶ Professoralidade: Perspectiva em Fabulação, quadro 1 – Corpus do estudo, p. 6 -7. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50274>. Acesso em: 20 out. 2022.



Quadro 1: Catálogo/Corpus do estudo

| Nº | Produção | Título | Autor/a | Instituição de Ensino Acadêmico | Ano |
|----|----------|---|--------------------------------------|--|------|
| 01 | D | Os professores da educação profissional: sujeitos (re) inventados pela docência | FERREIRA, Angelita da Rocha Oliveira | Universidade Católica do Rio Grande do Sul | 2010 |
| 02 | D | A escuta em equipe na escola: um estudo sobre linguagem e produção de professoralidades | FONSECA, Lúcia Lima da | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 2011 |
| 03 | T | Movimentos da professoralidade: A tessitura da docência universitária | POWACZ U, Ana Carla Hollweg | Universidade Federal de Santa Maria | 2012 |
| 04 | D | Sobre o mal-estar docente: constituindo percepções a partir de um grupo de professores da rede pública estadual de ensino do RS | SILVA, Clara Lisandra de Lima | Universidade Federal de Pelotas | 2014 |
| 05 | D | Docência Universitária: O Professor Agrônomo na Construção de Sua Professoralidade | KATO, Marly Nunes de Castro | Universidade Federal de Uberlândia | 2015 |
| 06 | D | Movimentos de Professoralização: Enlaces com a Experiência Estética | FERNANDES, Maria Emérita Jaqueira | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | 2015 |
| 07 | D | O Memorial de Formação como Gênero do Discurso: Marcas Da Professoralidade Docente, Vitória da Conquista – BA 2015 | DOURADO, Leidiane Santos | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | 2015 |



| Nº | Produção | Título | Autor/a | Instituição de Ensino Acadêmico | Ano |
|----|----------|---|------------------------------------|---|------|
| 08 | D | A Constituição da professoralidade do docente bacharel: o aprender a ensinar na educação superior | SILVA, Luiz Eduardo das Neves | Fundação Universidade Federal do Piauí | 2016 |
| 09 | T | Fazendo a Diferença. Histórias de Professoras Alfabetizadoras Participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) | D'ANDREA, Crystina di Santo | Universidade Federal de Santa Maria | 2016 |
| 10 | D | A Construção das Práticas Docentes do Professor Iniciante | FREZZARI N, Luiz Antonio | Centro Universitário Salesiano de São Paulo | 2017 |
| 11 | D | Tessituras dos Currículos Formação e a Constituição da Professoralidade | XAVIER, Marlene Moreira | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia | 2017 |
| 12 | T | Constituição da Professoralidade no Ensino Superior: Percursos de Professores Bacharéis em Administração | SILVA, Kelsen Arcangelo Ferreira e | Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina | 2017 |
| 13 | T | Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores” | SANTANA, Anthony Fabio Torres | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | 2017 |



| Nº | Produção | Título | Autor/a | Instituição de Ensino Acadêmico | Ano |
|----|----------|---|------------------------------|--|------|
| 14 | D | Escrita em dois tempos: o vivido e o refletido por um professor iniciante | NETTO, Raul Sardinha | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho | 2017 |
| 15 | D | O Ser e o Tornar-se Docente em Alternância: Memórias do Presente, Passado e Futuro | OLIVEIRA, Grasiela Lima de | Universidade Estadual de Feira de Santana | 2018 |
| 16 | D | Constituição da Docência no Curso de Licenciatura em Matemática à Distância da Universidade Aberta Do Brasil (UAB): Um Itinerário Formativo | PINTO, Ana Cristina Medina | Universidade Federal de Pelotas | 2018 |
| 17 | D | Memórias da Professoralidade: Trajetórias de Professores de Matemática da Cidade de Pelotas | SILVA, Cris Elena Padilha da | Universidade Federal de Pelotas | 2018 |
| 18 | D | Formação continuada docente: a diversidade como princípio educativo no IFBA de Jacobina – Bahia | SANTOS, Eliene Maria Sales | Universidade do Estado da Bahia | 2018 |
| 19 | D | O Papel da Formação e das Crenças no Desenvolvimento da Professoralidade de Professoras Polivalentes para o Ensino de Matemática | ALVES, Luana Leal | Universidade Federal de Pelotas | 2019 |



| Nº | Produção | Título | Autor/a | Instituição de Ensino Acadêmico | Ano |
|----|----------|---|---------------------------------|---|------|
| 20 | D | Educação emocional, mal-estar e identidade docente: discutindo sobre a docência em uma escola pública em tempo integral | SANTIAGO, Jonatas Silva | Universidade do Estado da Bahia | 2019 |
| 21 | D | Cartografia docente: Alinhavos entre imagens, experiências e naturezas na formação de professores de ciências e biologia | SILVA, João Paulo dos Santos | Universidade Estadual de Feira de Santana | 2019 |
| 22 | D | Currículo, professoralidades e sexualidades | ALMEIDA, Maria Goretti Ramos de | Universidade do Estado da Bahia | 2019 |
| 23 | D | Cartografia De Memórias Docentes No Campo: Em busca de novos afetos para estar-sendo professora | SANTO, Eliziane Santana dos | Universidade Estadual de Feira de Santana | 2020 |
| 24 | D | Docente Bacharel no Ensino Superior: Um Estudo na Perspectiva da Estética da Professoralidade em Teses e Dissertações (2010-2020) | SOUSA, Gilcileny Vieira de Melo | Universidade do Vale do Rio dos Sinos | 2021 |
| 25 | T | Janelas da Professoralidade: Demandas e Deslocamentos nos Labirintos da Práxis | MENIN, Izabel Cristina Durlí | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul | 2021 |

Fonte: Elaboração própria



Considerando as produções catalogadas no quadro 1 desse artigo, fazendo paralelo com os trabalhos catalogados por Jesus e Carvalho (2020), no espaço temporal de 2010 a 2019, com esta pesquisa realizada utilizando os mesmos descritores, de 2020 a 2022, é observado que apenas três trabalhos foram identificados a mais. A saber: “Cartografia de Memórias Docentes no Campo: Em busca de novos afetos para estar-sendo professora” (SANTO, 2020); 2) “Docente Bacharel no Ensino Superior: Um Estudo na Perspectiva da Estética da Professoralidade em Teses e Dissertações (2010-2020), (MELO, 2021) e 3) “Janelas da Professoralidade: Demandas e Deslocamentos nos Labirintos da Práxis”, (MENIN, 2021).

DADOS BIBLIOMÉTRICOS DO *CORPUS* DO ESTUDO

Os indicadores bibliométricos são apresentados neste tópico tem o propósito de refletir sobre a demanda das produções acadêmicas apresentados no quadro 1, que versam sobre professoralidade, observando os indicadores de: gênero e sexualidade, temporalidade, localização e metodologia como um dos critérios do estudo, a atenção aos dados bibliométricos que apresentam resultados relevantes para o progresso do estudo em questão (SAMPAIO e MANCINI, 2007).

Acerca das identidades de gêneros e sexualidades das autorias, são identificados dezoito autoras e sete autores. Essa desproporção pode ser compreendida a partir da interpretação dos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), quanto a educação, “mostra-se uma tendência geral de aumento da escolaridade das mulheres em relação aos homens, sendo que



as mulheres atingem em média um nível de instrução superior ao dos homens” (IBGE, 2019)⁷. Ainda sobre esse recorte, é importante destacar que nenhum trabalho registrado no quadro 1 faz menção a autoria de sexualidades dissidentes da heterossexualidade. Diante desse resultado, podemos inferir a existência de uma política de negação da sexualidade como elemento que interfere na produção do conhecimento, fato que vai de encontro com perspectiva desse estudo, que reconhece que a experiência atravessada pela sexualidade também é elemento constituinte da professoralidade.

O recorte temporal de 10 anos, revela maior número de produções de 2015 a 2019, com 17 produções (15 dissertações e 2 teses), encaminhando para o período de 2020 a 2022, apenas 3 trabalhos (2 dissertações e 1 tese). A queda na produção das pesquisas pode ser pensada considerando três indicadores: a redução do repasse e bloqueio de verbas para as universidades durante a gestão do governo bolsonarista⁸; b) afastamento dos/as estudantes da academia durante a pandemia da COVID19⁹; c) desinteresse pela temática. Acreditamos, porém, que os indicadores “a” e “b” são os que melhor dão sentido à baixa da produção no período em questão.

⁷EDUCA.IBGE. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/atualidades/20459-mulheres-brasileiras-na-educacao-e-no-trabalho.html>>. Acesso em: 28 de fev. 2023.

⁸ Folha de São Paulo - Governo Bolsonaro corta R\$ 2,4 bi do MEC, e universidades veem situação insustentável. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/10/governo-bolsonaro-corta-r-24-bi-do-mec-e-universidades-veem-situacao-insustentavel.shtml>. Acesso em: 28 de fev. 2023.

⁹ Covid-19: Extensão da perda na educação no mundo é grave, e é preciso agir para garantir o direito à Educação, alerta UNICEF (janeiro de 2022). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-extensao-da-perda-na-educacao-no-mundo-e-grave>. Acesso em: 28 de fev. 2023.



Com relação a localização geográfica dos trabalhos, como pode ser identificada na coluna “Instituição de ensino acadêmico”, no quadro 1, as regiões Sul e Nordeste se despontam com o número de onze produções em cada uma das regiões; e, a região Sudeste com três. As regiões Norte e Centro-Oeste não apresentaram resultados. É importante frisar que dos onze trabalhos desenvolvidos no Nordeste, nove deles estão vinculados as Universidades baianas: três vinculadas a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), três a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e três a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Esse dado sugere o alcance da teoria da professoralidade criada por Pereira (2016) no Sul do país e a boa aceitação que a mesma tem no Nordeste, sobretudo na Bahia, ao tempo de sugere o desconhecimento ou a não aceitação da mesma nas regiões Norte e Centro-Oeste. Diante disso, cabe questionar se a Bahia acolhe a teoria da forma como ela foi desenvolvida, ou se a rasura como estamos tentando fazer na medida que buscamos desenvolver sentidos para uma concepção de professoralidade heterodissidente.

A partir das leituras dos procedimentos metodológicos foi possível observar a predominância da autobiografia como método a fim de estabelecer maior contato com os/as participantes da pesquisa, apreender as emoções, afetos e atravessamento na composição do estudo.



FABULAÇÕES SOBRE PROFESSORALIDADE ENTRE MOVIMENTOS HERMENÊUTICOS E TELEOLÓGICOS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Contemplando os critérios de inclusão/exclusão, o *corpus* da pesquisa é composto por vinte e dois trabalhos. Dessa forma as pesquisadoras Rosane Jesus e Maria Carvalho (2020, p. 7) realizam o estudo na “tentativa de ir ao encontro de fabulações outras do termo professoralidade e menos uma tentativa de analisar sua consistência e coerência com a perspectiva usualmente utilizada”. Os trabalhos analisados pelas autoras se encontram listados no quadro 1 desse trabalho, correspondendo a sequência numérica de 01 a 22.

As produções são analisadas a partir de dois movimentos, identificados como Hermenêutico das Fabulações e o Teleológico das Fabulações. No movimento hermenêutico das fabulações foram analisadas doze produções. Em análise desses trabalhos, Jesus e Carvalho (2020) identificaram que as produções apresentam a compreensão da constituição da professoralidade relacionada ao conceito de experiência na formação docente.

A experiência se dá na compreensão de que a própria consciência faz de si mesma ao experimentar as coisas do mundo. A consciência volta se a si mesma e reconhece se na alteridade e não como mero reflexo do mundo objetivo (JESUS; CARVALHO, 2020, p. 9).

Essa perspectiva de professoralidade apresentada não condiz com uma identidade fixa, rígida, pré-moldada, do tornar-se professor/a em regime formativo da prática objetiva e engessada institucionalmente, pois, “a



professoralidade é um estado de risco de desequilíbrio permanente” (PEREIRA, 2016, p. 35).

Saindo do movimento hermenêutico, as autoras passam a analisar as produções realizando outro movimento chamando-o de teleológico das fabulações, assim, identificam dez produções. De acordo com as autoras, ao realizar o movimento teleológico das confabulações, é possível perceber a professoralidade que se revela como ação de ensino e aprendizagem, em saberes a partir dos fazer pedagógico nos espaços escolares e demais instituições educativas considerando as vivências profissionais e as experiências no processo de reflexão e resignificação da prática educativa.

Nesse sentido, a professoralidade implica em um processo de reflexão sobre a docência e se reconhecer como produto dos saberes constituídos no processo de ser professora/a. “O/A professor/a necessita refletir na ação, no momento em que esta ocorre e também desenvolver essa ação reflexiva sobre sua reflexão na ação” (JESUS; CARVALHO, 2020, p. 13).

processo de afetamentos, experiências e vivências são elementos fecundos na constituição da professoralidade por serem dispositivos de contínuas movimentações da formação docente provocadas pelos atravessamentos da subjetividade e reflexão sobre o tornar-se professor/a.

A PROCURA DE RATOS DA PROFESSORALIDADE HETERODISSIDENTE

É importante destacar que nos trabalhos apresentados no estudo de Jesus e Carvalho (2020), apenas duas dissertações fazem referências a gays,



lésbicas, bissexuais, travestis e a pessoas trans: “Formação continuada docente: a diversidade como princípio educativo no IFBA de Jacobina-Bahia” (Eliene SANTOS, 2018, UNEB) e “Currículo, Professoralidades e Sexualidades” (ALMEIDA, 2019, UNEB).

Na dissertação “Formação continuada docente: A diversidade como princípio educativo no IFBA de Jacobina–Bahia”, (SANTOS, 2018), traz o gay, a lésbica, o bissexual, a travesti e pessoa trans ao discutir sobre diversidade e a formação continuada de professores/as voltada para a desconstrução de comportamentos e práticas discriminatórias e preconceituosas na sociedade. Por sai vez, a dissertação de Eliene Santos (2018) estabelece diálogo com a ideia de professoralidade heterodissidente problematizando a existência da diversidade sexual na escola.

Outra que se destacou foi “Currículo, Professoralidades e Sexualidades” (ALMEIDA, 2019). Ela se destaca ao observarmos que apesar de não apresentar o termo professoralidade heterodissidente no texto, todavia ao longo do trabalho trata das negociações docentes com os atravessamentos das questões de gênero e sexualidades no currículo. O mesmo não acontece com outros trabalhos. Nesse sentido, as discussões de identidades de gênero, sexualidade, corpo e diversidade no contexto escolar no estudo de Almeida (2019), problematizados nos referidos trabalhos, dialogam com a ideia de professoralidade heterodissidente.

Para além do descritor professoralidade, mesmo não fazendo referência do termo heterodissidente, as duas produções supracitadas



apresentam discussão a respeito das práticas educativas e o fazer docente como ações significativas no combate a LGBTfobia nas escolas. Portanto, é possível considerar que apresentam rastros da professoralidade heterodissidente.

A dissertação de Eliziane Santana dos Santos (2020), “Cartografia de Memórias Docentes no Campo: em busca de novos afetos para estar-sendo professora”, se configura como uma pesquisa cartográfica onde procura apresentar processos de produção de memórias docentes, que visam expressar a professoralidades nas escolas. Com metodologia de abordagem qualitativa autobiográfica, assume como dispositivo entrevistas narrativas, onde a conversa acontece como meio de produção das narrativas que traduzem os atravessamentos das vivências docentes no espaço escolar e a constituição da professoralidade.

Situada no “Movimento Hermenêutico das Fabulações” (JESUS; CARVALHO, 2020), discorre sobre a professoralidade na perspectiva da constituição contínua, processo de formação inacabado e em constante movimento, inspirada por Pereira (2016), embora limite os relatos de professoralidade as memórias da trajetória escolar.

A dissertação “Docente Bacharel: Um estudo na educação Superior em teses e dissertações (2010 – 2020) na perspectiva da estética da professoralidade”, de Gilcilene Vieira de Melo Souza (2021), apresenta um estudo a respeito da atuação do professor bacharel na graduação com o objetivo de analisar o modo como as pesquisas em educação têm abordado o



trabalho dos professores bacharéis da Educação Superior analisando as possíveis possibilidades de estabelecer relação com a perspectiva da estética da professoralidade (Pereira, 2016) de trabalhos realizados de 2010 a 2020. Em uma abordagem metodológica qualitativa, faz a análise de dez pesquisas com o propósito de refletir e discutir a atuação do professor bacharel e a abordagem feita nas pesquisas em educação considerando a subjetividade e o processo de formação desses professores.

Dessa forma, pensar a formação desses/as professores/as construída no processo de atuação, é pensar sobre a professoralidade constituída a partir das experiências que vão sendo vivenciadas e operacionadas como elementos de base para se tornar professor/a “sendo professor/a” e deixando-se ser afetado/a. Logo, se aproxima do movimento hermenêutico (JESUS; CARVALHO, 2020), com a concepção que “a professoralidade vai além dos cursos de formação docente”, transcendendo o campo da formação institucional ao imprimir “uma marca produzida no sujeito, [...], uma diferença na organização da prática subjetiva” (PEREIRA, 2016, p. 53), isto significa uma ressignificação da docência atravessada e marcada no contexto sociopolítico.

Por sua vez, a tese “Janelas da Professoralidade: Demandas e deslocamentos nos labirintos da práxis”, de Izabel Cristina Durlí Menin (2021), segue o mesmo movimento das duas dissertações supracitadas. A tese se configura como um estudo sobre histórias de vidas de professores/as ao analisar as práticas de articulações e os tensionamentos que atravessam a professoralidade de sujeitos ao longo de sua trajetória profissional. De



natureza metodológica qualitativa, o estudo assumi a história oral (de 8 professores/as durante o ano de 2020) como dispositivo metodológico para refletir sobre a docência na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, trajetórias professorais que se encontram envoltas por articulações estabelecidas em diferentes dimensões de âmbito social, político e cultural, em um movimento contínuo da práxis. Desse modo, as demandas da professoralidade constroem significações nas subjetividades do ser e do fazer docente, durante as suas trajetórias de vida.

As três produções apresentadas seguem o movimento hermenêutico das fabulações, em conjunto apontam que a ideia de constituição do/a professor/a não se limita a formação institucional provocando “um esvaziamento da ideia de estabilidade e finitude da formação docente” (JESUS; CARVALHO, 2020, p. 9).

O fato das produções aqui pontuadas não fazerem menção ao termo professoralidades heterodissidentes, nem refletirem sobre modos de tornar-se professor/a heterodissidente, apontam o ineditismo do estudo da professoralidade heterodissidente, que se insere no movimento teleológico discutido por Jesus e Carvalho (2020) ousando rasurar, sem negar, a teoria da professoralidade de Pereira (2016).

CONSIDERAÇÕES: O QUE VERSAM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A PROFFESSORALIDADE HETERODISSIDENTE?

Rememorando a questão norteadora desse artigo, como a professoralidade heterodissidente tem se apresentado nas pesquisas e



produções acadêmicas, ao longo desse trabalho, movimentos dialógicos foram realizados na tentativa de apresentar consideráveis relevantes para reflexão.

É importante ponderar sobre os resultados que se apresentam a partir das produções do *corpus* desse estudo na intenção de imprimir discussões sobre identidades de gêneros, sexualidades dissidentes, LGBTfobia, preconceito e discriminação, pautas que ao longo da história social e da educação demandam esforço e certa audácia para enfrentar o conservadorismo autoritário em nossa sociedade.

A partir da interação e análise dos trabalhos é possível pontuar a insuficiência da discussão sobre identidades de gêneros e sexualidades e/ou assuntos que se correlacionam. Diante dessa constatação existe a denúncia que é preciso problematizar essa situação na escola e em demais espaços sociais que se utiliza da “heterossexualidade como uma prática ‘invisível’ sendo descortinada para servir como referência com quem está sendo marcado como ‘anormal’” (CARVALHO; SILVA, 2022, p. 20), uma norma para reprimir as expressões, a liberdade de ser. Como bem pontua Seffner (2020, p. 87), “A norma precisa ser provocada para se poder dela falar. Muitas das atividades feitas em sala de aula, de modo intencional ou não, provocam a norma”.

As produções acadêmicas são instrumentos poderosos de provocação. Da mesma forma, a ausência da discussão sobre professoralidade heterodissidente, nos impele nessa construção, entendendo que esta ausência reflete a invisibilidade da docência de professores gays, das professoras lésbicas, assim como reflete a invisibilidade das pessoas que se reconhecem



na sigla e LGBTQIAP+¹⁰. Os saberes dessas pessoas, isto é, os nossos saberes, provindos das experiências no cotidiano escolar, ou de fora deles, são saberes que importam e precisam ser reconhecidos.

Portanto, esse estudo demonstrou a necessidade de se desenvolver pesquisas que discorram sobre a existência de professores/as/xs LGBTQIAP+ nas escola e sobre suas práticas pedagógicas atravessadas por modos diversos de ser e existir.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. **Gênero e sexualidade na escola**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

CARVALHO, G. M. de., & SILVA, Z. P. da. (2022). **Fronteiras de gênero e sexualidade na educação infantil: deslocamentos e produção de redes de vigilância**. *Horizontes*. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1292>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. de O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 395–411, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41542>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

¹⁰ De acordo com a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais (ABGLT), LGBTQIAP+ é a sigla para designar um conjunto de identidades de gênero e sexualidade que inclui lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e pessoas trans, sujeitos que se reconhecem como *queer*, pessoas intersex, assexuais, pansexuais e outras identidades nesse campo, indicadas pelo sinal +. Disponível em: <<https://www.abgl.org/historia>>. Acesso em: 23 de fev. 2023.



JESUS, Rosane Meire Vieira de; CARVALHO, Maria Inez. **Professoralidade: Perspectivas Em Fabulação.** In: **Dossiê ABdC 2020: Fabulações curriculantes na escola e na universidade,** 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50274>. Acesso em: 20 out. 2022.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação.** In: **Ética e pesquisa em Educação: subsídios,** 2019. Disponível em: < https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_2019_17_jul.pdf>. Acesso em: 23 de abr. 2023.

PEREIRA, Marcos Vilela. **Estética da Professoralida: um estudo crítico sobre a formação do professor.** Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2016.

RIOS: Pedro Paulo Souza; MENDES, Alane Martins (Orgs.) **Educação, gênero e diversidade sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar.** Curitiba: 2018.

SAMPAIO R. F; MANCINI M. C. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica.** Rev. bras. fisioter., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbfi/a/79nG9Vk3syHhnSqY7VsB6jG/>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SEFFNER, Fernando. **Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: O delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir.** **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020. Disponível em: < <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1095/pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2023.



PARA ALÉM DAS COTAS: reflexões sobre a inclusão de estudantes trans no ensino superior



Amélia Tereza S.R. Maraux
Rosangela Janja C. Araújo

INTRODUÇÃO

O cenário de exclusão e violência vivenciado pelas pessoas travestis e transexuais, aponta para uma realidade desafiadora no que se refere à garantia de justiça social tanto do ponto de vista do direito a educação, como o direito a saúde, ao trabalho e a uma vida sem violência. Isso implica analisar os impactos que as ações afirmativas podem ter na vida das pessoas trans e como a inclusão no ensino superior modifica ou amplia trajetórias e também favorece o redimensionamento da cultura acadêmica propiciando a produção de novas epistemologias e de convivência com a diferença nos espaços universitários.



Diante desse cenário, o desafio dessa pesquisa foi produzir conhecimentos que problematize a existência desses/as estudantes na vida universitária ao tempo em que auxilie a elaboração de políticas educacionais que garantam a ampliação do seu acesso ao ensino superior e a sua permanência. Assim, o presente estudo teve como objetivo conhecer os atravessamentos das ações afirmativas nas trajetórias formativas de estudantes travestis, mulheres e homens transexuais, ingressantes nos cursos de graduação presencial no período de 2019, na Universidade do Estado da Bahia.

O acesso ao ensino superior por estudantes travestis e transexuais a partir da ampliação do sistema de cotas passa a configurar o objeto da pesquisa. No processo da investigação, a questão central a ser respondida foi como as cotas para estudantes trans repercutem como possibilidade para o acesso ao ensino superior? Em busca de resposta, lancei mão de diferentes dispositivos metodológicos que auxiliassem a análise de suas trajetórias formativas. Desse modo, as entrevistas foram fundamentais, pois, tiveram como objetivo reconstruir as trajetórias educacionais das/dos estudantes trans a partir de suas percepções e sentidos sobre si, a escola, a vida e a universidade. Entendo assim, a entrevista como uma expressão de narrativas sobre si que se constituem fontes privilegiadas no campo epistêmico da pesquisa qualitativa. As pesquisas narrativas e (auto)biográficas no campo educacional nascem e se articulam a partir da pesquisa qualitativa e da construção de outros modos de ver, escutar, narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação desses/as



estudantes. As pesquisas narrativas possibilitam a revelação de outras maneiras de pensar-fazer ciência ao assumir o qualitativo, o subjetivo, o pós-colonial com perspectivas metodológicas outras em pesquisas implicadas e colaborativas (SOUZA e MEIRELES, 2018). Assim, narrar é rememorar vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da vida, quer da vida pública ou da vida privada. Como nos diz Clementino Souza e Joselito Brito de Almeida, “[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação” (2012, p. 46).

A noção de ações afirmativas no Brasil, embora esteja ligada intrinsecamente as políticas públicas de acesso ao ensino superior, particularmente a partir dos anos 2000 com a implementação, em 2002 do sistema de cotas raciais pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e pela UNEB, as ações afirmativas compreendem um amplo espectro de políticas reparatórias em razão das desigualdades sociocracias e de gênero que estruturam a sociedade. Apreendo a noção de ações afirmativas a luz da definição das autoras Petronilha Silva (2009) e Jaqueline Gomes de Jesus (2016) que as concebem como políticas de equidade e justiça social, nos campos da educação, da saúde, da empregabilidade, entre outros direitos sociais. Mais ainda, reconhecem que as políticas de ações afirmativas resultam de lutas históricas empreendidas pelos movimentos negros e demais



movimentos sociais que desde a Constituição de 1988 tencionam o Estado brasileiro pela universalização e acesso a políticas públicas em todos os níveis.

O direito à educação e a luta por uma vida sem violência, são bandeiras importantes dos movimentos sociais trans que reconhecem as políticas de ações afirmativas como uma pauta fundamental na busca por justiça social e epistêmica. Esse reconhecimento das ações afirmativas como uma política reparatória tem sido objeto de reflexão das/os pesquisadoras/es trans que têm se debruçado no levantamento e publicação de dados referentes as ações para a garantia do acesso das/os estudantes trans ao ensino superior. Em artigo publicado na Revista AzMina, Jaqueline Gomes de Jesus (2016) aponta a inclusão de pessoas trans no debate sobre ações afirmativas, mais precisamente sobre a sua inclusão no sistema de cotas como resultado do aumento da visibilidade da população trans e do reconhecimento da sua condição de marginalização na sociedade que as enquadra, sem exageros sociológicos, na categoria das “castas”, junto à população em situação de rua. (JESUS, 2016)

A noção de interseccionalidade, cunhada pelo feminismo negro, será a ferramenta analítica utilizada para a compreensão das múltiplas identidades e identificações dos sujeitos, bem como das opressões que recaem sobre os corpos não conformados aos modelos hegemônicos de raça, classe e gênero. Desse modo, a análise acerca das políticas de ações afirmativas para estudantes trans é pensada à luz da noção de interseccionalidade, visto que as condições sociais estabelecidas historicamente exigem a análise das estruturas



de poder que conformam às desigualdades operadas nos campos institucionais e culturais através das representações, da ideologia, das relações interpessoais, que operam a exclusão do acesso de pessoas trans ao ensino superior.

De acordo com Collins e Bilges (2021), o conceito de interseccionalidade é apreendido como uma ferramenta analítica relevante para a elaboração discursiva, definição de marco legal e implementação de ações estratégicas que garantam direitos. Portanto, as interlocuções/intersecções entre raça, classe, gênero, sexualidade, geração, entre outras categorias, são fundamentais para quebra de identidades hegemônicas, acabando por instaurar novos referenciais e paradigmas de pertencimentos. Analisar a implementação das políticas de ações afirmativas e o acesso de estudantes trans através da lente interseccional foi fundamental para entender os níveis de opressão e exclusão vivenciadas por esses estudantes e, em que medida a implementação das ações afirmativas se constituem em uma estratégia de enfrentamento a essas violências e exclusões.

OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA

Os desafios postos para a construção de uma política pública de educação de fato inclusiva solidária e que respeite as diferenças, tem ocupado a agenda de educadores/as, pesquisadores/as, estudantes e movimentos sociais na busca por caminhos que possam assegurar o ingresso e permanência de todos/as aqueles/as que estiveram às margens dos processos



de escolarização, de acesso ao ensino superior e ao mundo do trabalho. Lendo no site “Transfeminismo: feminismo interseccional relacionado às questões trans”, o texto/relato de Lucci Del Santos Laporta (2018), “Do Cis-Tema à Soberania Transfeminista”, fiquei pensando que suas reflexões sobre a persistente exclusão da maioria das travestis e meninas trans; meninos e homens transmasculinos no Brasil, é uma realidade ainda pouco afetada pelas recentes políticas de ações afirmativas implementadas, principalmente em 2018, com as cotas para o acesso ao ensino superior, ou mesmo com o reconhecimento do nome social e a retificação do nome civil. São ainda políticas de impacto moderado que tem afetado sem dúvidas a vida daquelas/es que acessam esses direitos, mas que mantém inalterada as estruturas de poder que (re)produzem as desigualdades sociais, raciais e de gênero. Diz Lucci Laporta (2018, online),

Eu não sei o que 90% das travestis e minas trans brasileiras vivem na pele. De toda forma, nós que compomos os 10% que não têm a prostituição como única forma de renda possível também sabemos como é estar sozinha no meio de uma multidão. Eu sei o que é ser a única mulher trans do partido, a única mulher trans de uma graduação que, em décadas de existência, nunca formou uma mulher igual a mim. Eu sei o que é ser a única mulher trans do grupo de amigas, porque nos espaços privilegiados (senão de forma econômica, socialmente privilegiados) que eu acesso eu sou quase sempre a única pessoa trans. A única mulher trans dos locais onde já trabalhei e que eu frequento (...).



Assim, reconheço que as ações afirmativas para estudantes trans fazem parte de um longo percurso de luta e resistência contra a violência transfóbica que exclui, invisibiliza e mata pessoas que rompem o binarismo de gênero e, por conseguinte, a cisnormatividade. Os dados apresentados sobre as inscrições no vestibular de 2019 da Uneb, bem como o número de matrículas de estudantes trans nos dão a dimensão do enorme desafio imposto pela transfobia institucional que compromete a vida dessas pessoas da escolarização no ensino básico até sua chegada e permanência na universidade. Dos 19 estudantes trans que se inscreveram para o processo seletivo de 2019, 11 efetivaram a matrícula.¹¹ Os dados acadêmicos que situam esses/as estudantes no contexto da universidade, cotejados com as experiências vividas e percepção de suas trajetórias escolares até à universidade, compõem o cenário de uma nova existência que se impõe diante da realidade de exclusão vivenciada desde o momento do reconhecimento do corpo inconforme com as normas binárias inscritas pela cisnormatividade já no percurso da educação básica (VERGUEIRO, 2018). Como nos mostra Luma

¹¹ Esse quantitativo de matrícula efetivado representa o total de candidatos/as que apresentaram a documentação comprobatória exigida para o ingresso na universidade através do sistema de cotas. Com base na Portaria 343/2019 que instituiu as Comissões Central e Departamental de Validação da autodeclaração e demais documentos comprobatórios de acesso ao Sistema de Cotas, os/as candidatos/as aprovadas/os autodeclaradas/os transexuais, travesti e transgênero deveriam apresentar no ato da matrícula em seu Departamento de origem, documento comprobatório de vinculação emitido por organizações LGBTQIA+ e/ou de Transexuais, Transgênero e Travestis, devidamente reconhecidas. Além dessa declaração que tenham cursado todo o 2º Ciclo do ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola pública e possuam renda bruta familiar mensal inferior ou igual a 04 salários-mínimos.



Andrade (2012), em sua tese sobre travestis na escola, as experiências escolares dessas estudantes deslocam o olhar acerca da percepção das pessoas travestis como aquelas predestinadas a prostituição, reforçando a ideia de um lugar de destino. Ao contrário, a leitura é a partir do lugar de resistência e de não assujeitamento a ordem normativa.

As entrevistas com a estudante Evellem Santos e o estudante Karlos Victor Ferreira, mulher trans negra e homem trans negro, de família pobre do interior da Bahia, e ingressantes na Uneb no vestibular de 2019, nos traz a dimensão de uma realidade de exclusão social, mas como nas palavras de Lucci Del Santos Laporta (2018) reivindicam não mais serem as únicas pessoas trans a terem direito.

A conquista do nome social através da Resolução N° 120/2013¹² é um capítulo importante na luta pela inclusão e permanência nos sistemas de ensino por pessoas trans que buscam o reconhecimento social do direito de se nomear conforme as identidades de gênero com as quais se identifica. Como nos diz Jaqueline Gomes de Jesus (2016), o nome como o corpo abarcam dimensões culturais e simbólicas, desse modo não podem estar aprisionadas em um modelo anatômico-biológico. Os nomes são estereótipos que se fixam no ideário sobre os corpos adquirindo um juízo de valor, demarcando um lugar

¹² Resolução N° 120/2013 do Conselho Estadual de Educação da Bahia – CEE resolve em seu Art. 1° “Determinar que as instituições do Sistema de Ensino do Estado da Bahia, em atenção aos direitos humanos, à identidade de cada pessoa, à cidadania, à diversidade, ao pluralismo e à preservação da dignidade humana, incluam no tratamento e nos registros escolares e acadêmicos o nome social dos/das estudantes travestis, transexuais e outros/as que desejem marcar suas identidades de gênero, de sexo ou de outro(s) aspecto(s) que as identificam.”



para o nomeado. Desse modo, “as identidades trans apresentam questões de gênero que são ignoradas pelo senso comum cisgênero (não-trans). O reconhecimento como homens ou como mulheres é uma pauta mais presente no pensamento e nos discursos de pessoas trans, independentemente de órgãos genitais ou procedimentos cirúrgicos” (JESUS, 2016, p. 8-9).

De acordo com França e Nogueira (2018), a luta pelo reconhecimento e respeito à identidade de gênero e ao nome social é uma das principais bandeiras dos movimentos trans no Brasil. Entretanto, o que se observa é uma total ausência de legislação que garanta as pessoas trans o direito ao tratamento condizente com a sua identidade de gênero. É a partir de 2008 que os movimentos sociais LGBTQIA+ iniciam um processo intenso de mobilização, reivindicando a inclusão do nome social nos registros escolares, como uma estratégia importante para enfrentar os altos índices de abandono escolar vivenciado pelos estudantes trans, motivado pela transfobia institucional (FRANÇA, NOGUEIRA, 2018).

A sua aprovação pelo CEE teve grande impacto na comunidade LGBTQIA+ da Bahia, como relatado pela transexual Luana Neves, à época estudante do terceiro ano do Ensino Médio, ela ficou afastada da escola por 14 anos em função de transfobia, “É muito difícil quando você não é aceita. Eu fiquei 14 anos sem estudar por causa do constrangimento de ouvir na escola



meu nome de batismo. Quando fiquei sabendo que poderia usar o nome social, não pensei duas vezes e voltei a estudar”¹³.

A fala de Luana Neves nos mostra como o regime político heteronormativo que constitui as instituições corrobora para a manutenção da exclusão ao tempo em que invisibiliza os sujeitos trans das estatísticas da evasão escolar. Silva Júnior (2016), em seu estudo sobre a regulamentação do uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nas instituições escolares, aponta ser relevante notar que as pesquisas quantitativas em geral, apresentam dados irrefutáveis sobre a evasão escolar, mas não trazem informações sobre o impacto da discriminação e da transfobia como um elemento para pensar a exclusão das pessoas trans. Desse modo, o não reconhecimento do nome social nos espaços escolares é um dos fatores preponderantes para analisar a exclusão educacional vivenciada por esse segmento social que as estatísticas não apontam.

Embora essa política de ação afirmativa não tenha garantido aos/as estudantes trans da rede de educação básica do Estado, o seu efetivo reconhecimento, ela alcança as universidades públicas estaduais da Bahia que passam a reconhecer, a partir de 2014, o direito a adoção do nome social para estudantes travestis e transexuais no ensino superior. Na Uneb, a discussão sobre a adoção do nome social, foi proposta no mesmo ano pelo Centro de

¹³ Depoimento transcrito no informativo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, após publicação no Diário Oficial do Estado, a Resolução do reconhecimento do nome social. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/estudantes-da-rede-estadual-podem-adotar-nome-social-nas-escolas>. Acesso em 03 out. 2019.



Estudos em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade - CEGRES/Diadorim, que encaminhou ao CONSU projeto de Resolução prevendo a aprovação do reconhecimento do nome social no âmbito da universidade, assegurando ao/a discente, docente e técnico-administrativo da universidade, cujo nome civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, o direito a inclusão nos registros acadêmicos e funcionais do seu nome social. Os momentos que resultaram na instituição das cotas para o ingresso de estudantes trans, em 2018 na Uneb, sem dúvida, tiveram no reconhecimento do nome social a sua primeira política de ação afirmativa.

Entretanto, é importante atentar para a garantia da institucionalidade da política de adoção do nome social no interior das universidades. No caso da Uneb, em que pese à aprovação da Resolução N° 1.094/2014 pelo conselho universitário, a sua implementação não tem sido garantida pelos setores responsáveis pelo registro acadêmico. Os problemas enfrentados por essas/es estudantes após a matrícula são percebidos nas cadernetas onde o registro do nome social deveria constar. Tanto na fala de Evellem Santos, como na de Karlos Victor Ferreira, a violência institucional a que são submetidos, lhes remetem a condição anteriormente vivida na educação básica onde a identidade de gênero não era reconhecida e a permanência no espaço escolar era constantemente ameaçada e invisibilizada. Karlos conviveu durante todo o período da pandemia, quando as aulas eram online, por situação de constrangimento ao ver seu nome de registro identificando sua presença na



sala virtual onde as aulas eram transmitidas. O relato da estudante Evellem Santos acerca da sua experiência na Uneb é contundente,

Eu auto me declarei trans. Eu, eu fiz minha matrícula com os meus documentos antigos, com o meu nome antigo de registro e auto, tem uma declaração que você assina, que auto se declara trans, travesti, transexual. Onde você coloca seu nome social. Isso é uma verificação de documentação. E depois ali vai ser passado pra acadêmica pra liberar a sua matrícula. Quando eu fui ver [meu nome], da lista de chamada, da folha de chamada, que veio, veio com o meu nome de registro. Se eu me declarei com o nome social Evellem? (Evellem Santos. Entrevista, em julho de 2022).

O direito à identidade, como afirma Jaqueline Gomes de Jesus (2016), é fundamentalmente humano e a sua negação pela transfobia institucional é uma usurpação de um direito humano. De acordo com Keila Simpson (2016), o “nome social”, é um termo cunhado pelos movimentos trans para se contrapor às formas de tratamento dispensado às pessoas trans, geralmente denominadas através de “alunhas”, “apelidos”, “codinomes” ou mesmo “nome de guerra”. Como destacado pela ativista, o reconhecimento do nome social é parte de um processo de luta que não se encerra com a adoção legal dessa política por algumas instituições públicas tendo em vista que ainda hoje “o nome social não está consolidado de fato, pois requer uma lei federal para isso, mas as instituições e os movimentos vêm trabalhando nesse caminhar” (SIMPSON, 2016, p.12).

As violações de direitos humanos vivenciadas pela população LGBTQIA+ envolvem variadas espécie de abusos e discriminações que vão desde a negação de oportunidades de emprego e educação, a ofensas,



agressões, homicídios etc. Suas ramificações se fazem notar no universo familiar, nas escolas, nas universidades, nos ambientes de trabalho, na justiça, na polícia, em diversas esferas do poder público, onde se manifesta a violência institucional. Há, portanto, um problema posto para o exercício de seu reconhecimento na medida em que os jovens e adultos LGBTQIA+ têm a sua existência ignorada pelo Estado. Isso impõe interrogar, à luz de Arroyo (2012), acerca desses Outros Sujeitos, que afirmam a sua presença e exigem o recontar da história pedagógica que os segrega como sujeitos e os relega a meros destinatários das pedagogias hegemônicas. As suas presenças expõem as práticas pedagógicas de inferiorização e subalternização que os/as conduz ao fracasso escolar, ao abandono e a desistência.

Essas violações foram explicitadas nas entrevistas realizadas com estudantes trans que ingressaram pelo sistema de cotas em 2019 na Uneb. As suas trajetórias escolares foram marcadas pela violência institucional que insistia em expulsá-las/os da escola. Evellem e Karlos foram criança e adolescente que não guardam boas lembranças da vivência escolar, desde muito cedo seus corpos dissidentes expressavam um jeito afeminado e masculinizado que foi lido num primeiro momento como gay e sapatão¹⁴, a sexualidade não normativa era, portanto, objeto de preconceito e injúrias por parte de professores e colegas. Como nos mostra Luma Andrade (2012), a

¹⁴ O termo sapatão aqui utilizado era uma forma ofensiva de tratamento dispensado às lésbicas. Contudo, esse termo tem sido ressignificado pelo movimento de lésbicas, assumindo uma expressão de afirmação positiva da identidade lésbica e de posicionamento político contra a lesbofobia (SILVA, 2016).



sexualidade é intrínseca aos sujeitos que compõem o ambiente escolar, não é algo que as pessoas possam se despir, desse modo, não é aceitável que a “escola mantenha um relacionamento com os diferentes sobre o domínio do mítico, do inatingível, do utópico, do normatizador, do inquisitorial” (2012, p.17).

Os momentos iniciais da descoberta de inconformidade com o sexo biológico aumentaram o sofrimento e o sentimento de não pertencimento para Evellem e Karlos. Como evitar a violência física, verbal e psicológica? No ambiente escolar, a negação dos diferentes é muitas vezes imperceptível estando presente de forma subjetiva criando uma padronização vista em sua maioria como “natural” a todas e todos “nos currículos, nas normas, nos procedimentos de ensino, nas teorias, nos materiais didáticos, nos processos de avaliação e nas relações interpessoais” (ANDRADE, 2012, p.18). Karlos inicia entre os 16 e 18 anos seu processo de hormonização, antes disso passa a se vestir com as roupas do pai, escondido, para ir à escola, mas não tinha coragem de entrar, ficava na porta na maioria das vezes, pois detestava ser visto como sapatão e não como um rapaz adolescente. O uso das roupas masculinas do pai explicitava o desejo de viver uma sociabilidade como os outros jovens de sua idade. Como não se sentia aceito, observava de longe e cada vez mais tinha a certeza de que não pertencia àquele lugar. “Na escola não me viam como menino e não era reconhecido, só chamado de sapatão, isso me fez desistir” (Entrevista – agosto de 2022). A leitura do livro “A viagem solitária”, do escritor transexual João Nery, foi a bússola que o conduziu no



processo de aceitação e transexualização, e mais tarde o encorajou à retomada de seu percurso escolar através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aos 23 anos consegue concluir a EJA, após o abandono da escola no Ensino Médio.

Esse processo de exclusão vivenciado por Karlos é analisado à luz do conceito de pedagogia da violência cunhado pela professora Luma Andrade (2012), que seria uma forma de enquadramento dos corpos inconformes em acordo com os padrões conservadores utilizando para isso a violência física, psicológica, moral. Um dos efeitos da pedagogia da violência é a evasão escolar, classificada pela autora como involuntária, mas lida oficialmente como uma desistência individual, sem relação com os processos sociais de exclusão protagonizados pela violência institucional.

Para Evellem, as primeiras expressões de violência institucional foram percebidas e sentidas já no início de sua vida escolar. Desde criança o seu jeito afeminado, gesto mais sensível e delicado era associado ao de uma mulher, ao contrário do que era esperado e estabelecido como norma para uma criança nascida com o sexo biológico masculino. *“Eu passei por muito constrangimento, muitas questões de homofobia, transfobia dentro da sala de aula, também de professora na minha infância, porque eles não entendiam porque, o que era minha sexualidade [...]”* (Entrevista – junho de 2022).

Como analisa Luma Andrade (2012) a partir da leitura de Guacira Louro (1997), a escola não é apenas um espaço de produção e transmissão de conhecimentos, ela desenvolve conceitos, valores que incidem sobre as identidades raciais, étnicas, de gênero e de classe. Ao não levar em conta as



diferenças, ela termina por tentar “classificar e produzir sujeitos normatizados e disciplinados, encaixotados em uma identidade coletiva padrão e sem possibilidade de mobilidade” (2012, p. 19). O direito a uma escolarização longe da violência não foi permitido à criança e nem ao adolescente, Evellem, contudo, fugindo ao *script* esperado, ela não interrompeu e não desistiu da escola, concluindo o percurso educativo aos dezoito anos. Como Luma, ela teve que se assujeitar para resistir à violência institucional. Mas reconhece que esse feito só foi possível pelo apoio recebido da sua mãe, que sempre a acolheu e apostou que a educação era o maior bem que ela poderia ter:

Eu... Assim, minha mãe sempre falou que eu sou bastante forte, né? Eu sempre sofri situações de preconceitos, mas eu nunca deixei de[me] aplicar [nos estudos]. Então eu nunca repeti de ano, eu sempre consegui concluir as minhas séries. Mas eu me limitava muito a algumas pessoas, a conversar com algumas pessoas e a sair da sala (...) (Entrevista – junho de 2022).

Na medida em que os traços femininos se acentuavam, a homofobia/transfobia se tornava mais frequente:

(...) eu me choquei quando eu vi isso [a violência verbal] no ensino médio de um professor... quando eu saí ele falou "aquele viadinho se acha", quando eu tinha saído da sala de aula e eu fiquei muito chocada por causa que eu consegui nota máxima dele e eu saí feliz... rindo. E ele comentou, só que dava [para] ouvir na sala de aula... no corredor da sala, e eu tinha saído. E aí, é... demais até inicialmente eu sofria muito psicologicamente aos desmandos de alguns colegas falar “ah, viadinho”, não sei o que, xingar, “ah, boiolal”, essas coisas, “travesti”, “bichona”. Eu não, eu me, como é que fala? Eu me importava muito, me sentia muito mal, ficava pra baixo, sofria. Só que depois eu comecei a utilizar isso como instrumento para me fortalecer. Que até hoje eu consigo e acho que eu sou uma pessoa forte, por causa que eu não deixei isso me magoar, me deixar pra baixo. Eu utilizei isso pra crescer e utilizar. E ficar mais esperta ainda.



Desenvolver a minha inteligência e demonstrar pra eles. É tanto que eles sempre falavam. Vamos fazer trabalho com, com Evellem. Eu falava bem assim, “vou fazer trabalho com as meninas”, porque sempre as meninas, sempre é que me acolheram, que saiam comigo, conversaram comigo e não tinha nenhum preconceito a questão da minha homossexualidade” (Entrevista – junho de 2022).

Ultrapassar as barreiras da transfobia institucional e chegar ao ensino superior pressupõe o estabelecimento de estratégias que compõem as trajetórias individuais dos estudantes trans, mas que sem dúvida tem amparo na luta histórica e coletiva produzida pelos movimentos sociais trans que entenderam e entendem que longe das políticas educacionais não há possibilidade de superar os processos discriminatórios e violentos que lhes retiram o direito à cidadania e lhes impõe diferentes níveis de desumanização. Nesse sentido, a luta por ações afirmativas no campo educacional é hoje uma dimensão na vida dos estudantes trans fundamental para a análise da sua inserção no ensino superior público.

O quadro de sub-representação de estudantes trans nas universidades é uma realidade exposta pela exclusão social, contudo, para Evellem e Karlos, chegar à universidade é um desafio que se impõe desde a trajetória na educação básica, mas reconhecem também que é necessário o compromisso institucional na democratização da informação para superar as barreiras. Como disse Evellem, é preciso fazer chegar a outras/os estudantes trans a possibilidade de acesso ao ensino superior através das ações afirmativas,

(...) É, no empoderamento, de poder falar sobre, né? De falar de outros meninos ver, outras meninas ver, e eu falar, oh, vamos tentar, você vai conseguir e logo depois disso, já tive uns dois colegas que estão na



UNEB, né? Que fizeram vestibular estão por cotas, né? Voltada pra pessoas trans (Entrevista – agosto 2022).

A inserção dessas/es estudantes nos mais diversos cursos, é uma vitória festejada como expressado por eles, visto que representa quase sempre a primeira geração de famílias a ter a oportunidade de cursar a graduação. Nesse sentido, estar cursando Pedagogia, Direito, Medicina, História, entre outros cursos é motivo de reconhecimento de um projeto de vida alcançado.

CONCLUSÃO

O acesso ao sistema de cotas pelos estudantes trans é uma conquista recente, esse direito passou a vigorar a partir de 2018, quando instituições de ensino superior pública aprovam através de seus conselhos superiores diferentes modalidades de ingresso tanto na graduação como na pós-graduação. Em estudo publicado em 2019, o Instituto Brasileiro Trans de Educação (IBTE) apresentou mapeamento das universidades públicas que oferecem cotas para pessoas trans (NOGUEIRA, 2019). De forma preliminar, essa pesquisa teve como foco o monitoramento dessa política, ao tempo em que alerta para a necessidade da garantia da permanência das/os estudantes trans na educação básica para que possa ingressar no ensino superior. Desse modo, o desafio posto para os estudos que investigam a implementação das ações afirmativas através do sistema de cotas para pessoas trans é o de analisar os caminhos que resultaram na adoção das cotas, as trajetórias das/os estudantes que acessam o ensino superior, além de discutir as políticas de permanência que envolve a criação de uma rede de enfrentamento as violências institucionais, bem como a criação de programas de formação



continuada envolvendo a disponibilização de bolsas de pesquisa, ensino e extensão.

REFERÊNCIA

ANDRADE, Luma Andrade. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012. 278f.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

COLLINS, Patricia H, BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

FRANÇA, Rebecka, NOGUEIRA, Sayonara, N.B. A importância do uso do nome social no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. In: NOGUEIRA, Sayonara, N.B., CABRAL, Euclides A. (Orgs). **A carne mais barata do mercado: dos assassinatos a violação de direitos humanos da população trans no Brasil**. Observatório Trans. Uberlândia. 2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Um nome para chamar de seu. In: MARAUX, Amélia, T. S R., NASCIMENTO, Clebemilton, N., CARDOSO, Claudia Pons, MARTINS, Marco, A. M (Orgs). **Nome Social, na Uneb e cidadania para pessoas trans e travestis**. Salvador: EDUNEB, p. 8-9. 2016.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Pessoas Trans também precisam de cotas**. 2016. Disponível em: <https://azmina.com.br/colunas/pessoas-trans-tambem-precisam-de-cotas/>. Acessado em 19 nov. 2022.

LAPORTA, Lucci Del Santos. **Do CIS-tema à soberania transfeminista**. Transfeminismo – feminismo interseccional relacionado as questões trans. 25 de abr de 2018. Disponível em: (<https://transfeminismo.com/do-cis-tema-a-soberania-transfeminista/>). Acessado em: 08 set. 2022).

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.



NOGUEIRA, Sayonara N. B. Monitoramento. In: CANTELLI, Andreia L. et al. **Fronteiras da Educação: a realidade dxs estudantes trans no Brasil**. Instituto Brasileiro Trans de Educação, 2019.

SILVA JÚNIOR, Alves da. Direitos à meia luz: regulamentação do uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nas instituições escolares. Salvador: **Revista da FAEEBA**, v. 25, n. 45, jan/abr. 2016.

SILVA, Petronilha B. G. e. As ações Afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, Valter R., MOECHLECKE, Sabrina (Orgs). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto de Pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, p. 263-274. 2009.

SIMPSON, Keila. A importância do nome social como instrumento para garantir a cidadania. In: MARAUX, Amélia, T. S R., NASCIMENTO, Clebemilton, N., CARDOSO, Claudia Pons, MARTINS, Marco, A. M (Orgs). **Nome Social, na Uneb e cidadania para pessoas trans e travestis**. Salvador: EDUNEB, p. 11-12. 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018, p. 282-303.

VERGUEIRO, Viviane. É a natureza quem decide? Reflexões trans sobre gênero, corpo e (ab?)uso de substâncias. In: JESUS, Jaqueline Gomes de & Colaboradores. **Transfeminismo: teorias & práticas**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Metanoia editora. 2014, p. 21-41.



OS UNIVERSITÁRIOS, O SEXISMO NA UNIVERSIDADE E O MERCADO DE TRABALHO



Felipe Bueno do Nascimento
Diomar das Graças Motta

INTRODUÇÃO

Historicamente, o lugar destinado para a maioria das mulheres é o lar, cuidando dos afazeres domésticos, das crianças e do marido, enquanto os homens se ocupam em trabalhar fora de casa para garantir o sustento da família. Beauvoir (1970, p.85) aponta os homens como inventores da divisão sexual do trabalho para obterem privilégios desta condição, pois “desejosos de manter as prerrogativas masculinas [...] entenderam criar um campo de domínio feminino — reinado da vida, da imanência — tão somente para nele encerrar a mulher”.



O sexismo fomenta a dicotomia “para as mulheres o privado e para os homens o público”, pois as cobranças de comportamentos estereotipados recaem como réguas de moral, ampliando o valor de quem faz seu “papel” corretamente e diminuindo todos que desviam da regra. Del Priore (1992, p.15) argumenta que desde o período colonial brasileiro já ficava estabelecido o valor social de uma mulher de acordo com o espaço onde exercia suas funções. As que se dedicavam à família eram vistas como boas moças, ideais para o casamento e “mulheres de verdade”. Já as que estavam fora do espaço doméstico seriam “mulheres com facilidades de costumes” associadas às mulheres submissas de raças dominadas, surdas aos deveres do matrimônio e genitoras de irregularidade moral.

Atualmente, esses pressupostos machistas e sexistas não se alteraram significativamente, pelo contrário, ainda encontram adeptos na maior parte da população. A situação da desigualdade de gênero (implicação do sexismo) ainda é percebida em todos os países do globo em menor ou maior escala. No ocidente a mulher tem conquistado direitos e uma posição mais igualitária, ainda que esteja longe do ideal almejado. Mas em muitos outros locais, o que ainda prevalece é a subordinação feminina, a exclusão da vida social e o espaço doméstico como única opção de vida disponível.

Todavia, o avanço gradual das mulheres no mercado de trabalho é uma realidade. Machado, Oliveira e Wajnman (2005, p.11) indicam que a taxa de atividade feminina cresceu cerca de 30% nos últimos 50 anos no Brasil. Além disso, de acordo com as autoras, nos últimos anos a escolaridade média



feminina tem sido sistematicamente superior à masculina. Dados de 2015 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que as mulheres são maioria ao ingressar na universidade (55%) e também ao concluir os cursos (60%). Ainda de acordo com o INEP, as mulheres estão mais concentradas nos cursos de ciências humanas e os homens nos cursos de ciências exatas. As notícias boas sobre a evolução da entrada da mulher no ensino superior sofrem uma alteração quando a realidade sobre a remuneração entre homens e mulheres fica mais clara. Dados do IBGE (2015) revelam que as mulheres, ainda, recebem salários menores e são minoria nos cargos de chefia e comando das empresas.

O foco desta análise diz respeito ao mercado de trabalho por este ser o propósito maior de quem frequenta um curso de graduação. Assim sendo, o objetivo deste estudo foi de conhecer as percepções de universitários dos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão acerca de cinco questões norteadoras relacionando gênero e o mercado de trabalho: Sucesso profissional, capacidade profissional, cursos considerados “para homens” ou “para mulheres”, e constrangimentos em sala de aula em decorrência do sexo.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa aqui apresentada é um recorte da dissertação “O sexismo no ensino superior do Maranhão” defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA) de nossa autoria. Esse estudo contou com a participação de 476 sujeitos



universitários de 28 cursos de graduação da UFMA, sendo 220 homens e 256 mulheres.

O instrumento de pesquisa aplicado aos alunos foi um questionário elaborado a partir da adaptação dos instrumentos propostos nos estudos de Glick e Fiske (1999), Gouveia (1998), Formiga, Gouveia e Santos (2002), Viki et al (2003), Belo (2005), Formiga (2011), Ramos et al (2013) e Costa et al (2015). Todos estes pesquisadores elaboraram pesquisas sobre o sexismo, e utilizaram a abordagem quantitativa para análise dos dados. A adaptação dos instrumentos foi aprovada pela banca de docentes que qualificou esta investigação.

Para os propósitos deste estudo foi escolhida a abordagem quantitativa. Essa é uma abordagem expressa na forma de percentuais que se apresentam através de quadros e gráficos, de acordo com a necessidade. Gatti (2004, p.13) lembra que “em si, tabelas, indicadores, testes de significância, nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função do seu estofo teórico”. Ou seja, defende-se a postura de uma abordagem majoritariamente quantitativa, mas sem abrir mão das interpretações advindas da abordagem qualitativa.

Todos os participantes do estudo tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que informava os objetivos da pesquisa, o caráter anônimo e voluntário da participação e os dados dos pesquisadores responsáveis. Para fins éticos e legais, o documento foi lido e assinado por cada participante.



Os dados coletados foram tabulados no *software* Statistical Package for the Social Sciences – mais conhecido apenas como SPSS. A versão do programa utilizada foi a 19. De acordo com Marôco (2011) o SPSS é o *software* de manipulação, análise e apresentação de resultados de análise de dados de utilização, predominantemente nas Ciências Sociais e Humanas desde a década de 1960 quando foi inventado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o dicionário virtual Caldas Aulete, o termo “sucesso” significa resultado positivo, favorável; êxito. Sendo assim, “ter sucesso” é obter bons resultados. Desta maneira, questionou-se aos participantes deste estudo “*Na sua concepção, no futuro profissional da sua graduação, quem tem mais chances de sucesso?*” As opções de respostas eram: () Homens () Mulheres () Homens e mulheres de maneira igual.

Os resultados para essa pergunta foram: 71% dos sujeitos indicaram que homens e mulheres possuem a mesma chance de sucesso profissional. No entanto, para 29% dos sujeitos, há diferença de possibilidade de sucesso de acordo com o sexo. No total, dos 28 cursos, 16 apontaram os homens os com maiores chances, 10 indicaram as mulheres e apenas dois empataram neste quesito. Destacam-se na tabela a seguir os cinco cursos em cada extremo de acordo com o percentual mais alto apresentado.



Tabela 1: Os 5 cursos onde cada sexo teria mais chances de sucesso profissional

| Homens | Mulheres |
|--------------------------|-----------------------|
| Geografia (46%) | Pedagogia (67%) |
| Administração (40%) | Biblioteconomia (50%) |
| Comunicação Social (38%) | Serviço Social (38%) |
| Direito (33%) | Letras (37%) |
| Matemática (30%) | Psicologia (29%) |

Fonte: Nossa autoria

Nestes cinco cursos que se localizaram nos extremos, quando se tratava dos homens, com exceção do curso de Comunicação Social, o percentual de mulheres marcado foi zero. Quando se tratava de mulheres, com exceção de Psicologia, o percentual de homens marcado foi zero. Em termos práticos isso significa dizer que nestes cursos a consciência sobre o sexo com maiores condições de sucesso profissional é clara entre os próprios estudantes. Na maioria dos casos também há relação de predominância quantitativa de sexo no curso, ou seja, a presença deste ou aquele sexo em maior número no curso determina em quem os alunos consideram com maiores chances de sucesso profissional.

No curso de Geografia, foi verificado que 46% dos estudantes acreditam que são os homens que têm mais chances de sucesso profissional. Importante registrar que esses 46% são compostos apenas por opiniões de alunos homens, já que nenhuma aluna mulher marcou a opção “homens”, todas



marcaram a opção “homens e mulheres de maneira igual”. O mesmo ocorreu no curso de Engenharia Elétrica onde 80% dos alunos acredita que ambos os sexos têm chances iguais, mas os 20% que acreditam que são os homens a terem mais chance de sucesso foram compostos apenas de respostas de alunos homens.

No curso de Direito, 33% (do total de 40 participantes) acredita que são os homens os que têm mais chances de sucesso profissional na área; destes 33% a maior parte é composta por mulheres (57%) que apontaram seus colegas homens como os com maiores chances. Observa-se que a maioria das estudantes de Direito acredita que no ramo da advocacia ser mulher é um ponto negativo em comparação ao ser homem. De acordo com pesquisa realizada pela Caixa de Assistência de Advogados do RJ (CAARJ) a partir de 2010 houve um crescimento significativo de mulheres advogadas no Brasil, sendo as mulheres a maioria em quase todas as faixas etárias, exceto na faixa dos 60 anos em diante, por razões óbvias e históricas. Mas isso não altera o fato de que apesar de serem maioria, as advogadas do Rio de Janeiro ganham 25% a menos do que seus colegas homens, levam mais tempo para subir na carreira e ainda precisam conviver com o assédio. (CONJUR, 2017)

A percepção dos alunos sobre o sucesso profissional de acordo com o sexo foi comparada com as próprias ideias dos discentes sobre tal, haja vista que uma coisa é responder de acordo com o que é perceptível pela absorção no mercado de trabalho, outra bem diferente é concordar ou não com essa distinção. Então, se questionou “Você acredita que exista um sexo mais



adequado para trabalhar na sua área?”. Desta vez os resultados obtidos foram bem diferentes, já que na média geral 97% dos participantes responderam que não considerava nenhum dos dois sexos mais adequado para sua área de trabalho, sendo homens e mulheres adequados de maneira igual.

Isso significa que os estudantes, apesar de perceberem a realidade sexista de suas áreas, na maioria das vezes, não compactuam com tal. Os dados que se mantiveram estáveis foram com relação aos cursos onde um percentual mais significativo considerou as mulheres como mais adequadas para a área. São eles: Biblioteconomia (30%), Pedagogia (22%) e Serviço Social (8%). Os demais cursos mantiveram percentual próximo à zero para essa questão. Ou seja, reforça-se a ideia de que esses últimos três cursos citados são considerados “femininos”, o que talvez explique a pouca inserção de homens nestas áreas, já que as mulheres são entendidas como mais adequadas e com maiores chances profissionais nestes ramos.

Ferreira, Borges e Borges (2011) apontam que foi no século XIX, período de desenvolvimento das bibliotecas que a profissão de bibliotecária surgiu como uma das poucas profissões permitidas às mulheres, pois era uma tarefa adequada para o que se esperava de uma natureza feminina. As autoras pesquisam a área da biblioteconomia no estado do Maranhão e demonstram que mesmo as mulheres sendo maioria na profissão, os poucos homens bibliotecários encontrados é que tem assumido os cargos de gestão. Um dos entrevistados no estudo das pesquisadoras, acerca de existirem poucas mulheres nos cargos de gestão das bibliotecas afirma “[...] a ideia que se tem



de um gestor é de uma pessoa rígida, sério, exigente, coisa que é mais difícil de imaginar em uma mulher. Cargo de organização é coisa de mulher, na hora de cobrar resultados, aí se coloca o homem.” (FERREIRA, BORGES E BORGES, 2011, p.166). Observa-se que mesmo as mulheres sendo maioria nesta área, os homens que “ousam” adentrá-la são beneficiados pelos estereótipos sexistas de que são próprios aos cargos de comando e gestão apenas por serem homens.

O curso de Pedagogia é também historicamente feminino. Silva (2011) apresenta a Pedagogia e o exercício do magistério como a oportunidade que as mulheres tiveram para frequentar espaços públicos antes proibidos, mas que, no entanto carregava consigo a representação de ser uma extensão do lar, sendo o trabalho principal: cuidar das crianças. Isso implicava na restrição das qualidades profissionais das mulheres, pois evocava ao feminino um suposto “dom” para o trabalho docente, logo, sem lugar para o masculino. (SILVA, 2011)

Craveiro e Machado (2011, p.5) contam que nos primórdios da profissão de Assistente Social, os requisitos para os profissionais eram “sentimentos nobres, moral bem definida, a vontade de servir ao próximo e a bondade”, elementos considerados femininos, logo, atraía apenas mulheres para a área. E isso perdura até hoje, como salienta Haddad et al (2010) apontando dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2004 que indicam que as mulheres representam mais de 90% dos estudantes do curso de Serviço Social no Brasil.



As profissões entendidas como femininas não nascem de uma suposta vocação biológica para tal, pelo contrário, foram áreas historicamente dominadas pelas mulheres, pois foram os poucos espaços que lhes foram permitidos. Assim sendo, historicamente ficou bem delimitado sobre quais seriam cursos para mulheres e cursos para homens. Subverter a ordem estabelecida seria o mesmo que ir contra as condutas de gênero esperadas, logo, passíveis de punições de todo tipo, a começar pela discriminação através do sexismo ambivalente.

O sexismo ambivalente é compreendido como um conjunto de estereótipos sobre a avaliação cognitiva, afetiva e atitudinal acerca do papel apropriado na sociedade dirigida aos indivíduos de acordo com o sexo. As formas de sexismo são ambivalentes, não somente porque são indiretas, mas também, por acarretar emoções negativas e positivas. As quais de dupla valência afetivas, principalmente, quando se considera sua prática e expressão discriminatória tradicional; e se apresentam como sexismo hostil e sexismo benévolo. (FORMIGA, 2011, p.193)

O sexismo hostil é uma expressão explícita de preconceito contra mulheres e homens, o que também é chamado de misoginia ou misandria, respectivamente. Já o sexismo benévolo ocorre quando não há a intenção direta de discriminação em decorrência do sexo, mas pelo contrário, há inclusive a intenção de proteção ou cuidado. De toda forma, o ato de discriminar envolve o impedimento de acessos, ou seja, quando alguém escuta “isso é coisa de mulher” ou o contrário “isso é coisa de homem” acaba por inculcar a ideia de que aquele espaço não lhe pertence. Assim, parte-se para outra questão colocada aos universitários: “Alguém já lhe disse que o curso que você faz é coisa de homem ou coisa de mulher?” Os dados obtidos através das respostas dos alunos são apresentados na tabela a seguir.



Tabela 2: “Já lhe disseram que seu curso é coisa de homem ou de mulher?”

| Curso | “Coisa de homem” | “Coisa de mulher” | Ninguém disse |
|-----------------------|------------------|-------------------|---------------|
| Serviço Social | 0% | 92% | 8% |
| Pedagogia | 0% | 83% | 17% |
| Física | 75% | 0% | 25% |
| Engenharia Elétrica | 73% | 0% | 27% |
| Teatro | 24*% | 41% | 35% |
| Letras | 0% | 56% | 44% |
| Artes Visuais | 0% | 55% | 45% |
| Biblioteconomia | 0% | 50% | 50% |
| Psicologia | 0% | 48% | 52% |
| Engenharia Química | 47% | 0% | 53% |
| Matemática | 40% | 0% | 60% |
| Geografia | 28% | 9% | 63% |
| Ciências Imobiliárias | 36% | 0% | 64% |
| Química | 29% | 3% | 68% |
| Ciências Econômicas | 31% | 0% | 69% |
| Comunicação Social | 12% | 19% | 69% |
| Ciências Contábeis | 30% | 0% | 70% |
| Química Industrial | 17% | 0% | 83% |
| Curso | “Coisa de homem” | “Coisa de mulher” | Ninguém disse |
| Hotelaria | 0% | 15% | 85% |



| | | | |
|-------------------|-----|----|------|
| Música | 14% | 0% | 86% |
| História | 13% | 0% | 87% |
| Direito | 5% | 7% | 88% |
| Filosofia | 11% | 0% | 89% |
| Oceanografia. | 10% | 0% | 90% |
| Letras/Libras | 8% | 0% | 92% |
| Turismo | 0% | 6% | 94% |
| Administração | 4% | 0% | 96% |
| Estudos Africanos | 0% | 0% | 100% |

Mais uma vez o índice da média geral indica uma situação relativamente neutra, mas o olhar para os cursos individualmente demonstra dados mais interessantes. Dos 28 cursos desta amostra, a maioria (16) é apresentada como sendo um reduto masculino. Serviço Social, por sua vez, aparece como campeão da lista dos cursos considerados femininos, já que lá 92% dos alunos do curso responderam já ter escutado se tratar de um curso para mulheres. O curso mais neutro é o de Estudos Africanos onde nenhum dos alunos apontou ter escutado algo sobre ser um curso para homens ou para mulheres, o que pode indicar uma possível relação da etnia sobrepondo-se ao sexo, ou seja, um curso onde o foco de estudo é a história dos negros, o sexo ficaria em plano secundário.

Dos cinco cursos onde os alunos mais ouviram tratar-se de “coisa de homem”, quatro pertencem ao Centro de Ciências Exatas e apenas um ao Centro de Ciências Sociais. A tradição masculina nos cursos das exatas não é



uma novidade, logo, já era esperado que esses índices apontassem cursos desta área. Assim como também não é novidade que os cursos onde os alunos mais escutam ser “coisa de mulher” pertencem aos Centros de Ciências Sociais e Humanas. O elemento que chamou a atenção foi o curso de Ciências Imobiliárias, pertencente ao Centro de Ciências Sociais, onde 36% dos alunos já ouviram que se tratava de um curso para homens.

No curso de Teatro o dado de 24% não corresponde ao curso ter sido considerado como “coisa de homem”, mas como “coisa de gay”. Essa opção foi acrescentada pelos próprios alunos durante a coleta dos dados, depois de um deles ter questionado “Nunca ouvi que o curso é coisa de homem, mas ouço sempre que é um curso de gay, posso acrescentar essa alternativa?” Diante da resposta positiva, os alunos fizeram o acréscimo. De fato, o curso de Teatro é envolto em preconceitos que consideram essa uma profissão de homossexuais. O apresentador Jô Soares, humorista e ator, disse certa vez no seu programa em tom de brincadeira “Não sei por que existe essa coisa que todo mundo que trabalha no teatro é homossexual, que todos são gays. Eu conheço umas três pessoas que não são”.

O teatro, assim como todas as artes, é um espaço de expressão que não compactua com a lógica machista que requer um homem engessado em uma moral heterossexual. Almeida Vieira (2009) menciona o teatro como espaço de construção de identidades e de liberdades, e de como este espaço ainda é pouco estudado pela pesquisa em nível de pós-graduação nas ciências humanas e sociais. Ocorre que assim como as mulheres que são historicamente



destinadas para “cursos femininos” os homens que desviam da sexualidade considerada como correta também são “empurrados” para espaços onde possam exercer sua liberdade. Um dos entrevistados de Almeida Vieira (2009, p.4) diz “o encontro com o teatro deu a sensação de estar num lugar seguro, onde as pessoas não me olhavam de lado porque eu era diferente”.

Assim sendo, também foi questionado “Sua capacidade profissional já foi colocada em dúvida por ser homem ou mulher?” Para este questionamento, 36% das mulheres participantes do estudo responderam “sim, por ser mulher”. Em contrapartida, apenas 8% dos homens responderam “sim, por ser homem”. Esse percentual é relacionado ao número total de participantes do estudo por sexo. Ou seja, 8% correspondem a 17 homens, enquanto 36% correspondem a 92 mulheres. Verifica-se que o número de mulheres que afirmaram já terem tido sua capacidade profissional colocada em dúvida por causa de seu sexo é bem superior aos homens, todavia, esse número ainda se eleva quando o olhar se desloca para cada curso específico. O primeiro dado diz respeito aos cursos onde homens e mulheres nunca tiveram sua capacidade profissional contestada em decorrência de seu sexo. Dentre os sujeitos desta amostra, em 14 cursos, ou seja, 50%, não há registros de homens apontando discriminação sexista. Já no caso das mulheres esse número cai para apenas quatro, ou seja, 14%. A tabela a seguir apresenta os cinco cursos onde os homens se sentiram mais discriminados por serem homens e os cinco cursos onde as mulheres se sentiram mais discriminadas por serem mulheres.

Tabela 1: Discriminação em decorrência do sexo



| Sim, por ser homem. | Sim, por ser mulher. |
|---------------------|----------------------------|
| Pedagogia (33%) | Engenharia Elétrica (100%) |
| Artes Visuais (33%) | Estudos Africanos (68%) |
| Psicologia (20%) | Teatro (67%) |
| Teatro (18%) | Engenharia Química (63%) |
| Letras (17%) | Turismo (60%) |

Fonte: Nossa autoria

O primeiro ponto a ser comentado, diz respeito à diferença de percentuais entre os sexos. Além dos homens apontarem discriminação em apenas 50% dos cursos, enquanto as mulheres apontam-na em 86%, a frequência também é menor entre os homens, pois enquanto todas (100%) as mulheres do curso de Engenharia Elétrica participantes deste estudo indicaram já terem tido sua capacidade profissional contestada por causa de seu sexo, o máximo do percentual masculino foi de 33% no curso de Pedagogia, o que não implica em uma diminuição da importância da problemática, mas em um dado relevante para mensurar a diferença da frequência de discriminações contra homens e mulheres.

O segundo ponto diz respeito aos cursos em si, já que os homens tiveram suas capacidades profissionais contestadas em cursos de predominância feminina, exceto o curso de Teatro, onde o número de matriculados por sexo é equilibrado. As mulheres apresentaram índices mais elevados de respostas positivas a essa questão em quase todos os cursos, porém, a surpresa se deu através dos altos índices nos cursos de Estudos



Africanos, Teatro e Turismo, considerados até então, parte dos menos sexistas dos estudos desta amostra.

O terceiro ponto foi a relação entre o sexo considerado mais apto para o sucesso profissional e as respostas sobre capacidade profissional colocada em dúvida. Por exemplo: No curso de Administração, 40% dos alunos responderam que são os homens que têm mais chances de sucesso profissional, enquanto no próprio curso de Administração 54% das mulheres alunas alegaram já terem tido sua capacidade profissional questionada em decorrência de seu sexo. O percentual de alunos homens de Administração que responderam sobre a capacidade profissional colocada em dúvida foi de apenas 8%. A mesma dinâmica se estabeleceu na maioria dos outros cursos onde foram os homens aqueles considerados com maiores chances de sucesso profissional.

Spadoni (2006, p.44) afirmou no seu estudo que “O homem fora de seu ambiente masculino é discriminado e a mulher fora de seu ambiente feminino também é discriminada”. Os resultados desta pesquisa concordam com Spadoni (2006) no que concerne ao homem, mas convida a uma nova reflexão no que diz respeito à mulher, uma vez que a proporção dessa discriminação tem sido mais frequente e com mais gravidade entre as mulheres do que entre os homens.

O próximo item diz respeito a ocorrência de constrangimento de acordo com o sexo, ocorrido diretamente dentro da sala de aula de cada curso, para tal, questionou-se “Você já se sentiu constrangido (a) ou como se sua opinião



fosse menos importante durante uma discussão em sala de aula por causa de seu sexo?” As opções de respostas eram: () Sim, por ser mulher. () Sim, por ser homem. () Não.

Na tabela a seguir constam os resultados de acordo com cada curso, pois seguindo a tendência dos outros dados, os percentuais específicos são mais elevados e diversos do que o percentual geral, que parece na verdade apenas mascarar a realidade objeto de análise.

Tabela 2: Constrangimento em sala de aula em decorrência do sexo

| Curso | Por ser homem | Por ser mulher |
|-----------------------|---------------|----------------|
| Engenharia Elétrica | 0% | 100% |
| Ciências Imobiliárias | 0% | 60% |
| Estudos Africanos | 0% | 44% |
| Química Industrial | 0% | 40% |
| Teatro | 18% | 33% |
| Filosofia | 8% | 33% |
| Administração | 8% | 31% |
| Letras | 0% | 30% |
| Música | 0% | 25% |
| Comunicação Social | 0% | 25% |
| Artes Visuais | 0% | 25% |
| Curso | Por ser homem | Por ser mulher |
| Pedagogia | 0% | 20% |
| Direito | 4% | 14% |



| | | |
|----------------------------|-----------|------------|
| Ciências Econômicas | 0% | 14% |
| História | 0% | 14% |
| Ciências Contábeis | 0% | 13% |
| Engenharia Química | 11% | 13% |
| Biblioteconomia | 0% | 10% |
| Turismo | 25% | 10% |
| Oceanografia | 10% | 10% |
| Letras/Libras | 0% | 8% |
| Serviço Social | 100% | 8% |
| Química | 5% | 7% |
| Hotelaria | 0% | 7% |
| Psicologia | 0% | 6% |
| Geografia | 0% | 0% |
| Matemática | 0% | 0% |
| Física | 0% | 0% |
| Total – média geral | 7% | 21% |

Fonte: Nossa autoria

Os dados apresentados confirmam a tendência dos obtidos em outros questionamentos: ambos os sexos podem sofrer com o problema em questão, mas as mulheres sofrem mais. Afinal, os homens se sentiram constrangidos em poucos cursos, em baixa proporção e em geral, em cursos considerados femininos.



Já as mulheres se sentiram constrangidas ou como se a opinião delas fosse menos importante em quase todos os cursos, em alta proporção e independentemente do curso ser considerado feminino ou masculino. Spadoni (2006), ao pesquisar 229 universitárias chegou à conclusão de que a percepção do sexismo afeta a saúde das mulheres, pois uma vez que estas percebem que o contexto as desqualifica e diminui, seus índices de bem-estar psicossocial e autoestima sofrem considerável queda, gerando influências em outras esferas da vida. O mito do sexo frágil parece se consolidar pela repetição diária até que a mulher se anule por completo.

Todo preconceito é uma forma de violência, logo, a obtenção de dados que comprovam o sexismo dentro das salas de aulas na universidade vai na contramão do que esse espaço pretende ser e oportunizar aos alunos.

CONCLUSÃO

Como observado, a ótica do sexismo opera através do impedimento de espaços, comportamentos e objetos. O fato de o curso de Teatro ser considerado “coisa de gay”, o curso de Serviço Social “coisa de mulher” e o curso de Física, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, etc, ser considerado “coisa de homem” diz muito sobre os espaços sociais que estão sendo dados e também sobre os espaços que estão sendo tomados. Um homem que tenha vontade de lecionar para crianças ou ser ator é entendido como “menos homem”, logo, na visão homofóbica, homossexual. Com esse entendimento de que existem áreas específicas para pessoas específicas é que as fronteiras no



mercado de trabalho vão surgindo e se estabelecendo com vigor que se cristaliza em preconceitos no tempo e espaço.

Indicar esses dados pode parecer uma mera repetição do que o imaginário social já acredita. Todavia, a diferença consiste não em reafirmar estas informações, mas apoiá-las em dados numéricos que possam servir de base argumentativa para essa realidade. Ora, não basta afirmar que os cursos de exatas são masculinos pelo simples fato de existirem mais homens lá matriculados, assim como não basta dizer que os cursos de humanas e sociais são mais femininos por causa da maior presença feminina. É preciso ir além e entender como essa lógica opera no sentido da manutenção destas dinâmicas. Aqui foram identificados elementos importantes:

Em cursos com predominância feminina as mulheres são apontadas como as com maiores chances de sucesso profissional, assim como o contrário, no caso dos cursos de predominância masculina.

Na maioria dos cursos considerados femininos, existe a demarcação do espaço como sendo das mulheres, assim como o contrário, em cursos considerados masculinos, existe a demarcação do espaço como sendo dos homens.

Tais elementos apontam uma conclusão interessante: A mulher procura por cursos “de mulher” porque é o espaço onde socialmente é apontado como seu e sendo assim, terá mais chances de sucesso profissional. Assim como o homem procura por cursos “de homem” pela mesma razão. Não parecem ser fatores biológicos que indicam os dons naturais de homens e



mulheres, mas o processo de socialização de uma vida inteira que os aloca em posições diferentes, logo, com escolhas profissionais também diferentes. Partindo deste entendimento, é possível concluir que dificilmente homens e mulheres vão optar por cursos onde sua presença não seja tida como “natural”, no caso de optarem por cursos considerados femininos e masculinos, respectivamente, e onde sejam preteridos no mercado de trabalho em detrimento do sexo oposto.

Outro ponto, que nasce da união dos anteriores, é a observação de uma conclusão interessante: os homens tiveram sua capacidade profissional contestada em poucos cursos, em baixa proporção, mas quando ocorreu, foi em cursos considerados femininos. Já as mulheres tiveram sua capacidade profissional contestada em quase todos os cursos, em alta proporção e independentemente de o curso ser considerado feminino ou masculino. Ou seja, não importa se o ambiente é considerado feminino ou masculino, a mulher tem sido discriminada da mesma maneira.

Assim, fica evidente a presença do sexismo na vida acadêmica de homens e mulheres, porém, as mulheres têm sofrido bem mais com essa problemática, causando efeitos no seu processo de formação profissional e de sua consequente inserção no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA VIEIRA, Kyara Maria de. **Por uma “produção histórica”**: teatro e homossexualidade em Campina Grande/ PB (1960-1980). 2009. <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0780.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.



BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BELO, R. P; GOUVEIA, V. V; RAYMUNDO, J. S; MARQUES, C. M. C. Correlatos valorativos do sexismo ambivalente. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 18 (1). P. 7 – 15. 2005.

CONJUR, Consultor Jurídico. Advogadas do RJ recebem 25% menos que homens e tem ascensão mais lenta. 2017. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2017-mar-08/advogadas-rio-janeiro-recebem-25-homens>. Acesso em: 23 ago. 2017.

COSTA, P. A; OLIVEIRA, R; PEREIRA, H; LEAL, I; **Adaptação dos inventários de Sexismo Moderno para Portugal: o Inventário de Sexismo Ambivalente e o Inventário de Ambivalência em relação aos homens**. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 28 (1), P. 126 – 135. 2015.

CRAVEIRO, Adriéli Volpato; MACHADO, Jéssica Gomes do Vale Cabrerisso. **A predominância do sexo feminino na profissão do Serviço Social: uma discussão em torno desta questão**. 2011. GT7- Gênero e Trabalho – Coordenação: Cássia Maria Carloto. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/jessica.pdf> Acesso em: 23 ago. 2017.

DEL PRIORE, M; **A mulher na história do Brasil**. 3ª Edição. São Paulo – SP, Editora Contexto, Coleção Repensando a história. 1992.

FERREIRA, Mary; BORGES, Elinielle Pinto; BORGES, Luís Cláudio. Mercado de trabalho e a desigualdade de gênero na profissão da (o) bibliotecária (o). **Biblionline**, 2011.

FORMIGA, N. S., GOUVEIA, V. V. & SANTOS, M. N. **Inventário de sexismo ambivalente: sua adaptação e relação com o gênero**. *Revista Psicologia em estudo*, 7 (1),105-111. 2002.

FORMIGA, N. S; **Inventário do sexismo ambivalente em brasileiros: sua acurácia estrutural**. **Salud e Sociedad**. V.2. Nº2. P. 192 – 201. mai – ago de 2011.



GATTI, Bernadete; Estudos Quantitativos em Educação. 2004. **Educação e Pesquisa**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1>. Acesso em 23 ago. 2017.

GLICK, P., & FISKE, S. T. **The Ambivalence toward Men Inventory**: Differentiating hostile and benevolent beliefs about men. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 519-536. doi:10.1111/j.1471-6402.1999.tb00379.x. 1999.

GOUVEIA, V. V. **La naturaleza de los valores descriptores del individualismo y del colectivismo**: Una comparación intra e intercultural. Tese de Doutorado não-publicada, Faculdade de Psicologia, Universidade Complutense de Madri. Madri, Espanha. 1998

HADDAD, Ana Estela et al. Formação de profissionais de saúde no Brasil: uma análise no período de 1991 a 2008. **Revista de Saúde Pública**, 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CENSO**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 23. ago. 2017.

INEP; Portal do Ministério da Educação. **Educação superior**: Maioria feminina em ingresso e conclusão nas universidades. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21140-maioria-e-feminina-em-ingresso-e-conclusao-nas-universidades>. Acesso em: Jul. 2017.

MACHADO, Ana Flávia; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto; WAJNMAN, Simone; **Sexo frágil? Evidências sobre a inserção da mulher no mercado de trabalho brasileiro**. 2005. Disponível em: http://gelre.com.br/wp-content/uploads/2016/01/Estudo_Sexo_Fr%C3%A1gil1.pdf. Acesso em: 23 ago. 2017.

MARÔCO, João. Análise estatística com o SPSS Statistics. **ReportNumber**, 2011.

RAMOS, A. O; GIGER, J. C; GOMES, A; SANTOS, J; GONÇALVES, G; **Escala de cavalheirismo paternalista**: Estrutura fatorial e correlatos com o sexismo ambivalente. *Avaliação Psicológica*. 12 (3). P.333 – 340. 2013.



SILVA, Kelly. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as.** [Dissertação de Mestrado] UFJF, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2011/07/Curr%C3%ADculo-g%C3%AAnero-e-identidade-na-forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores-as.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

SPADONI, Joel Marcos et al. **Sexismo no Ambiente Acadêmico-Profissional: Influências no bem-estar e na autoestima.** 2006.



ESTUDANTES HOMENS LGBTI+ NO CURSO DE PEDAGOGIA E AS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO E PRÁTICAS DE PERMANÊNCIA



Leandro de Almeida Costa
Jónata Ferreira de Moura

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte de uma investigação de mestrado, em andamento, que tem por tema as narrativas de vida e formação de estudantes homens pertencentes a comunidade LGBTI+¹⁵ que cursam Pedagogia em uma

¹⁵O uso da sigla sintetiza o grupo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexuais, tendo a presença do + como representação das demais orientações sexuais e de gênero. Por escolha investigativa tomei a orientação pela não utilização do uso da letra "Q" e "A", que definem aqueles que se identificam como Queer e Assexuais. Visto o fato do termo Queer que em tradução livre significaria "bizarro" ou "estranho" derivar de um movimento



universidade federal do Nordeste brasileiro, caracterizando a abordagem a partir de três dimensões: ingresso, permanência e adesão.

Neste artigo, intentamos aprofundar as práticas de permanência como ponto de análise relacionadas às discussões de gênero e sua compreensão acerca de como as representações históricas e sociais influenciaram nos espaços educacionais.

Desse modo, o objetivo desse artigo é analisar os desafios de permanência enfrentados por discentes homens da comunidade LGBTI+ de um curso de pedagogia de uma universidade federal. A investigação é de abordagem qualitativa do tipo pesquisa (auto)biográfica, e nossa discussão é eminentemente bibliográfica, logo porque a pesquisa ainda está no seu primeiro ano de existência.

GÊNERO E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR/ACADÊMICO

Joan Scott (1995, p. 86), historiadora especialista nos estudos operários do século XIX e no movimento feminista francês define o gênero como “(...) um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [além ser a] forma primária de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p. 86). Os padrões cis-

de resignificação e resistência dos grupos que fugiam ao padrão cisheteronormativo dentro da realidade estadunidense, por isto, Guse, Esquinhalha e Moura (2021), compreendem que no aspecto brasileiro o conceito posto sobre as letras Q e A, poderia ser compreendido pelo uso do “I+”, ou seja, os intersexuais que neste cenário representariam os sujeitos que naturalmente desenvolvem traços da sexualidade feminina e masculina e que popularizou-se principalmente a partir do Estado de São Paulo. Nesta pesquisa optamos pelo uso das siglas LGBTI+, tendo o “+” como compreensão dos múltiplos grupos que ainda não se sentem representados na sigla.



heteronormativos mediados pela compreensão do gênero apenas biologicamente, nos dar uma pista de como as relações sociais abalizadas nas diferenças percebidas entre os sexos dão sentido e fortalecem às relações de poder do gênero masculino sobre o feminino, do heterossexual sobre o homossexual ou bissexual ou sobre as outras denominações.

Foi pela forma que se introduziu as ideias do movimento feminista estadunidense que a perspectiva social começou a questionar a normatividade estabelecida e que mantinha em acordo definido a compreensão biológica do gênero e os aspectos da feminilidade e por consequência, acrescentamos, os comportamentos tidos como masculinos. Scott (1995) traz a ideia de que este movimento articulava uma teoria baseada na diferenciação do sexo por um viés social que em busca de solucionar tal situação buscava utilizar do termo gênero como forma de relacionar tanto a forma de tratamento das pesquisas sobre o feminino como ao masculino.

Em profundidade a este movimento teórico que tomou força ao final do século XX, Louro (2003) teceu reflexões que levavam o debate para o campo social, onde dizia que o novo conceito não estaria ali para negar o processo biológico sobre os corpos. A pretensão perpassava o sentido de que os corpos são deliberadamente arquitetados a seguirem regras sociais, historicamente estipuladas por outros sujeitos que defendiam a continuidade de padrões sociais de tal forma que colocavam em caixas fechadas os aspectos da identificação de gênero, excluindo o processo de construção da identidade.



Notavelmente o movimento refletiu acerca das desigualdades sociais, pontuando no trabalho de Louro (2003) as diferenças existentes entre homens e mulheres. A autora indica que por meio do debate a respeito do tema, é possível refletir sobre as desigualdades sociais, pontuando as diferenças existentes entre homens e mulheres quando observava as instituições que compunham a sociedade, onde estavam atravessadas pelo conceito social a que se estava discutindo sendo tais espaços. Segundo Louro (2003) “generificados”, pois, são constituídos por suas relações de gênero, assim como, das relações de classe, sexuais e demais categorias que compõe este conflito estrutural entre as instituições, sujeitos e gêneros.

Estes conflitos são construídos historicamente pela influência da presença masculina na produção de conhecimento que se restringiu por muitos séculos aos homens, que definiam sobre a educação e a instituição escolar, percebida nas diretrizes comportamentais derivadas das relações sociais regidas por estes homens, logo, Louro (2003) identifica nisto os aspectos que relacionam o gênero e a escola, a qual torna-se a mais frequente pauta debatida nos processos de feminização e masculinização.

Por tal razão, das instituições marcadamente estruturadas nos conflitos de gênero, a escola no exercício da prática docente teve seus espaços, segundo Vianna (2013), bastante impactados, a datar da expansão industrial na década de 1930 onde ocorreu o processo migratório de homens para profissões consideradas mais atraentes e lucrativas que a docência, que oportunizavam uma reafirmação do poder de chefe de família.



Para Vianna (2013) o fator de migração profissional, impactou a desmasculinização da docência, além do menor *status* social dado aos homens vinculados à docência, neste contexto entre 1920 e 1930 as mulheres tornaram-se maioria no magistério trazendo a concepção de um espaço feminino, abrindo espaços para homens ocuparem cargos administrativos ou liderança das escolas, pois, as salas de aulas poderiam ficar para as mulheres, mas a normatividade ficaria no poder daqueles que sempre o tiveram, os homens.

GÊNERO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

É possível perceber como as ocupações profissionais do espaço escolar influenciam hoje a presença majoritária de mulheres nos cursos de licenciatura, em específico no curso de pedagogia. Almeida (2017) cita o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais conhecido como REUNI como sendo um dos movimentos de ampliação de oportunidades e principalmente como uma das políticas que trazia a permanência como condição. Via decreto presidencial nº 6.096 de abril de 2007 o programa visava reduzir a evasão e a retenção, além de ampliar políticas de inclusão e assistência estudantil, questões de permanência material, que possibilitassem os acadêmicos a concluírem seus cursos, tendo o período de 2007 a 2012 maior taxa de conclusão.

Os estudantes que ingressaram neste período de implementação do programa fogem ao padrão tradicional daqueles intitulados por herdeiros, que



Bourdieu e Passeron (2014) colocam como sujeitos de grupo sociais elitista que detinham poder aquisitivo e que apreendiam o ingresso a universidade como *habitus*. Os novos grupos que se colocavam ali, agora, se mostravam diversos, criando um padrão de acadêmicos pertencentes a classes sociais sem grande poder aquisitivo e indivíduos até então excluídos do processo educacional universitário que carregavam trajetórias e narrativas diferentes das relações construídas por seus pais e familiares com a universidade.

Interessante notar o movimento que as pesquisas acadêmicas, sobre estes novos grupos, geraram com relação a categoria permanência. Araújo (2013), em análise a bancos de teses e dissertações dos anos de 1995 a 2009, identifica que os temas que se associam a permanência enveredam-se pelos aspectos financeiros, distância, políticas de cotas, evasão de cursos em modalidades à distância e indicadores de permanência a pessoas que apresentem alguma deficiência. No mesmo sentido Ganam e Pinezi (2021), dez anos depois da pesquisa anteriormente feita, demonstra novamente uma preocupação voltada ao aspecto social e financeiro, a qual define por uma permanência simbólica e material.

Os resultados obtidos nos levam ao questionamento que levantamos nesta pesquisa. Parece haver uma invisibilidade conquanto ao protagonismo de homens da comunidade LGBTI+ no que diz respeito à permanência nos cursos universitários. Percebemos com Bourdieu e Passeron (2014) a multiplicidade de sujeitos ingressantes na universidade em seus mais variados cursos, o que incide em pensarmos que para além das questões levantadas



sobre os estudos simbólicos e materiais supracitados, o gênero é um aspecto ainda não explorado.

Especificamente o campo de formação docente no curso de pedagogia, historicamente, sempre se evidenciou por múltiplas influências, demonstrando a diversidade de identidades e representações, e neste sentido o curso apresenta essa ambivalência que se relaciona com os conflitos de gênero, explicado pela identidade feminina que o curso, com o passar dos anos, foi tomando.

Compreender a trajetória e narrativa de vida de homens da comunidade LGBTI+ pode nos ajudar na reflexão de como o gênero pode impactar na qualidade da formação destes alunos, os desafios quanto a identidade feminina que a docência obteve como produto histórico de sua organização, e que geram preconceitos e discriminações quanto a percepção sobre a profissão docente, segundo preceitua Louro (2003), demonstrando este objeto como importante estudo para se perceber as identidades que são construídas por seus discentes.

Neste sentido, buscamos no Censo da Educação Superior no Brasil entre os anos de 2020 e 2021, as lacunas que se apresentaram até este momento nas produções sobre a temática, que fogem das narrativas em discutir o gênero como fator de desafios encontrados para a permanência de discentes no ensino superior, tendo nas experiências dos homens da comunidade LGBTI+ a forma de condução das políticas e identidades que levaram a sua permanência.



UMA ANÁLISE QUANTO AOS DADOS OFICIAIS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E O PROTAGONISMOS LGBTI+ NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Conforme resultados divulgados pelo Ministério da Educação através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o Censo da Educação Superior do Brasil demonstrou que nos últimos dez anos a entrada de novos discentes cresceu 32,8%, obtendo em 2021 crescimento de 3,5%, o número total de alunos chegava então a 8.987.120 somado a rede privada e pública; quando analisado o número de concludentes apenas da área educacional nota-se que 77,9% são mulheres, estando o curso de pedagogia presente com maior número de matrículas (BRASIL, 2021).

Em 2020 segundo resumo técnico apresentado pelo INEP o curso de pedagogia mantinha o total de 816.247 alunos, sendo 92% mulheres. Em 2021 o curso já se mostrava com percentual de 47,9% do total de acadêmicos dos cursos de licenciatura. O que queremos identificar ao apresentar estes números é que em todos os índices apresentados existe um sistema binário de gênero entre homens e mulheres, não se colocando as especificidades da identidade de gênero dos sujeitos (BRASIL, 2020, 2021).

Tendo em vista que a divulgação e discussão acerca dos resultados do Censo se baseia nas taxas de desistência, conclusão e permanência como pressupunha o programa REUNI, não parece mais aceitável que não exista um aprofundamento quanto a identificação dos sujeitos pesquisados, pois é notadamente importante entender quem são os discentes que ocupam as



cadeiras das universidades para que haja a possibilidade de reais políticas que ajudem não somente no ingresso destes alunos mais na permanência deles.

Os indicadores de eficiência no ano de 2009 apresentavam um plano de estruturação que coletava dados reduzindo o gênero dos sujeitos de forma binária, o que poderia ser compreensível se levamos em consideração o início da aplicação das pesquisas institucionais naquele momento e os desafios quanto a tratativa destes dados. Mas não nos parece mais viável tal pensamento, tendo em vista as possibilidades de aplicação de questionários subjetivos que verifiquem muito mais do que números presentes nos relatórios de matrículas nas universidades.

Nestes números não estão contidas as especificidades necessárias quanto as questões subjetivas que atingem os discentes, o gênero e sua sexualidade como fatores de âmbito social são exemplos dessa necessidade. O curso de pedagogia a exemplo concreto apresenta características que aludem a importância em obter informações sobre como estes discentes se alto identificam, afinal, os dados apresentam a discrepância quanto a participação de homens e mulheres em suas cadeiras nas salas de aula, nos perguntamos quem são estes sujeitos homens que se fazem presentes em contextos aparentemente consolidado a presença feminina. A identificação poderia gerar respostas do porquê atualmente existe pouca presença de homens no curso de pedagogia, além de se levantar a questão quanto ads que se fazem inseridos como se identificariam? Seriam estes homens em sua maioria parte da comunidade LGBTI+ considerando as discussões teóricas acerca do



processo histórico de feminilização e que podem ser associadas a uma visão discriminatória quanto a homens que se fazem presente no curso? Ou sua ocupação no curso é derivada por sua própria escolha quanto ao magistério?

Arriscamo-nos ainda a refletir a invisibilização a grupos sociais a qual pertencem os homens da comunidade LGBTI+ não seria negligência, já que o intuito da pesquisa seria identificar o percentual de permanência no ensino superior. Segundo apresentação de resultados do censo de 2021 a taxa de desistência acumulada entre 2011 a 2021 demonstra que 50% dos ingressantes no curso de pedagogia desistem, mas não se evidencia nestes dados a informação conquanto aos motivos do que leva aos alunos por tomarem essa decisão.

Será que entre essa taxa não estaria uma maior desistência de homens justamente pela invisibilidade aos desafios de permanência que não são identificados nos dados que se apresentam de maneira genérica ou ainda acrescento se as motivações que possivelmente os levaram a desistência não envolvem as relações de gênero que se formaram historicamente no curso? E que podem apresentar a estes sujeitos processos discriminatórios no decurso da formação. São perguntas que direcionam essa pesquisa a dar protagonismo as narrativas e trajetórias dos discentes, tendo os homens LGBTI+ como fator indicativo a descobrir as motivações por sua escolha ao curso e permanência.

Ao tomarmos ciência destes números e questionamos, é interessante notar como o meio acadêmico vem discutindo a temática, em vista que todos estes indicadores regulam futuras propostas educacionais ao ensino superior,



o que demonstra a necessidade de conhecimento sobre sua regulação, organização e identificação dos desafios, preconceitos e tradicionalismos a serem superados.

Por tal pressuposição realizamos o levantamento sobre o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no qual observamos a incipiente produção de teses e dissertações em programas acadêmicos e profissionais acerca do tema. Com uso dos operadores booleanos¹⁶ foi possível identificar duas dissertações sobre o primeiro repositório citado que aborda a temática de gênero, pedagogia e os espaços de feminização escolar e pedagógico.

No segundo repositório encontramos o total de treze resultados, das quais cinco obras abarcavam o aspecto das narrativas, gênero e pedagogia. Ao inserimos o termo AND LGBTI+, os resultados se mostram ainda mais preocupantes acerca da invisibilidade não somente nos documentos oficiais, como na abrangência de publicações já que nenhum dos dois repositórios apresentaram resultados positivos quanto a estudos que discutam as trajetórias de vida, processos formativos e as implicações de gênero que podem nortear perguntas sobre políticas públicas de permanência à educação superior.

¹⁶Para realização da pesquisa dentro dos repositórios, utilizamos de descritores booleanos como: Gênero AND formação docente AND Masculino AND curso de pedagogia AND Homens e posteriormente para particularização de pesquisa acrescentou AND LGBTI+.



No quadro abaixo é possível ver os textos que foram selecionados dentro dos limites da pesquisa, que apesar de não tratarem especificamente dos sujeitos LGBTI+, acabam por tangenciar a narrativa, pedagogia e gênero.

Quadro 1: Dentro dos limites da pesquisa

| | Tipo | Título | Autor | Ano |
|---|-------------|--|---------------------------------|------|
| 1 | Dissertação | Quem tem medo do lobo mau? inquietações e medos sobre o trabalho do homem na educação infantil | RAMOS, Clemerson Elder Trindade | 2020 |
| 2 | Dissertação | Ressignificações das aprendizagens de gênero de educadores/as no curso de especialização em gênero e diversidade na escola | ROSA, Cristina Batista de Souza | 2016 |
| 3 | Dissertação | O giz cor-de-rosa e as questões de gênero: os desafios de professores frente à feminização do magistério | CASTRO, Fernanda Francielle de | 2014 |
| 4 | Dissertação | Homens no curso de pedagogia: as razões do improvável | PEREIRA, Flávia Goulart | 2013 |
| 5 | Dissertação | Gênero e profissão docente: as representações sociais das alunas egressas do curso de pedagogia | SANTOS, Elizabeth Angela dos | 2008 |

Fonte: Elaborado pelos autores

Para chegarmos a estes resultados analisamos preliminarmente os títulos, resumos, palavras chaves e objetivos do trabalho, que em algum momento intencionaram discutir sobre algum dos aspectos que façam parte



do núcleo da pesquisa como gênero no ensino superior, narrativas ou trajetória de vida com foco nas experiências pessoais, a feminilização como produto histórico, assim como, o curso de pedagogia, preconceito e discriminação. Apesar das pesquisas não terem por sujeitos homens LGBTI+, citam em algum momento essa relação ou aludem a conceitos que são essenciais a construção dessa reflexão em desenvolvimento.

O quadro 1 organiza cronologicamente trabalhos que apresentam a junção de temas acerca do gênero e trajetórias de vida, outros textos já refletiam sobre estes objetos, todavia, parecem não terem ampliado os sujeitos e desafios que são gerados a partir das individualidades dos grupos e contextos que as formam. No quadro 2 apontamos algumas destas pesquisas.

Quadro 2: Fora dos limites da pesquisa

| Nº | Tipo | Título | Autor | Ano |
|----|-------------|---|---------------------------|------|
| 1 | Dissertação | As representações dos alunos do gênero masculino no Curso de Pedagogia: homens e identidades na rota de conflitos | MONTEIRO, Gabriel Rocha | 2021 |
| 2 | Tese | Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente às LGBTIfobia na escola | SILVA, Luciano Marques da | 2020 |



| Nº | Tipo | Título | Autor | Ano |
|----|-------------|---|-------------------------------------|------|
| 3 | Tese | Abrindo caminhos: a construção das identidades docentes de mulheres pelas trilhas, pontes e muros da pós-graduação em Contabilidade | NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento | 2019 |
| 4 | Dissertação | Professoras, levem mulheres à sala de aula: do jornalismo violento à prática pedagógica filóloga | ACCORSI, Fernanda Amorim | 2018 |
| 5 | Dissertação | Trajetos formativos e significações imaginárias: as narrativas de professoras da EBT | PORTO, Eliane Quincozes | 2018 |
| 6 | Dissertação | Atividades curriculares desportivas: relações entre o currículo oficial do Estado de São Paulo para a Educação Física e as turmas de basquete | ROSA, Lucas Braga do Couto | 2016 |
| 7 | Dissertação | Pensar direitos humanos na perspectiva de gênero: limites e possibilidades na educação profissional em Goiás – campo de pesquisa escola técnica de enfermagem | OLIVEIRA, Patrícia Fernandes | 2014 |

Fonte: Elaborado pelos autores

Como percebido todos os trabalhos que não atingiram os critérios de seleção são da década passada, mas demonstram alguns dos interesses múltiplos que o gênero abarca dentro da educação, como os textos 4 e 5 que demonstram o interesse profundo sobre o processo de organização docente



nas escolas e que discute o processo de feminização com foco no gênero feminino e seus desafios.

Outros trabalhos, por sua vez, nos mostram como o conceito ampliou-se para outras áreas como a enfermagem e contabilidade nos textos 3 e 7, além de ser possível identificar no texto 1 o gênero como elemento para estudar os efeitos profissionais sofridos por homens na ocupação de cargo nas escolas com os preconceitos ainda tidos na sua presença em ambientes tidos como feminino, colocando os homens em posições administrativas.

Por fim, destacamos o trabalho de número 5 e 1 do primeiro e segundo quadro respectivamente, a qual foram os únicos encontrados no repositório da Capes e que se repetem ao pesquisar no BDTD que traz todos os títulos apresentados nos dois quadros. Podemos concluir em acordo ao ano das produções de teses e dissertações, que em grande parte antecedem os dados analisados do censo educacional de 2020 e 2021, o que aponta o quão inicial essa discussão ainda se apresenta, a presença dos homens LGBTI+ na universidade possibilita estudos quanto a identidade que o curso tomou ao longo do tempo e como ele influencia na identidade construída pelo aluno, o que nos leva a perguntar sobre os motivos que levam a sua permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo nesse artigo foi analisar os desafios de permanência enfrentados por discentes homens da comunidade LGBTI+ de um curso de pedagogia de uma universidade federal. Identificamos uma generalização, que



não abarca pontos concretos e fundamentais para atuação e implementação de políticas mais eficazes nas universidades brasileiras.

Uma das questões apresentadas é o gênero, a qual especificamos os estudos aos homens LGBTI+ por não identificarmos seus protagonismos como objeto de estudo nos documentos oficiais e nas produções acadêmicas. Apontamos o binarismo simplista da apresentação de dados, sem haver preocupação quanto as experiências daqueles que estão inseridos dentro do ensino superior. O que ocasiona estranhamento quando pensado que estes dados são a forma pelo qual são verificadas as políticas necessárias ao investimento na educação.

Como homens pertencentes a comunidade LGBTI+ compreendemos a experiência como objeto central de investigação, ousando refletir que ao estudar a experiência poderá ser possível identificar causas e motivos que levam a permanência destes estudantes homens pertencentes a comunidade LGBTI+ em seu curso de ingresso.

Ainda se encontrando em fase de revisão de literatura e no tratamento dos dados oficiais, essa pesquisa já apresenta possibilidades quanto ao protagonismo social e educativo, influência da ocupação de discentes da comunidade LGBTI+ na universidade e a ampliação do objeto, visto, a ausência de uma discussão abrangente dos sujeitos que compõe a educação superior, trazendo as histórias de vida como mecanismo de análise e organização do ensino superior.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita. Desigualdades Educacionais. In: ZIMERMAN, Artur (Org.). **Os 'Brasis' e suas Desigualdades**. São Bernardo do Campo: Editora da UFABC, 2017, p.03-26.

0ARAÚJO, Carla B. Zandavalli M. A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 25-43, jul.-dez. 2013. Disponível em: encr.pw/Cy5oe. Acesso em: 20 jan. 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas**. Brasília: DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020** [recurso eletrônico] / Brasília, DF: INEP, 2022.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Dados das Teses e Dissertações da Pós-Graduação**. CAPES –Banco de Dados, 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

GANAM, Eliana Almeida Soares; PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37441>. Acesso em: 1 maio. 2023.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. acesso em: 4 nov 2016.



INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: <https://encr.pw/cg2FU>. Acesso em: 13 abr. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar**. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2015.

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

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: <https://encurtador.com.br/qDP39>. Acesso em: 02 dez. 2022.

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



EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO: algumas reflexões



Naire Gomes de Sousa¹⁷

Tânia Regina Lobato dos Santos¹⁸

Resumo: O estudo, em andamento, é uma pesquisa de campo, que mergulha no complexo e desafiador mundo do gênero com as crianças. O objetivo do estudo é compreender através da escuta das crianças as significações, manifestações que constituem as relações de gênero estabelecidas entre os pares no âmbito da educação infantil. A pesquisa tem como categorias centrais de análise: gênero, infâncias e educação infantil. Na busca de compreender como a escola a partir do processo de escolarização, reforça e naturaliza a desigualdade entre os gêneros, mobiliza alguns campos de conhecimentos, tais como: A Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância e os Estudos de gênero. Em termos metodológicos, fundamenta-se na etnografia com crianças.

¹⁷Doutoranda em Educação. Universidade do Estado do Pará. Grupo de pesquisa: Infância, Cultura e Educação Infantil. Servidora Municipal da Prefeitura de Bragança e da Secretaria Estadual de Educação. E-mail: sousanaire@gmail.com

¹⁸Doutora em Educação, Professora titular e docente da Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do estado do Pará – UEPA, Campus-Belém, Brasil. Grupo de pesquisa: Infância, Cultura e Educação Infantil. E-mail: tania02lobato@gmail.com



Os sujeitos da pesquisa são crianças de 4 e 5 anos da educação infantil. Até o atual momento da pesquisa, o estudo revela a necessidade emergencial do debate de gênero nas escolas da infância, na Amazônia paraense, na Região Bragantina.

Palavras-chave: Gênero. Infâncias. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

Com objetivo de usar a Arte Literária como um espaço para apresentação, debate e análise do tema de uma pesquisa de doutoramento, realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), cujas categorias centrais de análise fundamentam-se nas questões relacionadas às relações de gênero na(s) infância(s), é que este texto surge.

A pesquisa tem como objetivo compreender as significações, manifestações, que constituem e atravessam as relações de gênero estabelecidas entre os pares no âmbito da educação infantil e assim, dialogar e contribuir com a desconstrução da sociedade patriarcal, sexista, misógina e adultocêntrica na qual estamos inseridos(as) que reafirma cotidianamente na escola, sobretudo, a desigualdade entre os gêneros (masculino e feminino), a invisibilidade das culturas da infância e a intolerância à diferença que nos constitui.

Ao buscarmos realizar a escuta atenta e compromissada com as crianças na educação infantil, reafirmamos a necessidade dessa escuta para a construção de um currículo pensado a partir das culturas da infância, da



equidade de gênero e de Pedagogias que acolham as crianças em suas singularidades.

Logo, o desafio ético da pesquisa consiste em fazer ecoar as vozes das crianças da Região Bragantina, apreendendo as relações de gênero a partir da perspectiva delas, procurando garantir assim o direito de serem ouvidas, cuidadas e amadas.

Com esse propósito, a partir da Antropologia da Infância, a pesquisa assume a concepção de *Criança atuante* elucidada por Clarice Conh (2005). Para a autora a criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de condutas ou comportamentos sociais.

Outra conceituação importante para a pesquisa é a *Infância*, justificada na perspectiva da Sociologia da Infância. Para Sarmiento (2007) a infância é uma categoria social, que reúne todas as crianças e as diferencia dos adultos, formada por sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo e nesse movimento estruturam e estabelecem padrões culturais, ou seja, as crianças são produtoras das Culturas da Infância.

Em relação a categoria gênero coadunamos com a da ideia de que este conceito, busca compreender, anunciar e denunciar os processos históricos, culturais de construção das diferenças biológicas, comportamentais ou psicológicas, percebidas entre homens, mulheres, meninas e meninos, naturalizadas por uma dada sociedade para justificar a desigualdade entre os gêneros. Nos afastando assim das abordagens que focam apenas em papéis



ou funções relegadas socialmente aos gêneros. Nos convocando a considerar que as instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma dada sociedade são constituídas, atravessadas por representações, teorias do que seja feminino ou masculino, ao mesmo tempo que produzem e (res)significam essas representações (SCOTT, 1995; LOURO, 1997; MEYER, 2013).

Em termos metodológicos trata-se de uma pesquisa de campo, uma *etnografia com crianças* e a partir da observação participante pretendemos realizar: registros escritos, fotográficos, rodas de conversa temáticas com as crianças, atividades envolvendo desenhos e pinturas. Os sujeitos da pesquisa são crianças de 05 anos da pré-escola. O loci são escolas de educação infantil públicas. O campo da pesquisa é a Região Bragantina.

Para Adriana Friedmann (2022) a Antropologia da Infância há mais de quatro décadas passou a considerar as crianças enquanto indivíduos que merecem ser conhecidos e estudados em seus grupos, através da observação, escuta, diálogo e das diferentes práticas que elas participam nos diversos territórios em que nascem e convivem com outras crianças e adultos(as). A autora salienta ainda que a etnografia constitui-se como um dos meios para conhecer cada criança, respeitando as multiplicidades de infâncias que coexistem.

Dito isto, acreditamos que o debate teórico, mesmo nos casos, das pesquisas em andamento, tem valor à medida que ecoam possíveis contribuições para pensarmos e transformarmos as práticas da escola e



consequentemente as vivências das crianças na educação infantil. Ao mesmo tempo, sinalizam movimentos de existência, resistência, luta, enfrentamento dos desafios encontrados para a realização de pesquisas envolvendo as questões de gênero no âmbito das infâncias.

Assim, buscamos utilizar a obra literária “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha, apresentada aqui, como recurso para suscitar algumas questões ligadas ao debate das relações de gênero na escola, sobretudo, na educação infantil. Para além disso, ao usarmos a Arte Literária intencionamos cuidados éticos com a pesquisa, como dito anteriormente, ainda, em desenvolvimento.

A escolha da obra deu-se pela abordagem simples, direta e consistente que a autora usa para, por meio da linguagem literária, abordar questões ligadas a gênero, tema de nosso interesse na pesquisa.

Nesse sentido, convidamos o(a) leitor(a) para neste breve espaço de diálogo e reflexão, pensar, a partir de alguns fragmentos do texto de Ruth Rocha, como a escola, enquanto espaço estruturante das relações de gênero, portanto um espaço multiplicador das desigualdades entre meninas e meninos, homens e mulheres, tem idealizado uma educação sexista que nada contribui para as transformações emergenciais para (re)pensar uma educação ética, numa perspectiva do humano, que de fato deve ser legada às nossas crianças. Uma educação que não negue, pois, em todos os sentidos, a diversidade. E que meninos e meninas possam, nesse sentido, ter as mesmas oportunidades de aprendizagem (e que exceda as diferenças biológicas), de



desenvolvimento, posto que a escola deveria estar focada numa educação que fomenta transformações sociais. Educação como ato político, no sentido lato da palavra.

Dito isso, consideramos a necessidade emergencial do termo gênero, não apenas como uma categoria de análise, mas de estar presente no currículo escolar, para ajudar a escola a (re)pensar as construções históricas, culturais que naturalizam tantas desigualdades que deformam as identidades que só são possíveis na relação com o Outro, com o diferente. Essa crença construída historicamente nos prende a padrões formatados e impostos no cotidiano, permeados por regras, símbolos, sentidos, polarizações e tantos outros mecanismos de controle mantidos e reproduzidos a partir da ideia de uma cultura una, homogênea, com valores e todo um simbolismo atribuído ao feminino e ao masculino (AUAD, 2017; FINCO, 2003; LOURO, 1997; SCOTT, 1990).

Logo, pensar as relações de gênero na infância é, sem dúvida, uma grande provocação. Primeiro pela própria história da infância num país como o Brasil, uma infância negada, com aparentes cicatrizes de descaso, violência, incapacidade do ser e tantos outros “rótulos” que tornariam essa lista infinita. Segundo, por que pesquisar na e a infância ainda carrega resquícios de uma visão impregnada da criança como um ser incapaz, não produtora de cultura e, portanto, sem potencial para transformar o mundo que as cerca. Óbvio que não temos aqui a intenção de negar os avanços alcançados nos últimos anos de pesquisas (ARENHART, 2016; AUAD, 2017; FINCO, 2003; PRIORE, 2016) com



o objetivo de compreender o universo infantil e as relações de gênero, graças a dedicação e empenho de inúmeros(as) pesquisadores(as) da área. No entanto, não podemos camuflar tantos preconceitos que ainda cingem o campo da pesquisa sobre e com crianças.

A EQUIDADE DE GÊNERO NA PRÉ-ESCOLA

A escola constitui-se como um espaço valioso e importante para o debate de gênero, pois, como dito anteriormente, é neste espaço que se educam, outrossim, meninas, meninos, crianças para a vida em sociedade. É nela e na convivência entre os pares que as crianças constituem suas identidades. Dessa perspectiva, a escola torna-se um espaço crucial para olhar(es) atento(s) *ao modus operandis* pelo qual são construídas essas relações entre os gêneros para, então, compreender como a escolarização colabora na produção das desigualdades de gênero, classe e etnia, tão veementes na sociedade.

Posto isso, acreditamos e compartilhamos da ideia de que as palavras e conceitos carregam sentidos, às vezes, cristalizados historicamente e que, portanto, ignoram a possibilidade e liberdade que os sujeitos têm de produzir sentidos, num plano sincrônico. E a palavrinha “gênero” também tem sua história e de maneira breve, nesse espaço de discussão, iremos enarrar. Nossa intenção é a de situar o(a) leitor(a) e ou pelo menos partilhar o sentido que queremos imprimir ao termo “gênero” neste texto e, mais especificamente, entender como o conceito chegou ao Brasil.



O ano foi 1990, quando através de um texto escrito e intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, o movimento feminista brasileiro teve acesso às ideias da historiadora estadunidense Joan Scott, que fortemente instigada por Michel Foucault, compreende o termo gênero como um saber em relação as diferenças sexuais. Existindo assim para a pesquisadora uma relação inseparável entre saber e poder, gênero estaria dessa forma imbricado a relações de poder, atribuindo e dando sentido a estas relações.

Dessa forma, para Scott (1990) gênero é a compreensão que se pode ter sobre as diferenças sexuais, classificando essas diferenças dentro de uma lógica de pensar, engessada e dual. Scott (1990) não nega que existem diferenças entre os corpos sexuados. Ou seja, possuímos sim características físicas diferentes, no entanto, o que interessa a ela são as formas como se constroem significados culturais para essas diferenças, atribuindo-lhes sentido(s) e, conseqüentemente, posicionando-as dentro de relações hierarquizadas e de poder.

Nesse ínterim, a escola, como uma instituição social, passa a ser um espaço de reprodução e de afirmação das relações desiguais entre meninas e meninos, mulheres e homens. O conceito de gênero, conseqüentemente, tem que ver com a forma como são apreendidas essas relações de poder na sociedade. Sendo as identidades masculina e feminina construções sociais e culturais que impõem às mulheres, homens, meninas, meninos, crianças, condutas, práticas, espaços de poder e anseios diferentes. Tudo isso baseado



nas distinções que a própria sociedade constrói para o feminino e o masculino e não em diferenças puramente biológicas que as caracterizam.

Para Carvalho (1999) a categoria teórica gênero nos ajuda a compreender as relações entre os sexos no contexto da cultura, do simbólico, das representações, o que para a educação é extremamente importante, uma vez que nela (re)construímos a cultura, os valores, os símbolos. Reproduzindo ou transformando as hierarquias, as diferenças histórica e socialmente construídas e atribuídas ao masculino e ao feminino.

Mais de três décadas se passaram dos primeiros estudos e movimentos do tema no Brasil, e continuamos a nos questionar, pelo menos quando se pensa em Amazônia paraense, a respeito da ausência do debate de gênero na educação, destacamos aqui, sobretudo, na educação das crianças pequenas. Os/as educadores/as, poucas vezes procuram pensar a escola e suas práticas sexistas. Na obra “Quando a escola é de vidro”, Ruth Rocha (2003), de maneira metafórica, mostra como a escola pensa a infância e as relações de poder, como se pode perceber no recorte seguinte.

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito (grifo nosso). - Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... - Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. - É, no vidro! - **Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! (grifo nosso)** - O vidro dependia da classe em que a gente estudava. - Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho.



- Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. - E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano (ROCHA, 2003, p. 2).

A autora evidencia nessa obra, uma escola com ausência de liberdade, uma escola que não reconhece as singularidades e reforça a ideia anteriormente trabalhada de que o discurso opressor é naturalizado, tornando-se inquestionável. Fairclough nos permite aprofundar essa posição ao discutir que

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

A leitura cuidadosa do trecho da obra da autora permite pensar a escola a partir de um discurso opressor, androcêntrico, sexista. Um discurso hegemônico demandado por agências controladoras e de poder (Escola enquanto aparelho de Estado) que ignora saberes e as diferentes identidades dos sujeitos que a compõe. Esse panorama demanda aos(as) educadores(as) uma análise profunda dos discursos que instituem a escola e que reforçam, como dito, um padrão social de relação entre meninas e meninos, impondo regras de convívio, formas diferenciadas de ocupação do espaço, de manipulação dos objetos, de usos da linguagem etc. Portanto, o que é de



menino e o que é de menina são representações/invenções de modelos de relação, construídas sócio-historicamente, e que são pré-determinadas, entre o feminino e o masculino permeadas de jogo de poder e que determinam os lugares que se querem fixo de gênero, em que o masculino tem prevalecido. Para asseverar, Ruth Rocha (2003) nos diz na narrativa que

As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos (grifo nosso). Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito... A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros. **As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio (grifo nosso).** E na aula de Educação Física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinham jeito nenhum para Educação Física (grifo nosso). Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa (grifo nosso). E alguns meninos também. Estes eram os mais tristes de todos. Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada à toa, uma tristeza! Se a gente reclamava? Alguns reclamavam. **Então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida (grifo nosso)** (ROCHA, 2003, p. 4).

Nesse excerto pode-se perceber que as diferenças criadas e mantidas na e pela escola, que normatizam a conduta e ou comportamento entre meninas e meninos, são tidas como naturais e não devem ser questionadas e



ou repensadas. A partir dessa lógica, a escola pode ser pensada como um espaço demasiadamente demarcado, um território muitas vezes de disputa do que pode e do que não pode entre meninas e meninos. Os corpos são disciplinados, ensinados a sentir, domesticados, padronizados. (AUAD, 2017; FINCO, 2003; LOURO, 1997; SCOTT, 1990).

Nessa perspectiva, Judith Butler (2003) conceitua gênero como “[...] a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (p. 59).

Deste modo, ser homem ou mulher é executar performances, deliberadas por instituições sociais que nos regulam impondo-nos papéis prontos, previamente definidos, pensados a partir de sentidos históricos e culturais cristalizados que determinam tais identidades. A escola, os(as) professores(as) e a família, portanto, dentro desse contexto reforçam essas noções, ensinando às crianças o papel que cada um de nós tem a cumprir enquanto homens, mulheres, meninas ou meninos. Na contramão dessa padronização, que tem contribuído para uma sociedade intolerante e incapaz de dialogar sobre o que conceituam como “o diferente”, surge a necessidade emergencial de dialogar, refletir e problematizar tais questões, abordando seus aspectos centrais.

Para Louro (1997), a escola, assim como a sociedade, é um espaço marcado historicamente pelas distinções que geram desigualdades. As diferenças que poderiam ser pensadas como possibilidade de constitutividade



das heterogeneidades, inerentes aos sujeitos, são perpetuadas como formas de controle e segregação dos corpos e das racionalidades.

Dessa perspectiva, a escola ainda tem implementado projetos que cristalizam uma “marca distintiva” (LOURO, 1997) no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas no chão da escola, que sinalizam relações de poder que ainda predominam na sociedade, separando os sujeitos – os que sabem e os que não sabem, os ricos e os pobres, os que a ela têm acesso e os que não têm. E de maneira pontual separou os meninos das meninas; e aqui reside o foco das nossas imersões nesse campo de pesquisa. Ela (a escola) também separou as crianças dos adultos, hierarquizou-as, ordenou-as e classificou-as (LOURO, 1997, p. 57).

Porquanto, muitos dos sentidos instituídos pela escola precisam ser (re)pensados, pois isso é crucial para entendermos o que sua arquitetura e símbolos abrigam, velam e desvelam sobre as relações de gênero. Desse panorama, explorar os efeitos de sentidos e/ou desvelá-los nas mais diferentes formas de linguagem produzidas pelas crianças, não parece uma tarefa fácil, exige sensibilidade, (in)disciplina, ética e outras atitudes da/o pesquisadora/o, pois eles são de extrema necessidade para quem sonha em redimensionar este espaço de interação humana, bem como as relações nele instituídas e/ou constituídas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, NÃO AS FINAIS

Quando sempre ao revisitar “memórias escolares”, sobretudo as da infância, pode-se rememorar a rigidez da organização do tempo e do espaço



da educação formal, segregador do que seja de menino e o que possa ser de menina, dos silenciamentos impostos em nome da ordem e do bem-estar, do esvaziamento de qualquer vivido das crianças e da demarcação do lugar do saber, a docência, das relações de poder, enfim.

Nesse sentido, a escolarização era (ainda é) um processo muitas vezes aniquilador da criatividade, da capacidade de pensar, refletir, dialogar e tantas outras possibilidades de mostrar que as crianças carregam em suas “bagagens invisíveis” ou “invisibilizadas” vivências, experiências, conhecimentos e saberes que, adquiridos além dos muros da escola, na relação com tantas alteridades com quem se relacionam na vida, poderiam sinalizar momentos de aprendizagens significativas, mas que para a escola pouco importava (e ainda não importa). Afinal, a esta cabe “formar”, preparar para a vida em sociedade; mesmo que a vida esteja alijada do processo.

As considerações aqui tecidas objetivam levar o(a) leitor(a) a perceber/refletir que, quando se trata de infâncias, o processo de educação escolar naturalizado historicamente ajuda a entender esse lugar de fala das crianças, um lugar “representado” e “ocupado” por categorias sociais (SARMENTO, 2007) nas quais elas são emolduradas. No entanto, historicamente, esse é um lugar de muitos conflitos, sobretudo, pelo fato da criança ainda, mesmo hoje, em pleno século XXI, ser ainda considerada por muitos, como um ser incapaz, um adulto em miniatura, um repetidor de normas e regras. Essas concepções de infância são refutadas pela Sociologia da



Infância e a Antropologia da Infância; e estes campos dão sustentação ao projeto que desenvolvemos.

Porquanto, nesse sentido, urge repensar as práticas escolares e a educação delegada às meninas e aos meninos, desconfiar do que é natural, comum, do discurso intolerante do “somos todos iguais”, quando na verdade caminha-se cada vez mais para uma prática escolar excludente, incapaz de reconhecer que educar para a cidadania significa antes de tudo questionar com base na ótica das diferenças.

Só assim, pode-se rechaçar tantos preconceitos criados ao longo de nossa história e favorecer relações baseadas no respeito ao Outro. Encerramos essa reflexão com fragmentos do texto de Ruth Rocha, na esperança de que os(as) educadores(as) juntos(as), conscientes do seu poder transformador da educação, possam repensar a escola e a forma como ela tem educado meninas e meninos.

E que de agora em diante ia ser assim: **nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental (grifo nosso)**. Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente: Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso... Seu Hermenegildo não se perturbou: - não tem importância. **A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas... (grifo nosso)**. E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais. Depois



aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar... (ROCHA, 2003, p. 5).

Por fim, embebida da esperança de Ruth Rocha, acredito, como educadora e pesquisadora, que a partir do momento que a escola começar a perceber o discurso opressor que massifica o olhar, cegando todos em relação à diferença, vai redescobrir que ser “diferente” é apenas uma condição do ser e que uma educação baseada em valores e na ética pode garantir que meninas e meninos possam se desenvolver, amadurecer e crescer bem longe dos “vidros”. Assim, fico na expectativa da quebra de tantos vidros que aprisionam os diferentes modos de ser na infância.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Marília. et. al. Gênero e Educação. **Sempre Organização Feminista**. São Paulo: SOF, 1999.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. rev. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.



FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Revista Pró-Posições**: Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101, set-dez. 2003.

FRIEDMANN, Adriana. *et al.* **Olhares para as crianças e seus tempos. Caminhos, frestas e travessias**. Cachoeira Paulista, SP: Diálogos Embalados, 2022.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação – Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 16, nº 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.



ISTO TAMBÉM É ASSUNTO DE CRIANÇA: Gênero e sexualidade na infância

Leidy Morgana de Sousa Agapto
Iran de Maria Leitão Nunes

INTRODUÇÃO

O presente estudo decorre da dissertação de mestrado, intitulada: Isto Já Não é Mais Um Conto de Fadas: estereótipos femininos na literatura infantil. A dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, dentre os objetivos da pesquisa constam, as análises de obras literárias infantis modernas e clássicas, buscamos saber, se as obras modernas, apresentam estereótipos femininos, assim como as literaturas clássicas analisadas, e também dialogamos sobre a temática das sexualidades infantis.



Consideramos a escola como um ambiente plural, um espaço onde compartilhamos não só conhecimento formal, mas diversas culturas, as nossas crenças, nossos interesses particulares, nossas afinidades, assim como compartilhamos as nossas experiências vividas em outros grupos sociais. Também adquirimos em nossas vivências no ambiente escolar, novos saberes e comportamentos, que não necessariamente estão ligados ao currículo escolar.

O fato é que existem muitas questões sociais que podem e devem ser discutidas no ambiente escolar, temáticas como as questões indígenas, história dos afrodescendentes, racismo, planejamento familiar, ISTs, sexualidade, identidade de gênero, homofobia e outras.... Dialogar sobre todas essas temáticas, ou problemas sociais, tem o propósito de trazer à tona igualdade e respeito, além de buscar desconstruir inúmeras problemáticas sociais, e estereótipos negativos.

Entendemos que é essencial proporcionar condições para que a criança possa construir autoconhecimento para a constituição tanto da sua individualidade quanto das suas relações interpessoais de forma positiva e com empatia.

Nesta perspectiva, o artigo versa sobre gênero, infância e sexualidade, no que tais categorias se diferenciam e como a construção da identidade de gênero não estereotipada pode motivar o desenvolvimento infantil salutar. Evidenciamos a importância da educação sexual como forma de vivenciar de



maneira saudável a infância, também como combate à violência e à exploração sexual infantil.

Reafirmamos que as crianças são as que mais sofrem com esse tipo de violência, evidenciamos que a invisibilização da sexualidade infantil se torna uma ferramenta, para que os abusadores possam agir, sendo que o agressor, muitas vezes, faz parte do convívio familiar da criança.

Também discutimos como tais temáticas devem e podem ser abordadas no ambiente escolar, de forma simples e prática, a instruir a criança durante esse período tão importante de vivências e descobertas, que podem ocorrer em qualquer ambiente de convívio social. Ao mesmo tempo reforçamos que o intuito deste estudo não é de desobrigar e tão pouco de diminuir o poder que as famílias têm de educar as suas crianças.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

Entendemos que os gêneros são apresentados às crianças através dos costumes, e também que são ferramentas importantes para as experiências que serão vividas futuramente. Esta introdução ocorre a partir da identificação e sensação de pertencimento, em que a criança compreende como funciona a diferenciação entre os gêneros, e a partir de alguns atributos, ela passa a diferenciar as características dos gêneros femininos e masculinos. E, é segundo cada uma dessas peculiaridades que a criança é levada a adotar o gênero para si, ou seja, geralmente essa construção se baseia no processo de imitação, mas também em suas percepções e experiências.



Não são só os adultos e as crianças são marcadas pelas categorias dos gêneros, pois desde o momento em que descobrem o sexo do feto, ainda na barriga da mãe, ele passa a ser classificado como masculino/feminino, sendo categorizado a partir da genitália do feto. Os pais baseiam-se no sexo biológico da criança para definir quais papéis e comportamentos podem e devem ser transmitidos das famílias para que sejam adotados pela criança.

As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação, como bem pontua Louro (2003). A construção social dos gêneros ocorre ao longo da vida, e não somente na infância, portanto as identidades de gêneros continuam se constituindo ao longo da adolescência e da vida adulta.

Sobre a construção da identidade de gênero, Butler (2003) utiliza o termo performatividade de gênero, compreendendo que a nossa identidade de gênero está diretamente ligada a uma sequência dos atos que nos constituem enquanto sujeitos. Sabendo que as identidades de gênero não são fixas, e podem ou não ser remodeladas em uma determinada fase da vida, questionamos então: a família pode interferir na escolha das identidades de gêneros? Devemos limitar as crianças a brincadeiras e brinquedos que se referem apenas a um determinado gênero? Mesmo sabendo que brinquedos e brincadeiras não têm gênero, assim como não possuem o poder de desviar as crianças do padrão heteronormativo.

É comum que alguns pais ou responsáveis se preocupem com as diferenças sexuais e com a orientação sexual, ainda na primeira infância, em



que a busca pela garantia de manutenção da heteronormatividade ocorre a partir dessas convenções ligadas aos papéis de gêneros. Os responsáveis tendem a orientar seus filhos a partir dessas diferenças apresentadas pelos comportamentos, assim a criança é motivada a compor essa identidade que está em desenvolvimento, com controle e regulação, a fim de que a criança não se desvie da “normalidade”.

É interessante destacar que há uma separação entre os traços comportamentais, acessórios e papéis que representam o gênero e a sexualidade da criança, que também se distingue da sexualidade vivida pelo adulto.

Existe uma certa regulação em relação ao gênero e a sexualidade, principalmente repressão, sendo a sexualidade na infância caracterizada como algo inexistente e as crianças sem malícia e inocentes. Essa perspectiva, conseqüentemente, coloca as crianças, numa categorização de indivíduos sem sexualidade, ao mesmo tempo em que se aponta a criança como alguém sem sexualidade, negam-se estudos sobre teorias comportamentais, como a desenvolvida por Freud (1905/1996) (XAVIER FILHA, 2016).

A sexualidade infantil se distingue da sexualidade vivida pelo (a) adulto (a) (XAVIER FILHA, 2012). É importante esclarecer sobre essas práticas que ocorrem durante a infância, e ao longo da adolescência, que elas se distinguem das sexualidades e das práticas sexuais realizadas pelos adultos, e que cada fase da vida tem a sexualidade voltada a um tipo de estímulo e a uma fonte de prazer.



Freud (1996) afirma que o desenvolvimento psicosssexual da criança se dá a partir das seguintes etapas: oral (a boca é o órgão que proporciona o prazer mamar/sugar o objeto de desejo é o seio materno); anal (o controle do esfíncter anal, da liberação/contração das fezes) fálica (reconhecimento do pênis ou presença/ausência dele); latência (os interesses se voltam para outras questões, normalmente direcionadas as relações interpessoais e para o crescimento intelectual) ocorre na transição entra a adolescência e a vida adulta; genital (corresponde a estímulos na área genital, e a intimidade com o/a parceiro(a), consolida a vida sexual adulta). Foi a partir dessas práticas realizadas no cotidiano, que Freud (1996) classificou em etapas, de modo que elas se diferenciam, contemplando aspectos importantes para a infância, dando ênfase as vivências infantis, e diferenciando comportamentos e necessidades relacionadas a infância e a vida adulta.

Xavier Filha (2012) fala sobre os discursos contidos na internet acerca das questões de gênero e sexualidade na infância, as quais colocam o adulto como protagonista, devendo ser o modelo a ser seguido e responsável por proteger a criança, fazendo com que ela permaneça inocente. É muito comum ouvirmos que identidade de gênero e sexualidade não fazem parte da infância por isso não devem ser debatidos, o que é considerado “normal” é que as crianças sejam repreendidas quando demonstram interesse em querer conhecer o próprio corpo.

Ao longo da vida vivenciamos inúmeras experiências, como o autocuidado, seja ele físico ou emocional. E é justamente no período de



descobertas, denominado por Freud (1996) como fase fálica, que as crianças começam a diferenciar as genitálias, ciclo que vai dos 3 aos 6 anos de idade. Período em que as crianças querem tocar, olhar de forma mais minuciosa o seu órgão genital. Mas, para alguns, é como se fosse algo perigoso, conhecer a própria intimidade, o que têm ali debaixo, que fica tão escondidinho? Tem que ficar escondido mesmo? É curioso, e é diferente, qual a sua função? Serve apenas para fazer xixi? Que cheiro têm? Todo mundo tem a mesma coisa? Como faz para limpar isso?

A sexualidade e as questões relacionadas às construções das identidades de gênero na infância, as quais seguem sendo assuntos restritos a serem discutidos durante a infância. A intimidade da criança com o próprio corpo passa a ser sinônimo de vergonha e se torna algo proibido. Os adultos que a cercam acabam esquecendo que as questões sobre as identidades de gêneros e as sexualidades perpassam todas as instituições sociais, além de serem discutidas na escola, na igreja ou na família. Seja para reprimir ou para educar, o tema sexualidade não se restringe ao ambiente familiar.

Toda essa discussão sobre a importância das sexualidades infantis, traz à tona, a importância da educação sexual, reafirmamos que a educação sexual, não deva ser de competência somente da família, mas também da escola. Convém lembrar que em casos de abuso sexual, a maioria deles acontecem no ambiente familiar, dados divulgados pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania em 2020:



O crime é classificado em abuso ou exploração sexual, sendo a principal diferenciação o fator lucro. Enquanto o abuso sexual é a utilização da sexualidade de uma criança ou adolescente para a prática de qualquer ato de natureza sexual, a exploração é mediada por lucro, objetos de valor ou outros elementos de troca. O levantamento da ONDH permitiu identificar que a violência sexual acontece, em 73% dos casos, na casa da própria vítima ou do suspeito, mas é cometida por pai ou padrasto em 40% das denúncias.¹⁹

A violência sexual pode ser caracterizada de forma física, psicológica ou com ameaça, compreendendo o estupro, a tentativa de estupro, o atentado violento ao pudor e o ato obsceno²⁰

Consideramos que a educação sexual além de combater violência sexual, também combate à exploração sexual. A temática é questão de saúde pública, e assim deveria ser tratada, e não desconsiderada, a ponto de ser invisibilizada, onde a escola não discute, e a família também não, e assim as crianças ficam expostas a inúmeros riscos, sejam físicos ou virtuais.

Existem muitos mitos em relação ao abuso sexual e principalmente em relação aos agressores. Segundo Azevedo e Guerra (2000), é mito que o agressor sexual de crianças e adolescentes é um psicopata, um monstro, mas

19 Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania divulga dados de violência sexual contra crianças e adolescentes, disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes> Acesso em: 07 Maio. 2023.

20 O tribunal de justiça do Ceará – fala sobre as formas de violência. Disponível em: [https://www.tjce.jus.br/mulher/formas-de-violencia/#:~:text=Consta%20ainda%20do%20C%C3%B3digo%20Penal,pudor%20e%20o%20ato%20obsceno](https://www.tjce.jus.br/mulher/formas-de-violencia/#:~:text=Consta%20ainda%20do%20C%C3%B3digo%20Penal,pudor%20e%20o%20ato%20obsceno.). Acesso em: 07 Maio. 2023.



a verdade é que 85% a 90% desses agressores sexuais são pessoas conhecidas, sendo que 30% são pais e 60% conhecidos da vítima e de sua família. É fato que existem muitos pontos a serem discutidos, sobre abuso e violência sexual, e um deles é a culpabilização da vítima, que se trata de um jogo psicológico utilizado pelo agressor, além disso, pode fazer uso de ameaças, para constranger e silenciar a vítima.

Em defesa dos direitos das crianças e do adolescente, e no intuito de reafirmar a constituição, reafirmamos que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) configura como crime quaisquer uma das seguintes situações:

Art. 241. Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008). Pena – reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa. (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008)

Art. 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)²¹

Por isso, reforçamos que a educação sexual tem propósitos, e que o intuito não é de ensinar o ato sexual, mas sim de orientar a criança a conhecer o próprio corpo, saber que é normal, se tocar, se olhar, sentir, perguntar e ter suas curiosidades respondidas. É importante destacar, também, que a criança

²¹O Estatuto da criança e do adolescente (ECA), disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10582366/artigo-241-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990> Acesso em: 05 de Maio, 2023.



que recebe orientação tem menos chances de ter sua imagem utilizada em pornografias, de ser exposta a ela ou, até mesmo, de ser vítima de prostituição infantil e de abuso sexual, o qual pode acontecer de diversas formas.

Escartín (2015) destaca algumas características de crianças que podem ser vítimas em potencial de violência sexual: 1 - Insegurança por não receberem afeto suficiente; 2 - Pais muito rígidos ou agressivos; 3 - Crianças que devem se calar na frente de adultos; 4 - Crianças muito obedientes; 5 - Crianças que não conhecem o próprio corpo ou são sexualmente reprimidas. A autora cita, ainda, muitas outras características, cujo discurso evidencia a fragilidade da instituição família, quanto à habilidade de informar e de proteger, além de apontar a necessidade desse tipo de informação ser abordada nos mais diversos espaços sociais. Escartín (2015) reforça, também, a necessidade de a criança de conhecer o próprio corpo e de alimentarmos o diálogo, o respeito aos direitos e as opiniões dos pequenos.

Cabe pontuar que enquanto os assuntos relacionados às genitálias, às identidades de gênero e às sexualidades forem consideradas tabus, seja na infância ou na vida adulta, a sociedade precisa lidar com as consequências de tentar invisibilizar tais questões. A falta de educação sexual tem consequências desastrosas: gravidez na adolescência, aborto realizados por menores em lugares clandestinos, além da transmissão de doenças sexualmente transmissíveis, iniciação sexual precoce, erotização do corpo feminino infantil.

Como vimos, são muitos os problemas ocasionados pela falta de informação/orientação para a vivência da sexualidade infantil, é comum em



nossa sociedade uma espécie de superproteção com as crianças, que reafirma, que a criança deva permanecer desinformada (Quanto à sua anatomia, os autocuidados e entre outras curiosidades que vão surgindo ao longo da infância), o que só comprova que estamos falhando e o quanto a sociedade tem fechado os olhos para tais questões.

A criança além de conhecer o próprio corpo, o que é super saudável, e necessário, precisa saber reconhecer situações perigosas e reagir, entendendo que existem limites e que a suas partes íntimas não devem ser tocadas, a não ser que seja pela própria criança e em um local adequado. É também muito importante dialogar sobre as mudanças que ocorrem no corpo infantil, no intuito de trocar ideias e tirar dúvidas quanto a essas fases e suas transformações.

Sobre a educação para a sexualidade, Xavier Filha (2016) explica que ela deve acontecer segundo as necessidades de cada criança. Que devemos ir ao longo do tempo respondendo a essas curiosidades, sem dar desculpas ou respostas que não possam satisfazer a curiosidade infantil. Mas que também não ultrapassem o seu limite de experiências, e não venha a adultizar, antecipando experiências que só devem ocorrer na adolescência ou vida adulta.

Educar para viver a sexualidade não é ensinar a criança a realizar o ato sexual, é orientar a criança a se conhecer, cuidar do próprio corpo, não só a partir da higienização dos genitais, mas entender como funciona, educar para conhecer e proteger a sua intimidade. A orientação também não ensinará a



criança a se tornar homossexual, já que não é algo que pode ser aprendido, pois a orientação sexual é a forma como cada indivíduo vivencia suas relações afetivas e sexuais.

Além da sexualidade, a compreensão sobre identidade de gênero sofre por conta das distorções de significados que lhes são atribuídas, inclusive a errônea associação quando ligam identidade de gênero à orientação sexual, como se fossem dependentes, como se desejos ou a própria atração sexual pudesse ser ensinada, e não apenas sentida ou vivida. São muitos os tabus que cercam a construção das identidades de gêneros. Sobre a questão, Louro (2000) afirma que a identidade de gênero nos remete às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Devemos levar em consideração que não existe um padrão, mas sim indivíduos, que podem vivenciar o gênero das mais diversas formas.

A definição do gênero pela criança e a percepção real que ela tem da sua individualidade são importantes para o desenvolvimento de suas relações sociais. O gênero em que a criança se classifica, a direciona a desenvolver suas relações, principalmente os ciclos de amizades. Ela pode construir a identidade de gênero através das referências não estereotipadas e dos modelos de estereótipos que são interiorizados e reproduzidos por ela através dos atos e dos discursos adotados.

Ao longo da infância a criança adquire a noção de se classificar em um gênero e de classificar também outras pessoas a sua volta, e só com o passar



do tempo e ao longo do seu desenvolvimento físico e psicológico, elas passam a ter noção de outras características, como a orientação sexual.

É saudável que haja o processo de inversão de papéis durante a infância, o que corresponde à necessidade que os pequenos tem de vivenciarem as mais diversas experiências, como nas brincadeiras em que o menino brinca de boneca, onde ele vai aprender a ser cuidador (como as meninas são incentivadas quando recebem boneca ou móveis de cozinha) ou quando a menina adota papéis e comportamentos que, comumente, nas brincadeiras são atribuídos aos meninos, piloto, motorista, mecânico, assim eles mesmos desvinculam os papéis sociais das questões de gênero.

Sobre as crianças serem completamente passivas em relação às escolhas dos adultos, Xavier Filha (2012) afirma que a criança é produtora de cultura e capaz de questionar conceitos pré-estabelecidos, reformulando ou até criando hipóteses. É preciso compreender que, essa diferenciação entre histórias, brinquedos, roupas, de menino de menina, bem como outras definições voltadas ao binarismo, feminino x masculino, são questões que foram construídas ao longo da nossa história, mas que vem sendo questionadas e transformadas pelas crianças, que são sujeitos ativos e de direitos, deste modo elas desfazem essas divisões que estabelecem os rótulos ou idealizações que correspondam aos gêneros.

As identidades de gênero estarão sempre em construção, por isso, as crianças devem ter a oportunidade de explorar e principalmente de provar diferentes papéis de gênero, é preciso que as famílias proporcionem às crianças



a experimentar, não limitando os brinquedos, as brincadeiras (principalmente os personagens), os livros, os jogos, e os livros de literatura infantil.

Mas se o gênero é volúvel, tão maleável, por que nos preocupamos com as identidades de gêneros infantis? Mesmo sendo o gênero maleável, os estereótipos, e todo o preconceito internalizado e aprendido ao longo da vida podem causar grandes problemas sociais, como a homofobia, o sexismo, e o próprio machismo que se desdobra em muitas outras questões, como o assédio, a violência física ou psicológica entre outras.

Entendemos que esta preocupação com as identidades de gêneros infantis é pautada em crenças religiosas, e também devido à falta de informação. Pois, segundo o padrão de “normalidade” heteronormativo, tudo que diverge desse padrão e do binarismo masculino x feminino e relacionamento sexual/afetivo homem x mulher são vistas como práticas anormais, e por isso devem ser rejeitadas, negadas, a ponto de tentarem invisibilizá-las em muitos espaços sociais.

Os empregos dos estereótipos de gêneros durante as infâncias podem limitar o desenvolvimento de habilidades, influenciando a criança por toda a vida, inclusive quando adultos em algumas de suas escolhas mais importantes. Precisamos entender que é necessário que haja, realmente, igualdade entre os gêneros, além do ambiente familiar, também no espaço escolar e, é essencial que no ensino básico essas desigualdades possam ser abordadas e desconstruídas.



Ao longo do tempo foi criada a expectativa de que existe um comportamento esperado para cada gênero, categorizações referentes a atributos diversos que definem um modelo a ser seguido. A partir de tal convicção, o estereótipo está introjetado em nós, de maneira inconsciente ou não, e nós perpetuamos essas desigualdades em que se baseiam as relações estereotipadas entre os gêneros.

As crianças podem ser educadas sem a presença dos estereótipos de gênero, razão pela qual precisamos educar e falar abertamente sobre as questões de gênero, ensinando o respeito às diferenças, e que capacidades e habilidades não necessariamente correspondem ao gênero que uma determinada pessoa adotou ou adota. É imprescindível que as crianças entendam que o mundo é diverso e que a pluralidade existe fora e dentro de cada um de nós, e que não precisamos, obrigatoriamente, corresponder às expectativas sociais sobre os papéis de gênero.

É interessante apontar questões e adotarmos atitudes que contrariem a disseminação dos estereótipos, explicando a criança que independente do gênero ela poderá manifestar sentimentos, pois a sensibilidade é uma característica humana e o choro, nada mais é que uma exteriorização de sentimentos, e que o ato de cuidar do outro pode partir de qualquer um de nós, que independe do sexo ou do gênero.

Quanto ao ambiente escolar e ao uso da linguagem como fator de manutenção dos estereótipos de gêneros femininos e masculinos, precisamos dar importância não só ao que ensinamos, mas como ensinamos. Louro (1997)



comenta sobre as nossas atitudes como professores(as) em sala de aula, a maneira como estes(as) se comunicam com as crianças e com os pais, fala muito sobre quem eles são, bem como a linguagem utilizada pode de fato ser um fator discriminatório, ao expor uma linguagem sexista.

O uso da linguagem sexista, não só no ambiente familiar, mas em todo o convívio social, oculta a mulher. Portinari (1989, p. 18) observa que “A linguagem é um turbilhão e nos usa muito mais do que nós a usamos. Ela nos carrega, molda, fixa, modifica, esmaga (seria talvez a depressão: sou esmagada pela palavra) e ressuscita (não há a ‘palavra da salvação?’)”. O que nos provoca alguns questionamentos: por que afinal podemos tratar um determinado grupo pelo gênero masculino e assim o definir? E por que não podemos fazê-lo ao contrário?

Para Scott (2012), existem disputas políticas e de poder nessas relações, e ela define gênero como sendo uma espécie de lente de percepção e que através dela são ensinados os significados de macho/fêmea, masculino/feminino, ou seja, os papéis sociais que são vinculados a ambas as figuras. O que nos leva a entender que o gênero é culturalmente construído, e que essa construção merece muita atenção, por ter valor significativo nas relações sociais.

Partindo dessa compreensão, vemos que nessa construção a linguagem tem o poder de atuar sobre o real, pois ela modela a realidade, através das palavras, tornando pensamentos e palavras repetidas em práticas



que são consolidadas através do tempo. Nesse processo estão incluídos a contação de histórias infantis, assim como as brincadeiras e os brinquedos.

GÊNERO E SEXUALIDADE INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR

Sobre as identidades de gêneros infantis, é necessário revermos as nossas ações, não estereotipando brinquedos e brincadeiras, bem como roupas, penteados, histórias, comportamentos e também as emoções.

Levando em consideração a linguagem e as atitudes que são ferramentas que reafirmam os estereótipos de gênero, nos questionamos: o que a escola e a família podem fazer para desestereotipar as diferenças no processo de construção dos gêneros ao longo das infâncias? E de que maneira podemos promover a educação sexual ao longo da infância no ambiente escolar? Daremos algumas sugestões:

1. Não fornecer à criança somente um tipo de brinquedo, proporcionando ampla experiência;
2. Evitar o uso da linguagem estereotipada que classificam comportamentos;
3. Proporcionar para as crianças possibilidades de poder ter um repertório mais diversificado, em relação às brincadeiras e jogos, apontar modelos de comportamentos contrários aos estereótipos;
4. Compartilhar informações adequadas de acordo com a faixa etária da criança, utilizando conceitos adequados e de forma



didática (seja relacionado às questões de gênero ou para a sexualidade);

5. Oferecer e compartilhar livros de literatura infantil que exibam diversidade para todos os gêneros;
6. Usar diversos recursos para falar sobre a constituição da sexualidade, orientação sobre onde estão órgãos sexuais e que eles são particulares, e quem pode tocar, como a utilização da música - Música: “NÃO PODE TOCAR NÃO” - PAS - Prevenção ao Abuso Sexual!!²² ;
7. Ao realizar a contação de histórias, explicar e esclarecer dúvidas sobre os contos, levando em consideração as experiências infantis, o livro: *Pipo e Fifi sobre prevenção de violência sexual na infância*²³ fala sobre o toque do sim e o toque do não, de forma divertida retrata os corpos infantis de meninas e meninos, há também o *livro de atividades de Pipo e Fifi*²⁴, que dispõe de atividades lúdicas envolvendo o conhecimento do corpo infantil, ambos os livros são de autoria de Caroline Arcari;

²² Música: “NÃO PODE TOCAR NÃO” - PAS - Prevenção ao Abuso Sexual!
<https://www.youtube.com/watch?v=Xjlar8a0XWk&t=42s>

²³ Livro: Pipo e Fifi sobre prevenção de violência sexual na infância <https://ifan.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Caroline-Arcari-Pipo-e-Fifi.pdf>

²⁴ Livro de atividades Pipo e Fifi
https://www.editoracaqui.com.br/_files/ugd/5117a5_0e9d00c68ddd4c7f8c769fbb4ba5228b.pdf



8. Reforçar a importância da higiene corporal, aproveitando a temática da hora do banho, retratar de forma lúdica, utilizando os objetos que fazemos uso em nossa higiene pessoal;
9. Falar sobre permissividade: quem pode tocar e onde pode tocar?

Além desses apontamentos e dessas sugestões de atividades, consideramos essencial a formação e capacitação de professores para a educação das sexualidades no espaço escolar, em toda a educação básica, e com reforço em todos os seus ciclos, tendo início na educação infantil com o autoconhecimento e o autocuidado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as relações de gênero e a sexualidade na infância podem ser abordadas de uma forma não hierárquica, mas de uma maneira reflexiva e compreensiva, que entenda o outro e suas escolhas, e mais importante, que a criança seja considerada como sujeito de direitos, e que possam ser valorizadas as construções das identidades individuais.

Entendemos que no ambiente escolar, as atividades dirigidas, tais como contação de história (independentemente de ser um conto de fadas, ou uma maravilhosa história de ação), ou brincadeiras livres, a criança pode sim revezar papéis de gênero, sem essa classificação, e muito menos sem a preocupação da inversão de papéis que o adulto tem, elas não representam o sexismo que existe no mundo adulto (mas podem vir a aprender).



É importante discutir e expor que as atividades domésticas devem ser realizadas por todos(as), de acordo com a necessidade e dependendo da frequência com que necessite ser realizada, ensinando a meninas e meninos que todos os trabalhos podem e devem ser divididos, orientando os meninos e as meninas a criarem habilidades diversas, em relação à limpeza, cuidados com os outros, culinária, mecânica, matemáticas e entre outras.

Nesse sentido, torna-se substancial esclarecer para as meninas que o trabalho doméstico é de todos, poupando-lhes futuramente do cansaço mental de ter que pensar em todos os detalhes que garantam a manutenção da vida de outras pessoas (como ir ao supermercado, à farmácia, pagar as contas, e entre outros) e do esgotamento físico de sempre ter que dar conta de tudo.

Cabe a nós, adultos, mães, pais e professoras compreendermos a importância dessa diversidade, sem classificar objetos, brincadeiras e histórias a partir de um determinado gênero, para alavancar o desenvolvimento cognitivo das crianças, educar essas crianças, para novas formas de socialização, ou melhor, sem limitações, e principalmente, sem associar histórias, brincadeiras, e todo o faz de conta do universo infantil, a sua futura orientação sexual.

Asseveramos a importância do conhecimento do próprio corpo e de questões que possam levar as crianças a identificar atos de violência sexual, promovendo o autoconhecimento, dialogando sobre consentimento. Reconhecemos a necessidade de orientar os profissionais da educação para,



além de abordarem a temática, fiquem atentos a possíveis sinais de qualquer tipo de violência cometida contra crianças, incluindo a violência sexual.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO & GUERRA. Telecurso de Especialização na Área da Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes. São Paulo: Lacri/USP, 2000.

ESCARTÍN, Maggie. Abuso sexual: uma guía para acercarse al tema.

Disponível em: <<http://es.slideshare.net/corhumanizando/abuso-sexualcartilla-sobre-el-tema-escrita-por-maggie-escartin>> Acesso em 05 Maio. 2023.

FREUD, Sigmund, 1856-1939. Obras completas, volume 6 : três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901-1905) | Sigmund Freud; tradução Paulo César de Souza. -11 ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

FREUD, Sigmund. Conferência XXXIII: feminilidade. *In*: FREUD, Sigmund. Edição standard das obras completas de Sigmund Freud. Tradução J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 22. p. 139-165.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PORTINARI, Denise. O discurso da homossexualidade feminina. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. Projeto História, São Paulo, v. 45, p. 327-351, dez. 2012.

XAVIER FILHA, Constantina Xavier. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades na educação das infâncias. *In*: _____



(Org.). Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias. Campo Grande: Editora UFMS, 2012.



DOI 10.29327/5346018.1-14




GÊNEROS E SEXUALIDADES FORMAÇÃO DOCENTE E NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Parte 3



GÊNEROS E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DE DOCENTES QUE ENSINAM MATEMÁTICA ESCOLAR: desinvisibilizar os sujeitos e a temática no ambiente escolar



Jónata Ferreira de Moura

INTRODUÇÃO

As discussões contidas nesse texto se deram na roda de diálogo intitulada *Gênero e sexualidade na formação docente e nos currículos escolares: realidade ou possibilidade?* do IV ENCONTRO MARANHENSE SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADES & II SIMPÓSIO NACIONAL CORPOS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO, na Universidade Federal do Maranhão, Cidade Universitária Dom Delgado, no período de 12 à 16 de junho



de 2023. Evento realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE)²⁵. Ao grupo agradeço pelo convite para dialogar sobre uma temática tão importante e necessária para a formação docente.

Meu objetivo foi apresentar reflexões sobre gêneros e sexualidades na formação de docentes que ensinam matemática, via narrativas discentes. Ou seja, pelas narrativas de minhas²⁶ estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, do Centro de Ciências de Imperatriz, que rememoraram suas aprendizagens com a matemática escolar, busquei elementos para refletir sobre a formação acadêmica de docentes e as relações de gêneros e sexualidades.

A seguir explico como busquei, pelas narrativas, elementos para refletir sobre a formação acadêmica de docentes e as relações de gêneros e sexualidades; depois faço a reflexão sobre o que revelam as narrativas das estudantes, por fim faço algumas proposições.

DE ONDE VEM OS DADOS

Desde quando assumi o concurso como professor da disciplina Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, do Centro de Ciências de Imperatriz, em 2015, solicito para minhas estudantes a produção de uma narrativa temática,

²⁵ Para maiores informações sobre o grupo basta acessar: <https://sites.google.com/ufma.br/gesepe/home?authuser=0>

²⁶ Estou optando por me referir aos estudantes no gênero feminino, devido à turma ser composta por grande maioria de mulheres.



ou seja, peço que escrevam um memorial de formação sobre sua trajetória escolar e sua relação com a matemática. A proposta é lançada a elas no primeiro dia de aula. De tal modo que colocamos a escrita como um dispositivo inicial para me aproximar de suas experiências com o processo de aprendizagem da matemática. Destaco que a iniciativa se assemelha àquelas que utilizam das produções no decorrer do curso para formação docente (NACARATO, 2010; NACARATO; PASSEGI, 2012; MOURA, 2019a). Contudo, minha preocupação é (re)construir as aulas durante o curso com as produções que as estudantes constroem no primeiro dia de aula.

As narrativas revelam, por um lado, as inseguranças, os medos, os desgostos, os momentos de descréditos; por outro lado, as alegrias, a segurança, os momentos de reconhecimento, ou seja, suas emoções em relação às suas vivências com a matemática escolar durante a estada na educação básica. Isso é importantíssimo para eu planejar minhas aulas da disciplina de Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática.

As narrativas são formas elementares de comunicação humana ou, no dizer de Benjamin (1994), formas artesanais de comunicação. Por seu intermédio, as pessoas contam suas histórias, lembram-se de suas experiências, encontram possíveis explicações para elas. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91), “contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.”



A narrativa é o lugar em que o humano toma forma, elabora e experimenta a história de sua vida em estrutura de texto. Trata-se de um texto vivo e carregado de sentimentos polissêmicos. Para Delory-Momberger (2006), o sujeito se institui no discurso, compreendendo-se como um projeto de si mesmo. Isso só é possível devido à narrativa, que dá forma à vivência e à experiência das pessoas.

A narrativa realiza, sobre o material indefinido do vivido, um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significante; reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que designa os papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles. É a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, relações de causa, de meio, de fim; que polariza as linhas de nossos *argumentos* entre um começo e um fim e os atrai para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos nos encadeamentos acabados; que compõe uma totalidade significante em que cada acontecimento encontra seu lugar de acordo com sua contribuição à realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: *nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida.* (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363, grifos da autora)



Por isso, são importantes as múltiplas maneiras de registrar os escritos que fazem a narrativa da vida, uma vez que é a narrativa que possibilita que pesquisadores/as que utilizam de narrativas em suas pesquisas tenham acesso ao modo como homens e mulheres, jovens e crianças de um espaço-tempo, de uma cultura, de um grupo social, biografam sua vida. Pois, reforçando o que diz Delory-Momberger (2014, p. 35, grifos da autora), “a narrativa apresenta-se como a *linguagem* do fato biográfico primordial, como *discurso* no qual escrevemos nossa vida [...], como o operador da *tessitura da intriga*, mediante a qual fazemos de nossa vida uma história.”

A presente perspectiva acima assume significativa importância no campo educacional, em especial na formação docente. Como argumentam Connelly e Clandinin (2011, p. 89), “a narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa que está baseada na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação”. Ao narrarem suas experiências, posso dizer que as estudantes narram suas trajetórias estudantis e, portanto, esse tipo de escrita pode ser considerado de natureza autobiográfica. Sendo, então, muito útil para eu conhecer as estudantes e (re)organizar minhas aulas, escolher os textos e direcionar as atividades.

De 2015 até agora tenho um conjunto de narrativas de si distribuído da seguinte maneira: 2015: 41 estudantes, 2016: 34 estudantes, 2017: 41 estudantes, 2018: 39 estudantes, 2019: 37 estudantes, 2021: 40 estudantes, 2022: 40 estudantes. Nesse conjunto de narrativas encontrei alguns marcadores de gêneros e sexualidades, e isso me deixou bastante intrigado,



por isso busquei investigações que pudessem me ajudar a entender a existência desses marcadores.

A primeira pesquisa que encontrei foi realizada pela Unesco no ano de 2000, em 14 capitais brasileiras, envolvendo 241 escolas das redes pública e privada. Os autores ressaltam a necessidade de profissionais da educação refletirem sobre a problemática da LGBTfobia. Eles destacam que 60% dos/as docentes participantes da investigação disseram não ter o costume de intervir em situações que expõem o preconceito por se sentirem despreparados (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004).

Outra investigação que encontrei foi a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (2016), que aborda experiências de adolescentes e jovens com orientação sexual diferente da heterossexual. Nela há dados alarmantes: i) 73% dos 1016 jovens respondentes informaram ter sofrido agressão verbal por conta da orientação sexual; ii) 27% afirmaram ter sido agredidos fisicamente; e, iii) 60% dos entrevistados declararam se sentir inseguros na escola. Não raro, situações como as relatadas levam os adolescentes a abandonarem a escola. Outro dado preocupante é a falta de apoio após sofrerem alguma violência física ou verbal. O estudo aponta

[...] níveis baixos de respostas nas famílias e nas instituições educacionais que fazem com que tais ambientes deixem de ser seguros para muitos estudantes LGBT, resultando em baixo desempenho, faltas e desistências, além de depressão e o sentimento de não pertencer a estas instituições por vezes hostis. (PESQUISA NACIONAL SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL NO BRASIL, 2016, p. 13)



Depois localizei a investigação de Merchan-Hamann, Freitas e Bermudez (2021). As pesquisadoras e o pesquisador afirmam que a orientação sexual e a identidade de gênero são as características pessoais que mais contribuem para a insegurança enfrentada por jovens nas escolas. Cerca de 60,2% dos/as entrevistados/as afirmaram sentir-se inseguros/as na instituição escolar devido sua orientação sexual; enquanto 42,8% destacaram a maneira como expressam seu gênero como um motivo de insegurança. E mais: entre os locais evitados pelas/os estudantes devido à falta de segurança destacam-se os banheiros (38,4%), as aulas de educação física (36,1%) e os vestiários (30,6%).

O cenário acima me ajudou a ter um olhar mais atencioso às narrativas das estudantes e a formação docente, pois 4 estudantes relataram em seu memorial de formação marcadores de gêneros e sexualidades que me fizeram pensar um pouco mais sobre a formação de docente que ensinam matemática escolar.

O QUE REVELARAM AS NARRATIVAS DAS ESTUDANTES?

A seguir apresento trechos das narrativas de três estudantes e de uma estudante. Ela e eles são de turmas diferentes e não estudaram juntos. A menina cursou a disciplina de Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática no primeiro semestre de 2016; o menino, que denominarei de M1, cursou a disciplina no segundo semestre de 2017; o M2 no primeiro semestre de 2019; já o M3 no segundo semestre de 2022.



Na narrativa do M3, ele diz que nos seus primeiros anos de escolaridade, ou seja, antes de ingressar nos anos finais do Ensino Fundamental, ele gostava da disciplina matemática e ia bem na escola, mas ao ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental, tudo foi mudando e ele foi se apartando da disciplina. Em sua narrativa, a seguir, ele explica o motivo: *“Eu gostava de matemática até a 4ª série, mas depois fui me afastando, porque sempre que eu dava a resposta ou dizia algo, os colegas de sala faziam piada do jeito que eu fala (M3).”*

O menino 2 narrou algo semelhante, só que o motivo foi ainda pior; tão pior que o discente construiu uma armadura para se proteger, dizendo que não havia feito a atividade. Ele se isolava, se fazia de fantasma para não ser notado na sala de aula. Ou seja, foi construindo um processo de invisibilidade para não ser notado e agredido verbalmente, como podemos visualizar em sua narrativa:

Eu sempre fui muito bom em matemática. Sempre tirava 9 ou 10 até a 4ª série. Como eu tenho esse meu jeito delicado, eu fazia de tudo para ninguém notar, então eu não saía da cadeira para nada e falava pouco na sala. Porque sempre que andava ou falava, tinha um menino lá para me imitar, fazendo deboche. E os professores não diziam nada. Na aula de matemática a professora, da 5ª série pra frente, sempre pedia para gente ir ao quadro responder as atividades, mas eu não ia mais, porque sempre que eu ia, acontecia isso que te falei. Passei a dizer que não tinha feito a tarefa ou que não sabia. (M2)

A narrativa acima nos faz pensar no processo de invisibilização que o menino 2 foi criando para não ser visto e agredido. Ela nos leva a pensar no que diz Lopes (2009, p. 358): para ele, “a invisibilidade, o desaparecimento e a leveza [são] como estratégias mais sutis e menos definidas por uma posição



de confronto”. Fica claro que para o discente a confrontação não era desejada, pelo contrário, havia uma repulsa, entretanto, ser invisível estava distante de ser algo tranquilo, leve e feliz, porque, ao analisar sua narrativa desconfio que era preciso grande esforço para ser algo que ele não era, ou seja, “uma criança sem voz e sem gestos: muda e imobilizada”. (LIMA, 2021, p. 10)

Em outra situação parecida com a que ocorreu com o menino 2, podemos visualizar o desrespeito por parte de docente e discentes em relação à identidade de gênero e sexual. No meu entendimento fica claro o preconceito. Tudo isso acontece com a menina que narra algo muito grave:

Eu passei a odiar a matemática quando um professor de matemática do Ensino Médio disse, mais de uma vez, que a mulher só era sapatona porque nunca tinha encontrado um homem de verdade. Pior que eu e minha namorada estudávamos na mesma sala, mas a gente não era assumida, mas o povo fazia gracinha do nosso jeito, mais de mim, porque sou assim... Isso me deixava %\$**#&#. Por que o cara fazia aquilo? Parecia que era para a gente. (Menina)

Insultos disfarçados de piadas, ou de “opiniões” deixa claro o sentimento de que ser diferente não é bom. Isso nos levar a pensar na possibilidade do protagonismo do preconceito, do crime chamado de LGBTfobia. Outro ponto que podemos denunciar é o quanto que no espaço escolar exerce-se uma pedagogia da sexualidade que legitima determinadas identidades e práticas sexuais, reprime e marginaliza outras que não pertencem ao padrão cis-heteronormativo. A escola, para Louro (2000), por reproduzir relações de poder centradas nos padrões hegemônicos da sociedade ratifica padrões de comportamento socialmente construídos.



Ainda há a rejeição da discente quanto à disciplina matemática, não por ela em si, mas pelas atitudes de professores que descumprem sua obrigação profissional e passam a dilacerar o preconceito e a praticar crime. Penso que sempre precisamos nos questionar sobre o quanto nossas atitudes podem surgir do mesmo *métier* desse professor da narrativa da discente ou de algo que tangencie essa situação? Com qual medida, ou até que ponto, nossas atitudes podem favorecer a construção de um sentimento em relação a uma disciplina escolar? No caso de minha estudante, o sentimento parece que perdurou e foi complicado para eu estimulá-la a se aproximar da matemática escolar (MOURA, 2019a).

Na narrativa do M1 percebemos essa mesma escola de que discute Louro (2000). Um lugar onde as agrêsões verbais acontecem e são naturalizadas a tal ponto que o a risada e a negligência imperavam: *“Nas aulas de matemática da 6ª até a 8ª série, o professor sempre fazia piada dos gays, e no final ele olhava para mim, e o povo da sala ria. Ele sabia que eu era gay, mas mesmo assim fazia as piadas e ninguém dizia nada (M1).”*

Será que todos os professores eram assim, como disse o menino 1: fazer piadas pejorativas e fingir que nada havia acontecido, continuando com seu programa de aula? Imagino que houvesse sim, docentes que desaprovassem atitudes depreciativo-pejorativas de discentes, contudo o que imperava era docente que ensinava matemática escolar deixando de problematizar as situações narradas pelos discentes acima; isso pode ser uma maneira de se desviar, optando por um caminho mais fácil, para retornar ao



assunto da aula. “Uma consequência decorrente da falta de problematização docente pode ser um entendimento, pelos discentes, do preconceito como algo normal, ou seja, ele se naturaliza.” (LIMA, 2021, p.08).

A pergunta que fica é: nos cursos de formação de docentes que ensinam matemática, as questões de gênero e sexualidade são discutidas e problematizadas, elas fazem parte do currículo desses cursos? Na pesquisa realizada por Silva e Moura (2022, p. 185): “Percebemos que são poucas e raras as iniciativas de inserção das temáticas gêneros e sexualidades no currículo dos cursos de graduação de formação de docentes, em especial nos cursos de pedagogia.”

Nesse ponto de vista, Sayao (1997), chama atenção para a ausência de disciplinas específicas que trabalhem gêneros e sexualidades nos currículos dos cursos de formação docentes, ressaltando que a falta de tais disciplinas pode fazer com que essas temáticas não sejam discutidas e abordadas de forma qualitativa, relacionando teoria e prática. Nesse sentido a autora faz a seguinte crítica:

Apesar de os professores, de qualquer ramo do saber, trabalharem com relacionamento, pouco sabem eles da psicologia do desenvolvimento e das relações humanas. Sim, existe a disciplina de educação e outras que, infelizmente, pouco ou nada oferecem de prático aos alunos, futuros professores. Afinal, quando será que a universidade em especial e as escolas em geral vão se lembrar de que existe uma realidade externa a elas e que é lá que os futuros profissionais irão atuar? E sobre a sexualidade dos alunos,



então? Quem é que se lembra ou ousa falar sobre isso com os futuros professores? Tema, via-de-regra, solenemente ignorado. Como se isso pudesse, magicamente, fazer com que o fato deixasse de existir. Mas não é isso que acontece. (SAYAO, 1997, p. 275)

Diante desse contexto, Silva e Moura (2022) e Sayao (1997) ressaltam a importância de as universidades inserirem em seus currículos disciplinas que abordem essas questões. Sobre isso, no II Encontro Maranhense sobre Gênero, Educação e Sexualidade, em 2018, eu já havia tratado dessa temática. Na ocasião, realizei uma discussão sobre a sexualidade na formação e na prática de ex-estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, onde fui professor substituto, dos anos de 2014 e 2016, que foram minhas orientandas de Trabalho de Final de Curso. Ao final cheguei à seguinte conclusão:

As evidências apontadas pelos trabalhos acima nos sugerem a necessidade de ampliar os estudos sobre sexualidade na formação acadêmica de futuros professores, principalmente no âmbito curricular. As discussões que Barros (2014) e Santos (2016) desenvolveram e mediarão em suas pesquisas revelam o quanto ainda os cursos de Pedagogia das IES's de Imperatriz precisam avançar no que diz respeito à diversidade, em especial, a sexualidade, e um dos caminhos são sinalizados pelos trabalhos que elas realizaram. (Moura, 2019b, p. 193)

Em 2018 eu já alertava aos e às colegas que são docentes do curso de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior de Imperatriz sobre a crescente demanda e necessidade da inserção das discussões sobre gêneros e sexualidades no currículo do curso. Hoje, no IV Encontro Maranhense sobre Gênero, Educação e Sexualidades & II Simpósio Nacional Corpos e Diversidade



na Educação, posso afirmar que, embora sejam poucas, há iniciativas com a inserção da temática, como no curso de Pedagogia que sou docente.

Em relação ao PPC de Pedagogia [UFMA] do campus de Imperatriz, podemos constatar que tem avançado um pouco, contendo disciplinas que vislumbram as temáticas voltadas aos gêneros e as sexualidades, visto que na reestruturação curricular que aconteceu em 2017, houve a preocupação em incluir disciplinas que tratassem, mesmo que de forma indireta, dessas temáticas, além de uma disciplina dos estudos diversificados sobre Educação, Gênero e Sexualidade, que tem sido espaço privilegiado para tais discussões e possíveis esclarecimentos. (SILVA; MOURA, 2022, p. 186)

E nos cursos de Matemática, como andam as coisas? Será que a necessidade da inserção das discussões sobre gêneros e sexualidades no currículo do curso é observada pelos/as profissionais que compõem o curso? Desconfio que nos cursos de Matemática a situação seja ainda pior, visto temos uma Base Nacional Comum Curricular (2017) e um Plano Nacional de Educação (2014-2024) que nem citam discussões sobre gêneros e sexualidades. Nesses documentos, que orientam a educação básica e são úteis para a construção dos currículos dos cursos de formação docente, as discussões sobre gêneros e sexualidades foram apagadas, retiradas, o que, nos levar a pensar que seja um reflexo de uma visão conservadora que insiste na preservação de uma “família tradicional” reforçando o estereótipo de família única, reduz as vivências de sexualidade à reprodução, às infecções sexualmente transmissíveis, e gravidez na adolescência, evidenciando



distanciamento entre a orientação proposta pelo documento e a vivência dos/as estudantes. (SILVA, MOURA, MASCIA, 2022, p. 03)

Esse retrocesso é, portanto, um movimento antagônico às políticas públicas educacionais que sinalizaram para o reconhecimento das diferenças de gêneros e sexualidades em nosso país. Isso precisa ser reestabelecido, pelo debate, pelas pesquisas e para efetivação das políticas públicas e ampliação dos direitos. Assim, Guse, Waise e Esquincalha (2020, p. 11), nos alertam que:

é necessário que os(as) professores(as), em particular, professores(as) de matemática, possuam em sua formação discussões sobre diversidade de gênero e sexual. Existem muitos preconceitos que antecedem a entrada de professores(as) na universidade. Esses são reforçados quando a licenciatura não possui disciplinas obrigatórias acerca de gênero e sexualidade. Por esses motivos, podemos pensar: o(a) professor(a) de matemática possui lugar na luta contra a discriminação da população LGBT+? Além disso, o que pensam licenciandos(as) em matemática sobre discutir diversidade de gênero e sexual em sua formação e na sua prática?

Voltando às narrativas das discentes, encontramos outra situação que parece uma sensação de “não-ser”. Algo semelhante ao sentimento constante de inadequação, que crescia na discente e nos discentes ao passo que avançavam nos anos escolares, como já foi narrado acima. O menino 3 chega a dizer que para ele, havia a sensação de ser um extraterrestre:

Engraçado é que eu não entendia porque as pessoas na sala faziam aquilo. Parecia que eu era um ET. Mas na hora que queriam meu caderno de matemática o povo mudava, porque sempre eu tinha ele todo respondido e valia nota. Passei a fazer chantagem e só emprestar pra quem parasse. Às vezes dava certo, outras vezes não. Mas era como se fosse uma arme, sabe? (M3)



Ele usa de uma tática para, pelo menos, diminuir as agrêsões, o preconceito, mas nem sempre dava certo. Segundo Certeau (1998), as táticas ocupam o lugar do fraco, dos sujeitos inseridos em uma ordem que foi imposta a eles, que dependem de suas astúcias para avançar. A tática usada pelo discente acima era emprestar seu caderno de matemática, na tentativa de não ser agredido, ou até mesmo, de ter quem lhe defendesse dos agressores.

Com relação as pessoas LGBT+, Sullivan (1996) aponta que estes veem-se desde cedo imersos em uma *pedagogia do insulto* permeada por piadas, brincadeiras, apelidos, insinuações, dentre outros mecanismos que buscam silenciá-los e excluí-los. Por meio desta pedagogia, as/os estudantes aprendem a “[...] mover as alavancas sociais da hostilidade contra [a homossexualidade] antes mesmo de terem a mais vaga noção quanto ao que elas se referem.” (SULLIVAN, 1996, p. 15).

Essa escola que o menino 3, os demais e a menina descrevem suas narrativas parece ser a escola que legitima ideologias sociais e culturais, dando à sociedade uma aparente sensação de justiça e naturalidade (LOURO, 2000). E nas aulas de matemática escolar parece que o apagamento e/ou a negligência é ainda mais drástica.

A negação do preconceito e ausência da temática gêneros e sexualidades nas aulas de matemática escolar têm sido questionadas e foco de algumas pesquisas, como as realizadas pelo grupo *MatematiQueer: Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática*²⁷, sediado na

²⁷ Conheça melhor o grupo em <http://linktr.ee/MatematiQueer>.



Universidade Federal do Rio de Janeiro e liderado pelo pesquisador Agnaldo da Conceição Esquincalha, que conta com pesquisadores de outras instituições, como a Universidade Federal do Maranhão e os Institutos Federais do Espírito Santo e do Rio de Janeiro.

Dentre as produções recentes publicadas no Brasil envolvendo pessoas LGBTI+, destacamos uma pesquisa sobre a percepção de licenciandes em Matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula (GUSE; WAISE; ESQUINCALHA, 2020); o uso da ideia de leitura e escrita do mundo com Matemática para refletir sobre os estereótipos e a visibilidade de pessoas LGBTI+ (BARROS, 2021); a discussão sobre cenários de reconhecimento em contextos de minorias sexuais e de identidades de gênero na aula e na formação inicial de professorias de Matemática (WAISE, 2021); e o primeiro livro inteiramente dedicado a problematizar os estudos de gênero em educação matemática (ESQUINCALHA, 2022). [GUSE; ESQUINCALHA; MOURA, 2021, p. 224-225]

As pesquisas do grupo *MatematiQueer* pode ser um suspiro para todos, contudo ainda é o início do que muito ainda há de fazer/falar/narrar/investigar sobre gêneros, sexualidades entrelaçando a formação de docentes em nosso país. Todo processo da formação docente e suas relações com os estudos de gêneros e sexualidades podem desvelar potencialidades, limitações, desafios, resistências, configurações, propostas e diálogos.

ALGUMAS PROPOSIÇÕES...



É preciso lembrar ao leitor que meu objetivo foi apresentar reflexões sobre gêneros e sexualidades na formação de docentes que ensinam matemática, via narrativas discentes, com isso desinvisibilizar os/as sujeitos/as e a temática no ambiente escolar. Para tanto, na formação desses/as faz-se necessário a problematização do preconceito e a inserção dessa temática no currículo dos cursos de formação docentes.

Espera-se sensibilizar docentes, desde a formação acadêmica, para um exercício de uma docência mais empática capaz de enxergar todos/as os/as estudantes na sala de aula para oferecer um ambiente acolhedor, respeitoso e democrático para o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133977>. Acesso em 13 maio 2020.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. 1).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371,



maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>. Acesso em: 28 set. 2014.

GUSE, Hygor Batista; WAISE, Tadeu Silveira; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. O que pensam licenciandos(as) em matemática sobre sua formação para lidar com a diversidade sexual e de gênero em sala de aula? **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 01, p. 01-25, jan./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.47207/rbem.v1i.#9898>.

GUSE, Hygor Batista; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição; MOURA, Jónata Ferreira de. Que relações podem ser estabelecidas entre matemática e pessoas lgbti+?

Narrativas de um professor desviante das cisheteronormas que ensina matemática. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva, SALES, Tatiane da Silva. **Gêneros e sexualidades: tensões e desafios na Educação**. São Luís: EDUFMA, 2021. p. 223-246. Disponível em: <https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/generos-e-sexualidades-tensoes-e-desafios-na-educacao/>. Acesso em 27 abr. 2022.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

LIMA, Luciano Feliciano de. **(Des)Invisibilização: reflexões sobre diversidade sexual na formação de professores de matemática**. **Zetetiké**, Campinas, v. 29, 2021, p.1-21. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v29i00.8660435>



LOPES, Denílson. Por uma nova invisibilidade. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: SECAD/UNESCO, 2009. p. 355 – 365. (Coleção Educação para Todos, vol. 32). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187191>. Acesso em 20 mar. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 4-24.

MERCHAN-HAMANN, Edgar; FREITAS, Sandra Carvalho Cavalcante; BERMUDEZ, Ximena Pamela Claudia Diz. **Vozes e vidas de jovens escolares LGBTQIA+**. São Paulo: Appris, 2021.

MOURA, Jónata Ferreira. **Pesquisa-formação**: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina(rá) Matemática. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2019a.

MOURA, Jónata Ferreira. Pensando a sexualidade na formação e na prática de futuras docentes em Imperatriz/MA. In: MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da (org.). **Vozes epistêmicas e saberes plura**is: gênero, afrodescendências e sexualidade na educação. São Luís: EDUFMA, 2019b. p. 185-194.

NACARATO, Adair Mendes. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita e si como prática de formação. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 905-930, dezembro de 2010.

NACARATO, Adair Mendes; PESSEGGI, Maria da Conceição. Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, D.M.B. (org.). **Artes do sentir**: trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 208-225.

PESQUISA NACIONAL SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL NO BRASIL. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2019.



SAYAO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios necessários. In: AQUINO, Julio Roberto Groppa (org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; MOURA, Jónata Ferreira de; MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Seção temática: Gêneros e sexualidades: entrelaces na formação docente e nas práticas pedagógicas. **Horizontes**. Itatiba, v. 40, n.º 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1478>.



EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE: possibilidades no ambiente escolar do IEMA- Pleno, Unidade Centro



Rayssa Maria Bezerra Vieira de Sousa
Sirlene Mota Pinheiro da Silva

INTRODUÇÃO

Tratar a educação como um emaranhado de relações e uma instituição social, propõe entender como o ensino brasileiro tem suas características, obstáculos e avanços. Para tanto, o ambiente escolar suscita abrangentes possibilidades para pesquisas, práticas e reflexões sobre o que a educação pretende e como ela se dá no cotidiano escolar.

Assim, para nós, a educação para sexualidade se coloca como uma área de conhecimento que tem se proliferado nos últimos anos pela sociedade e alguns grupos específicos que requerem uma educação pautada nos direitos



humanos, na ética e no respeito a todas as pessoas. Dessa forma, a educação para a sexualidade se coloca como uma possibilidade de transformar o ambiente escolar em um espaço que debata questões individuais e coletivas, recriando assim as perspectivas de uma educação que seja, de fato, inclusiva e emancipatória.

Quando falamos em sexualidade partimos do pressuposto que ela revela a cultura, a individualidade, os desejos e as intenções humanas. Essas características individuais perpassam por construções sociais, normas culturais que nos ensinam diariamente o que fazer, o que evitar e os caminhos a serem trilhados.

Entender-se homem, mulher, heterossexual, homossexual, assexuado, andrógino ou algo dentro de toda essa infinidade de possibilidades é crucial para compreendermos quem somos e como nos relacionamos. Esses entendimentos, questionamentos e "certezas" se inter cruzam e são, também, ligados à sexualidade humana, sendo o corpo o representante físico de todas essas percepções e existência.

Assim sendo, os corpos estão imersos na estrutura cultural de cada sociedade. Conforme pontua Louro (1999, p. 8):

[...] os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma "marca" definidora da identidade; perguntar também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou tal aparência [...] os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos [...].



Os corpos como instrumento da sexualidade demarcam esta também como uma construção sócio-histórica-cultural. Consequentemente, a sexualidade demanda normas e padrões. Questionar-se de que forma se convencionaram tais moldes revela quais grupos foram excluídos e quais foram e são hegemônicos, bem como entender essas relações de poder dentro de nossa estrutura social resulta em propor transformações que se caracterizem pela equidade e respeito pela diversidade. Dito isto, torna-se salutar perceber esses paradigmas no contexto escolar, uma vez que o ensino (também) constrói a sociedade e é edificada por ela.

Entendemos que a sexualidade está em constante transformação e mudança, presente em todos os ambientes. Logo, a escola tem o papel de apresentar, ampliar, discutir e desestabilizar essas construções, uma vez que é objetivo da educação preparar os discentes para uma vida cidadã e para o mundo do trabalho.

Historicamente, a educação sexual é reclamada desde a década de 1930 no Brasil. Percebida como intrínseca ao ser humano, a sexualidade começou a ser um ponto estratégico de conhecimento e a educação se apresentou como ferramenta para diminuir os casos de sífilis e infecções sexualmente transmissíveis, logo a escola passou a ser um espaço de intervenção higiênica. Algumas experiências foram percebidas ao longo de alguns anos, porém, elas ocorreram de forma fragmentada e não como um projeto nacional para a educação sexual.



Percebemos, assim, que desde a sua concepção, a educação sexual reduziu-se aos aspectos biologizantes e higienistas, voltada para questões físicas e com objetivos claros de evitar a gravidez na adolescência e a proliferação das doenças venéreas, atualmente conhecidas como Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's)²⁸. O que percebemos, ainda, acontecer na atualidade, negando os desejos, a construção sócio-histórico-cultural da sexualidade e o aprofundamento do conceito sobre a sexualidade humana.

Durante as décadas de 1970 e 1980, percebeu-se a recuada da educação sexual. Todavia, é preciso pontuar aqui que vivíamos um período de exceção, a partir do Golpe Civil Militar de 1964. Logo, discursos sobre moral e civildade tomaram a cena expressando também na nossa educação, ao passo que se volta a ideia de que a educação sexual é de obrigatoriedade e responsabilidade das famílias. Retira-se o aspecto social e cultural do ensino, reduzindo-o a um ambiente alheio às realidades sociais que o cerca e constrói. Assim, a sexualidade retorna ao ambiente privado, individual e familiar.

Nos últimos 30 anos, período marcado pela redemocratização e cercada de debates concisos sobre democracia, autonomia e liberdades, vêm-se criando possibilidades para o avanço da educação sexual, principalmente depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

²⁸ As IST's são causadas por vírus, bactérias e microrganismos. Elas são transmitidas por meio de contato sexual sem o uso da camisinha com uma pessoa já infectada. O termo IST passou a ser adotado a partir de 2016, pelo Decreto nº 8901/2016, a mudança se deu para destacar o traço da fase assintomática, uma vez que o termo "doença" implica sintomas e sinais visíveis, enquanto infecções refere-se a períodos sem sintomas e já em uso pela OMS. (Ministério da Saúde, em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/dst>)



Lei 9.394/96. O percurso de conceber um currículo nacional, diretrizes nacionais que possa culminar numa equidade dos ensinamentos e aprendizagens têm criado possibilidades para a educação sexual se fazer presente nos quadros escolares.

Ainda assim, sabemos que precisamos tratar com clareza a educação para a sexualidade, percebendo-a muito mais que uma questão biológica ou médica. Cabe pontuar que, as últimas pesquisas sobre a realidade da educação sexual nas escolas brasileiras têm demonstrado que essa área de conhecimento se encontra defasada e inteiramente ligada às políticas que buscam moralizar e evitar Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e para a prevenção de gravidez na adolescência.

Contudo, a educação para a sexualidade vem sendo reclamada e exigida por movimentos sociais, em especial os feministas e LGBTQIAPN+²⁹, reivindicando a necessidade de uma educação que inclua as diferenças, os desejos e prazeres corporais. Entendendo que esses aspectos estão presentes dentro e fora dos muros escolares e, muitas vezes, por não serem debatidos e discutidos, acabam tornando-se problemas sociais como homofobia e LGBTQifobia que massacram corpos e mentes diariamente.

²⁹ A sigla LGBTQIAPN+ refere-se às comunidades lésbica, gay, bissexual, transexual, transgêneros e travestis, queer, intersexo, assexual, pansexual, não binárias e as demais orientações sexuais. Assim, a sigla tenta abranger as diversidades que é a orientação sexual. Na década de 1980, a sigla que identificava o movimento era GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), já na década de 1990 passou a ser GLBT, incluindo bissexuais, houve em seguida a mudança do L primeiro, a fim de dar maior visibilidade às lésbicas. Fonte: Manual da Comunicação LGBTQI+. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTQI/GayLatino, 2018. Disponível em:

<https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/465934>. Acesso em nov. 2022.



Assim, ao perceber as formas como a sexualidade está inserida no ambiente escolar, a partir de coleta de relatos de professoras, interessamo-nos em entender as mais variadas formas de pedagogias da sexualidade, seja por ocultamento, silenciamentos, mitos, tabus, preconceitos, ações e propostas educativas que se posicionam sobre o tema de forma consciente ou inconsciente.

A escola é um ambiente social que constrói e reconstrói nossa sociedade, é também ela que produz e reproduz tabus, preconceitos e liberdades. E ela pode ser também ferramenta para a desconstrução e (re)criação de padrões que se pautam pelo respeito, dignidade e cidadania tão citados nos documentos educacionais.

Uma vez que o ato de escrever, reescrever, corrigir, divulgar e questionar-se sobre a estrutura social é repensar e agir nas possibilidades que nos foram dadas de agir para mudança e para o avanço educacional, a educação para sexualidade se pretende para a liberdade, autonomia e igualdade. A crença nessas três dimensões reinventa as esperanças e possibilidades de viver, do bem viver, da dignidade do viver.

Desse modo, o presente estudo objetiva discutir as relações entre educação e sexualidade, a partir de relatos de professoras que trabalham no IEMA - Unidade Plena, Centro de São Luís - MA, buscando-se demarcar o que é sexualidade, compreender como as professoras colaboradoras da pesquisa percebem a educação para sexualidade e as condições do tema se fazer presente, ou não, como projeto educacional da Instituição.



Entendemos que ao alcançar esses objetivos será possível reconhecer se e como acontece a educação para sexualidade no IEMA - Unidade Plena Centro de São Luís - MA. A escolha da referida Instituição se deu porque o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas (GESEPE), coordenado pela orientadora desta pesquisa, já ter parceria com o Instituto desde a realização de palestra ministrada pela Profa. Sirlene Mota na Jornada Pedagógica realizada em janeiro de 2022 e a oferta do Curso de Formação Continuada Corpos e Diversidade na Educação (CDE), o qual foi iniciado no mês de setembro de 2022, com previsão de encerramento para março de 2023.

A partir disso, investigamos qual a realidade da sexualidade como projeto educacional da instituição, como os profissionais da educação e produtores desses documentos percebem a sexualidade em suas práticas e os reflexos no cotidiano escolar.

EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE: NARRATIVAS SOBRE AS POSSIBILIDADES

A partir do exposto anteriormente, nossa intenção com esta pesquisa que está se encaminhando e neste momento apresentamos um pequeno recorte, entendendo a importância de destacar alguns pontos específicos das primeiras entrevistas coletadas com duas profissionais que se sentiram confortáveis com a temática e aceitaram participar do estudo.

Os relatos aqui apresentados tratam, em primeiro momento, da disponibilidade e do entendimento da importância da pesquisa acadêmica na



seara dos estudos de gênero e sexualidade. Logo, esse foi o primeiro ponto de dificuldade e de investigação, pois a grande maioria de profissionais da educação, não percebem tal relevância e não se dispõem a participar das pesquisas sobre a questão.

Com os relatos coletados, seguimos para a descrição e breves comentários, que se deram a partir da transcrição dos dados das entrevistas, assim como transcrição de toda a entrevista, que duraram em média de 26 a 30 minutos. Como a entrevista é semiestruturada, as onze questões pontuadas acabaram se fazendo de forma não linear e, muitas vezes, algumas das perguntas foram respondidas antes mesmo de serem efetuadas.

Assim, as etapas para análise se deram a partir da leitura superficial, depois codificação, usando alguns fragmentos das entrevistas e a leitura teórica anterior que assinalam as características, o acultramento, as relações entre cultura, história, sexualidade e gênero.

Temos então as seguintes reflexões, análises e questionamentos que não se finalizam aqui e jamais estarão nesse sentido de fechamento, muito pelo contrário, as entrevistas e a pesquisa em si tem como finalidade suscitar em cada um o impulsionamento para pensar a sexualidade, a educação para sexualidade e como estas estão presentes no cotidiano.

SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL: “COISA MAIS AMPLA”

A sexualidade é um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1988) demanda uma construção complexa e longa, assim, cada cultura, em cada tempo



histórico e lugar construiu sua concepção de sexualidade. E assim a sexualidade foi e é criada e recriada ao longo dos anos e eras.

Partimos desse ponto para tentar perceber qual a concepção atual das professoras entrevistadas, pois é a partir do que elas entendem por sexualidade que é possível apreender as noções de sexualidade no cotidiano escolar e as possibilidades nas suas práticas pedagógicas individuais.

Dessa forma, dispomos as respostas quando perguntadas o que é sexualidade e educação sexual para você?

Professora 1: “Uma forma de se expressar, expressar os desejos afetivos sexuais [...] e que isso tem um guarda-chuva muito grande e uma diversidade de performatividade né? É basicamente isso que eu entendo por sexualidade”

Professora 2: “A sexualidade é individual de cada indivíduo”

Nota-se pelos termos utilizados pela Professora 1 o arcabouço teórico, o que demonstra que ela está atualizada com as pesquisas nos estudos de gênero e sexualidade. Assim ela entende a sexualidade para além das questões biológicas, como uma forma de expressão, algo que está intimamente ligado a cada indivíduo.

O que coaduna com o entendimento da Professora 2, o qual expressa a concepção da sexualidade como aspecto individual e presente em todos os indivíduos. Observemos que ambas não tratam da sexualidade apenas em sua característica biológica, o que demonstra por si só um progresso na linguagem e na compreensão da sexualidade.



Quando perguntadas sobre educação para sexualidade temos:

Professora 1: “Entendo a educação sexual como forma de educar para aprender sobre essas expressões de afeto, sexualidade né? Aprender sobre consentimento, aprender sobre reconhecimento do corpo, para aprender sobre eh o próprio respeito à diversidade né? De sexualidade, de corporalidades eh pra então educação sexual como coisa mais ampla. Já que ela é uma dimensão que ela faz parte da sociedade e faz parte da existência humana [...] então eu vejo a educação sexual como isso né? Como uma forma de compreender a sexualidade como expressão e como dispositivo social”

Percebemos uma linha de continuidade entre as duas perguntas, uma vez que a professora entende a sexualidade como expressão da diversidade e dos afetos e a educação para sexualidade como o ensino dessas expressões, pautado no respeito e na individualidade, pois ela fala sobre reconhecimento do corpo, consentimento e respeito à diversidade.

Mais uma vez notamos o discernimento e aproximação da Professora 1 no que tange aos conhecimentos sobre sexualidade, usando até mesmo o conceito de sociabilidade da sexualidade, tese tão cara para os pesquisadores da área.

Professora 2: “É isso né, você trabalhar desde a primeira infância é, consentimento, é você trabalhar sobre métodos contraceptivos, é você ter conhecimento do próprio corpo, é você abranger né? Você vai dar um leque de informações para os estudantes, para que possam tanto se conhecer quanto aos níveis de permissão”



Professora 2: “Então a escola é o meio que esses alunos têm muitas vezes para desabafar pra falar algo que tá acontecendo. Então a escola, ela passou de segundo educador, né? Pra primeiro. E quando se trata de educação sexual ela é a primeira informação hoje em dia”

Importante notar, mais uma vez, uma aproximação clara entre as duas Professoras, no entanto a Professora 2 defende que a educação sexual deve ser trabalhada desde a primeira infância, uma vez que a sexualidade está presente em todas as fases da vida do ser humano. Outro ponto de atenção é como a Professora 2 relaciona a educação para sexualidade como acesso à informação, garantindo assim o direito educacional.

O AMBIENTE ESCOLAR E A SEXUALIDADE: REALIDADES E VIVÊNCIAS.

Quando tratamos da educação para sexualidade, os primeiros argumentos para negação da temática são: a escola não é um ambiente sexual; a educação para sexualidade é para ensinar as crianças e adolescentes a ter relações sexuais; a sexualidade é de responsabilidade da família; tratar tal tema é adultizar os alunos(as) etc. Se traduzindo em silêncio naturalizado, como se a sexualidade não fizesse parte do cotidiano (SILVA; ALBUQUERQUE; MOTTA, 2022, p.180).

Mas o cotidiano do ambiente escolar demonstra que a sexualidade está presente nesse espaço, assim como todos os outros, uma vez que a sexualidade está presente nas relações sociais e nós, humanos, somos seres sociáveis, sendo assim indissociável um ambiente social sem sexualidade.



Por mais que existam tentativas de evitar a abordagem de assuntos sobre sexualidade e gênero no ambiente escolar, a escola está o tempo todo ensinando sobre modos de se expressar e vivenciar a sexualidade através de ações de educação sexual informal, não planejadas e que acontecem nessas e em outras instituições de socialização (FIGUEIRÓ, 2006, 2010).

A partir dos relatos desse cotidiano podemos afirmar que há sexualidade nas escolas, observemos:

Professora 1: “É já apareceu [...] a primeira vez que apareceu um aluno que me **buscou** em 2021, um aluno falando sobre nome social, aí eu me mobilizei pra buscar por exemplo decretos né? Que fossem daqui do estado pra poder ver como é que o nome social, o nome do uso social em escola né? Então fui atrás pra poder compartilhar com esse aluno e orientá-lo como buscar isso em direito.”

Professora 1: “Trouxe o curso pela necessidade que tinha/tem alunos trans que estão solicitando por exemplo banheiro. Tem alunos gays e lésbicas né? E outras performatividades de gênero e sexualidade que reconhecem falas né na escola que são homofóbicas e que elas precisam, isso precisa estar mais visível”

Professora 1: “ontem eu conversando com minhas turmas porque uma das turmas contou como é... como necessidade que houvesse educação sexual na escola e não tem né? E isso eu já tinha colocado como projeto de vida”

Professora 1: “As vezes alguns alunos chegaram pra me contar que prof A ou B durante a aula falou que não existe isso de trans, nasceu mulher, é



mulher, nasceu homem, é homem em uma sala que tinha uma pessoa trans lá. Então eh esses **silenciamentos**, essa demora em dar resposta em relação ao uso do banheiro [...] então há uma violência psicológica, social, através do *bullying* né?

Professora 1: “Nem dizer assim, ah é a minoria dos alunos, não se trata disso, é uma quantidade massiva de alunos que se reconhecem como pertencentes a comunidade LGBTQA+”.

Professora 2: “Então entre os alunos é algo que eles lidam muito bem. Só que quando chega com relação ao responsável aí se tornam às vezes um problema para o aluno, sabe? De exposição”

Professora 2: “Alguns professores...nós temos alguns professores homofóbicos? Sim! Apesar de tudo, da escola ser bem diversificada a gente tem professores homofóbicos sim. E sempre é motivo de discussão. Dá sim. Várias discussões já aconteceram, discussões bem acaloradas com relação a isso [sexualidade]”

Professora 2: “Então no caso o ambiente entre os alunos é extremamente tranquilo”

A partir dessas situações fica nítida a existência de uma diversidade sexual que, por si, já demonstra a importância de entender o ambiente escolar como social e que este está inserido todas as questões sociais, em especial as de gênero e sexualidade, como pontuado pelas professoras. Além disso, há um número significativo de alunos trans, gays, lésbicas o que se torna impossível negar essas vivências.



Para além disso, é observável a postura dos alunos quanto ao pedido para educação sexual como temática na estrutura escolar, assim como a procura/busca das professoras para tratar sobre questões que envolvem gênero e sexualidade no que tange a desconhecimento e também na busca de direitos e reconhecimento.

Soma-se, ainda, as violências institucionais, violências muitas vezes com silenciamentos, desvalorização e diminuição dos alunos com sexualidade vista como dissidente. Tanto que os alunos reclamam de uma falta de planejamento específico para a temática da sexualidade e gênero. Que por falta de incentivo, obrigatoriedade acaba criando possibilidade para que essas violências ocorram.

Outro ponto de observação é como os alunos se dão bem, e como o ambiente entre os alunos é visto pelas professoras como saudável, seguro e tranquilo. Sendo os principais entraves às famílias e os outros professores. Ou seja, as dificuldades consideradas centram justamente na relação pais/responsáveis- escola-alunos.

DOCUMENTO ESCOLARES: “NÃO TEM NADA EXPLÍCITO”.

A educação para sexualidade que tratamos pretende-se como um planejamento estrutural para que a sexualidade seja percebida, analisada e tratada dentro do ambiente escolar. Dessa forma, se apresentaria dentro dos documentos educacionais na forma de incentivo, informação, diretriz e encaminhamento, essa seria (ou deveria) ser a intenção quando usamos e entendemos a educação para sexualidade. Assim, os documentos seriam um



suporte para que ela fosse tratada estruturalmente na escola, quando perguntadas sobre documentação, segurança e direção por parte da gestão e da organização escolar as professoras pontuam:

Professora 2: “Assim, eu acho um pouco vasto. Dentro do ambiente escolar, ele é um pouco aberto. Não dá tanto como é que se diz...ela não permite que você realmente consiga de forma **enfática** trabalhar com esses alunos, não é nem trabalhar é fazer algo eficaz sem que tenha barreiras eu ainda acho muito superficial”.

Professora 2: “Então uma diretriz, algo que eu conheça mais especificamente sobre isso não tem. Mas ainda assim os projetos sim. Sempre a gente traz profissionais da área pra poder conversar”.

A professora 2 destaca a importância dos documentos em trazer a temática de forma enfática. De forma geral, assim como os documentos nacionais, quando tratam de diversidade, é apenas de forma superficial. Nota-se que a falta de uma documentação que trate de maneira clara sobre sexualidade e gênero acaba dando possibilidades para que ela não seja tratada.

Professora 1: O que a gente precisa é trazer isso [educação para sexualidade] pro foco. Então quando tu me pergunta se tem um documento aqui da instituição que dê segurança e que embase isso, não, não tem, porque isso é tratado como assunto polêmico [...] os documentos, como um todo, não são claros”



A professora 1 pontua que a escola não trata de sexualidade nos documentos por entender o tema como algo polêmico, deixando ainda maior a lacuna para a temática, resultando, claramente em menor discussão, mais violência e práticas que não se percebem dentro de um ambiente social e que tem sexualidade.

POSSIBILIDADES PARA O FUTURO: O QUE TEMOS E O QUE PRECISAMOS

Ao longo de toda entrevista foram pontuadas as principais problemáticas para tratar da sexualidade dentro da escola, ainda que as professoras também tenham falado enfaticamente na sua importância e como a escola carece dessas discussões e como a sexualidade está pulsando na escola.

Professora 1: Os desafios que eu percebo é a sexualidade ela é tratada como **tabu** pela instituição. Primeiro que pra mim tinha que tá no plano de ação, no plano e em tudo [...] o que a gente percebe é que pode ter uma dificuldade ali que novamente recai no tabu né. No fechamento as vezes as pessoas estão fechadas, porque os alunos trazem compreensões as vezes muito rígidas de casa, principalmente as vezes quando são ligados a religiosidade”

Nessa passagem percebemos o tabu como grande problemática para educação para sexualidade se fazer como projeto dentro da escola. O tabu se refere à proibição de alguma prática social que seja moralmente, religiosamente e/ou culturalmente reprovável, ou seja, o tabu é o pensamento e prática que se relaciona diretamente com a moral, com a cultura moralizante,



muitas vezes partindo do pressuposto de certo e errado, muito caracterizado pela história religiosa do país. Assim, também vemos o tabu se construindo a partir do medo do desconhecido, a falta de informação, da relação com o outro, um outro diferente de mim.

Nota-se, ainda, a relação família e escola (já pontuada anteriormente). Sendo a família o primeiro lugar social, esta educa dentro dos preceitos individuais de cada família, sem denotar (na maioria das vezes) as diferenças entre as famílias, reproduzindo assim na criança também a cultura de si e do outro, este como literalmente o outro, o desconhecido, o errado.

No entanto, como também já observado em outras passagens, os alunos estão abertos ao diálogo e reclamando ações para temáticas que envolvam sexualidade, assim a Professora 2 coloca que: “os alunos são todos muito abertos para discutir, pra falar sobre, então nesse ponto eu sinto assim total conforto...não vejo dificuldades com os alunos”

E como possibilidades a professora aponta: “é necessário essa gestão, essa diretoria, essa diretoria maior, ela se abrir para escutar essas demandas específicas sobre sexualidade, sobre os direitos LGBTQIA+ para que isso se incorpore como prática política pedagógica né? De combate a isso e de abertura para educação sexual [...] ter abertura e diálogo e ter núcleos dentro desses espaços para atuar na frente de combate e promoção de direitos”

A SOLIDÃO DA EDUCAÇÃO PARA SEXUALIDADE

O primeiro ponto de reflexão é quando observamos o número de entrevistas obtidas, apenas duas, o que reflete o desinteresse pela temática



e/ou também a falta de conhecimento sobre sexualidade e educação, além de certo desconforto com o assunto. Diante disso, vê-se que há uma necessidade latente da discussão se fazer presente nas escolas, para todos.

Nota-se nesses trechos selecionados: conceito de sexualidade e educação sexual; o ambiente escolar; documentos escolares e a sexualidade e perspectivas para o futuro, é possível perceber como a sexualidade é uma característica humana e está inata em todos nós e evidentemente presente no ambiente escolar.

Ela se refere ao entendimento de si, do outro, do mundo, dos afetos e das relações como um todo, assim indispensável projetar uma educação que não perceba e se planeje dentro desses moldes. Pelo exposto é possível depreender que não há políticas ou projetos educacionais voltados para a sexualidade na escola, ainda que alguns professores pontuem no Projeto de Vida, nas reuniões e na sala de aula, como é o caso de nossas entrevistadas.

Além disso, observa-se que os alunos e alunas estão abertos para discussão e mais que isso, reivindicam e pedem que as discussões sobre gênero e sexualidade sejam realizadas na escola. Soma-se, ainda, que estes reclamam de violências

institucionais e pontuam também dificuldades com a família em relação à sexualidade.

Nossas entrevistadas nos levam a conjecturar que as práticas educacionais em sexualidade no IEMA são de cunho individual, a partir da crença e da relevância dada por cada profissional, de maneira individual, em



tratar dela de forma planejada/pedagógica ou não. Indo de encontro com o pensamento de Castro e Ferrari (2021), demonstrando que assuntos relacionados ao tema de gênero e sexualidade são tratados a partir do interesse pessoal e político dos docentes.

Assinalamos aqui o conceito utilizado por Louro (2001), que sinaliza para pedagogias da sexualidade, pois, como a sexualidade está presente na escola esta pode ser praticada de forma planejada, estruturada pedagogicamente, mas, e, de maneira informal, com falas e ações que sinalizam para sexualidade. Essas pedagogias podem ser positivas: informativas, claras, respeitosas ou negativas: taxativas, vexatórias e excludentes, a partir da linguagem e atuação de cada profissional.

Aqui, reclamamos das formas pedagógicas pensadas como projeto pedagógico, que no caso do IEMA não são de fato planejadas. É observado que os documentos não tratam da sexualidade e, por vezes, tentam diminuir seu lugar por ser vista como um assunto polêmico. Assim, a educação para sexualidade é atuada apenas de forma individual pelos profissionais que se sentem confortáveis para tratar a temática.

Destacamos, também, que apesar dos entraves e da falta de uma regulamentação que justifique, incentive e valorize a educação para sexualidade no ambiente escolar, não há de fato uma proibição, vide a fala das professoras que conseguem desenvolver discussões, debates e alguns projetos.



Claro, a construção de uma educação para sexualidade deve partir de forma coletiva e como projeto, no entanto o trabalho individual é possível e são nessas brechas de possibilidade que a informação e a desestabilização de verdades postas são colocadas à prova e assim avançamos.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, M. O gênero na construção da subjetividade : repensando a "diferença" em tempos pós-modernos. *Revista Humanas*, Curitiba, 1999, n. 7-8, p. 9-22.

CASTRO, Roney Polato FERRARI, Anderson. Currículo e formação em pedagogia: o que dizem os estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades? **Revista Brasileira de Educação**, 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260040>. Acesso em 27 abr 2023.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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**, v.15, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v15n3.2022.35>. Acesso em 29 abr 2023.



CONSTRUINDO CAMINHOS PARA OS ESTUDOS DE GÊNERO NA PSICOLOGIA: a experiência do VIDEVERSO - Grupo de Ação e Pesquisa em Diversidade Sexual e de Gênero



Letícia Carolina Boffi
Felipe Gonçalves Campelo
Érika Arantes de Oliveira-Cardoso
Manoel Antônio dos Santos

INTRODUÇÃO

O debate contemporâneo acerca das questões de gênero e sexualidade atravessa diversas áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia, seja como ciência ou profissão. Historicamente, as teorias e práticas psicológicas mantêm uma relação intrínseca com essas questões.



**Corpos, gênero e sexualidade
nas ciências humanas e sociais**



Especialmente no campo da saúde e da educação, nota-se um avanço substancial nas produções recentes nessa temática, que abrigam uma série de possibilidades epistemológicas e metodológicas no processo de construção de conhecimentos comprometidos com o contexto social e político em que vivemos na atualidade.

Em 1999, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio da Resolução CFP Nº 001/99 (CFP, 1999), estabeleceu normas para balizar a atuação profissional em relação à orientação sexual. Esse documento foi pioneiro, dentre as profissões de saúde, a assumir uma clara posição no sentido de declarar que a homossexualidade não deve ser concebida como doença ou perversão. Mais do que isso, a resolução veda explicitamente que profissionais da Psicologia possam propor ações coercitivas em direção a tratamentos de “reversão” ou “cura” da homossexualidade. Essa tendência em problematizar a atuação e pensá-la de maneira crítica se estendeu para os diversos níveis das instâncias profissionais. Esse debate ganhou amplitude impulsionado por reivindicações de movimentos feministas e da comunidade LGBT QIAP+ pelo acesso aos direitos de cidadania (PEDRA, 2020) e na luta contra a opressão vivida sob a hegemonia das masculinidades cisheteronormativas, que legitimadas “em nome da ciência” sempre estiveram no horizonte de concepções, saberes e práticas, como aquelas que orientavam até então a atuação em Psicologia.

Esse cenário oferece um terreno fértil para que a Psicologia se oriente rumo a uma transformação de suas formulações teóricas e práticas, alinhando-



as aos ideais humanitários de proteção às diversidades sexuais e de gênero e às políticas de Estado que norteiam atuações profissionais no território brasileiro, como a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (BRASIL, 2013). Em 2018, a Resolução CFP nº 001/2018 estabeleceu normas para a atuação junto à população transexual e travesti, buscando garantir os princípios da não convivência e da não omissão perante as opressões a que são submetidos esses grupos.

Como documenta Benevides (2023), no Brasil a existência trans ainda é marcada pela negação de direitos fundamentais, sendo o principal deles o direito à vida. No país que mais assassina pessoas trans no mundo e que, ironicamente, é o que mais consome conteúdos pornográficos produzidos com pessoas trans (Benevides, 2023), o acesso à saúde e educação de qualidade deve ser uma forma de reparação histórica contra a barbárie instalada, impulsionada pelo período sombrio de pandemia e governo de extrema-direita que, entre 2019 e 2022, fomentou abertamente o ódio contra a população trans (SANTOS; OLIVEIRA; OLIVEIRA-CARDOSO, 2020).

Nesse contexto adverso, o campo acadêmico tem um papel fundamental como instituição social que se transforma em sintonia com o seu tempo, como nos lembra Cardoso (1995), uma vez que é dotado de ferramentas fomentadoras de inovação e pensamento crítico, que se estendem em seus mais diversos níveis, a exemplo da pesquisa e extensão universitária. No Brasil, os estudos de gênero emergiram a partir da mobilização das mulheres em reação às persistentes iniquidades que marcam a condição



feminina na sociedade brasileira, influenciadas pelo movimento feminista dos Estados Unidos e da Europa.

É fato que, em nosso país, os estudos de gênero encontraram resistência em se institucionalizarem no espaço acadêmico em razão da sua estreita relação com a política (CARVALHO & SOUZA, 2020). De acordo com Narvaz (2009), a inserção desses estudos no meio universitário se deu de forma marginal, por meio da pesquisa e não do ensino, com a criação de Núcleos de Estudos sobre a Mulher, e em programas de pós-graduação, ou incluída nas grades curriculares em disciplinas eletivas.

Ainda hoje essa condição de baixa visibilidade se mantém. De acordo com Carvalho e Souza (2020), que analisaram os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em Psicologia, observa-se a pluralidade de lentes teórico-epistemológicas nas quais se ancoram os estudos de gênero, situando-os em um espaço interdisciplinar, com maior prevalência para aqueles orientados pela Psicologia Social, Antropologia e Sociologia. As autoras destacam, ainda, que a perspectiva interseccional tem tido pouca expressão e está concentrada em disciplinas optativas das grades curriculares. O estudo conclui que ainda restam lacunas consideráveis nos processos formativos no que tange às discussões sobre gênero, apontando que se trata de um desafio importante para a Psicologia no cenário atual.

A escassez de discussões sistemáticas sobre concepções de gênero e sexualidade ao longo do curso de graduação em Psicologia pode resultar em profissionais destituídos de conhecimento consistente acerca de questões



como identidades de gênero e orientações sexuais. Este despreparo facilita a adoção de práticas de cuidado baseadas em pressupostos equivocados, que reforçam concepções enviesadas e patologizantes (CANO; BRANCALEONI, 2021).

Por iniciativa da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), Conselho Federal de Psicologia (CFP) e Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI), 2018 foi escolhido como o Ano da Formação para a Psicologia, com o propósito de revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação. Considerando essa perspectiva, este estudo tem como objetivo apresentar a história, desenvolvimento, experiências e contribuições do VIDEVERSO: Grupo de Ação e Pesquisa em Diversidade Sexual e de Gênero, que há duas décadas vem se dedicando ao debate crítico das temáticas que envolvem gênero e sexualidade na Psicologia, no âmbito da Universidade de São Paulo.

VIDEVERSO: CONCEBENDO CAMINHOS, CRIANDO POSSIBILIDADES

O VIDEVERSO, desde sua fundação, está formalmente inserido no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Psicologia da Saúde (LEPPS-CNPq), do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Criado com o objetivo de explorar as questões da diversidade de gênero e sexualidade, tanto em pesquisas quanto em ações de extensão e educação, o VIDEVERSO foi criado em 2005 pelo Prof. Manoel Antônio dos Santos e Murilo dos Santos



Moscheta, então doutorando em Psicologia, juntamente com outras(os) psicólogas(os), professoras(es), pós-graduandas(os) e estagiárias(os) do curso de Psicologia, que elegeram como objeto de seu trabalho e estudo questões atinentes às diferenças no âmbito da sexualidade e do gênero.

A criação do VIDEVERSO foi impulsionada pela constatação de que havia uma lacuna de espaços de discussão acerca das questões de gênero e sexualidade no âmbito da formação em Psicologia, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Uma das inspirações para o surgimento do VIDEVERSO foi o trabalho do Grupo Corsa – Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade e Amor, uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1995 na cidade de São Paulo, com a missão de defender os direitos civis e humanos da população LGBTQIAP+. Essa organização teve um papel crucial na história do movimento homossexual no Brasil. Tomaso Bersosi, um de seus líderes, esteve por várias vezes com representantes do VIDEVERSO em Ribeirão Preto-SP, auxiliando na organização das atividades do grupo.

O Corsa teve um papel de destaque durante a 1ª Jornada em Diversidade Sexual, promovida pelo VIDEVERSO em 2006. Esse evento foi pioneiro no debate público sobre a diversidade sexual no *campus* de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Foi a primeira de quatro jornadas, que aconteceriam nos anos subsequentes. O Corsa também forneceu apoio e supervisão técnica para a implantação do “grupo de casais do mesmo sexo”, fundamentado em pressupostos da Psicologia sociocomunitária e coordenado pela psicóloga Jucely Cardoso Santos. Realizado na comunidade, esse grupo



reunia casais de homens gays e de mulheres lésbicas em encontros quinzenais, realizados aos domingos à tarde em um espaço cedido por um de seus integrantes.

Outra iniciativa semelhante foi a criação do “grupo de pais de filhos com vivência homossexual”, também realizado em um espaço cedido pela comunidade local, no qual eram socializadas experiências de famílias com membros homossexuais. O grupo foi coordenado pelo psicólogo José Urbano e o objetivo era promover encontros de socialização, intercâmbio de experiências e exibição e discussão de filmes, escolhidos como disparadores temáticos.

O grupo de casais foi, posteriormente, redimensionado, passando a ser designado como “Grupo da Diversidade”, com a proposta de agregar todas as pessoas interessadas em discutir relacionamentos afetivos e sexuais na contemporaneidade, independentemente de suas orientações sexuais. Em síntese, inicialmente as atividades de extensão voltaram-se para o atendimento à comunidade a partir de grupos de apoio, oficinas, seminários e jornadas. Também foi organizado um serviço de psicoterapia individual junto à Universidade. Assim, em seus primórdios, o VIDEVERSO promovia atividades de extensão abertas ao público em geral, em sua maioria pessoas não vinculadas à universidade, propiciando um espaço de trocas, apoio mútuo e promoção de saúde, no qual também eram compartilhadas informações de natureza psicológica e jurídica.



Atualmente, o VIDEVERSO tem como objetivos: 1) qualificar o debate contemporâneo no contexto das diferenças relacionadas às relações de gênero e às sexualidades no âmbito da população LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais/Transgêneros, Intersexos, Assexuais, Pansexuais e outras); 2) desenvolver atividades acadêmicas e intervenções no campo da saúde e educação, com foco em gênero e sexualidade humana; 3) criar referências para pautar as práticas *psis* em parâmetros não cisheteronormativos.

VIDEVERSO: CONSOLIDANDO SENTIDOS, FORTALECENDO A HISTÓRIA

A partir de tais objetivos, atualmente o VIDEVERSO desenvolve suas atividades com ênfase nos domínios da pesquisa científica, nas atividades de extensão universitária e na formação profissional no âmbito da graduação e pós-graduação em Psicologia. Desde o período da pandemia de COVID-19, que exigiu do contexto acadêmico-profissional uma série de reformulações e adaptações, o VIDEVERSO passou a sediar suas reuniões ordinárias em plataformas virtuais, com a mediação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), entendendo que essa “virtualização” da vida se impõe cada vez mais no cotidiano contemporâneo e que apresenta possibilidades de inovação, mas também oferece riscos aos quais precisamos estar atentos e vigilantes, especialmente no contexto do exercício profissional, como discutido por estudos recentes (SANTOS; SOLA; SANTOS; OLIVEIRA-CARDOSO, 2023).



No campo da pesquisa, o VIDEVERSO agrega alunas(os) de iniciação científica, de mestrado e doutorado, além de pesquisadoras(es) que conduzem estudos sobre gênero e sexualidade. As pesquisas atuais versam sobre conjugalidades contranormativas (ALEXANDRE; SANTOS, 2019, 2021), transexualidades (BOFFI; SANTOS, 2020, 2021a, 2021b, 2022), políticas públicas voltadas à comunidade LGBTQIAP+ (SANTOS et al., 2019; CAMPELO, 2021; BOFFI; SANTOS, 2022; BOFFI; SOUZA; SANTOS, 2022), bissexualidade (ALEXANDRE et al., 2022), misoginia online (LIMA-SANTOS; SANTOS, 2022; LIMA-SANTOS et al., 2022), saúde de mulheres lésbicas (SOUZA et al, 2021; SOUZA; SANTOS, 2021), intersexualidade (BOFFI; SILVA, 2021), entre outros estudos.

O VIDEVERSO tem contribuído para a formação profissional de psicólogos por meio de estágio oferecido aos estudantes de Psicologia da FFCLRP-USP. O estágio “Intervenções psicológicas inovadoras: Atuação psicológica em diversidade sexual e de gênero” é direcionado a alunas(os) do 4º e 5º anos de graduação. Desenvolvido junto à Clínica Psicológica do Centro de Pesquisa e Psicologia Aplicada (CPA-FFCLRP-USP) e em parceria com organizações comunitárias do município de Ribeirão Preto, que atuam na proteção dos direitos da população LGBTQIAP+, o estágio está alinhado à perspectiva da psicologia sociocomunitária.

Atualmente, esse estágio contempla a oferta de atendimento psicoterapêutico às pessoas LGBTQIAP+ da cidade de Ribeirão Preto e municípios circunvizinhos. O serviço de atendimento psicológico é coordenado



pela Dra. Érika Arantes de Oliveira-Cardoso, psicóloga do Departamento de Psicologia da FFCLRP-USP. Até 2021 contou com a supervisão e parceria colaborativa da psicóloga Dra. Lícia Barcelos de Sousa, do mesmo Departamento.

O estágio conta com a colaboração de psicólogas(os) e pós-graduandas(os) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, em atividades de supervisão e grupos de estudo. Também como parte da formação discente em nível de pós-graduação, o estágio conta com a colaboração de pós-graduandas(os) que atuam como parte do Estágio Supervisionado em Docência do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da FFCLRP-USP. Souza, Boffi, Oliveira-Cardoso e Santos (2022) descreveram o processo de integração entre o PAE e o estágio clínico mencionado.

Dessa forma, o estágio abarca possibilidades de atendimento psicológico voltado à comunidade, qualificação profissional de estagiários para o cuidado psicológico e, ao mesmo tempo, capacita para a docência alunas(os) do Programa de Pós-graduação, culminando em uma das atividades mais complexas e completas do VIDEVERSO, que busca integrar ensino e extensão sob o vértice das demandas atuais no campo de gênero e sexualidade.

No âmbito das atividades de extensão universitária, o VIDEVERSO oferece, ainda, reuniões com frequência quinzenal, que visam promover reflexões sobre questões contemporâneas em gênero e sexualidade. Tais reuniões são abertas à comunidade acadêmica em geral, com programação estabelecida no início de cada semestre letivo. Em tais encontros, com duração



de 1h30, são discutidos artigos científicos, filmes, obras literárias, pesquisas em andamento no LEPPS e aspectos da prática profissional na área da saúde para a população LGBTQIAP+. As reuniões são programadas e coordenadas pela doutoranda Letícia Carolina Boffi e pelo mestrando Felipe Gonçalves Campelo. Até o ano de 2022 a coordenação esteve a cargo do mestre em Psicologia Vinicius Alexandre e do mestrando André Villela de Souza Lima-Santos (até 2021) e do mestrando Felipe Gonçalves Campelo (desde 2022).

Uma marca interessante é a flexibilidade temática do grupo, que valoriza a possibilidade de abarcar diferentes demandas e pautas contemporâneas, investindo na discussão de novos conceitos, termos ou identidades, leis, resoluções e modos de atuação psicológica. Nesse sentido, objetiva-se também instigar iniciativas e ações de cada membro do grupo, potencializando a participação nas reuniões. Para tanto, os participantes – independentemente do nível em que estão em sua trajetória de formação, profissão ou área de atuação – são convidados a assumirem responsabilidade pela apresentação do material de referência do dia, a partir de seus interesses e conhecimentos, ou mesmo encarando novos desafios. Após a apresentação, uma roda de conversa é iniciada e se incentiva o livre compartilhamento de reflexões, dúvidas e questionamentos.

Esse formato é enriquecido com convidadas(os) que frequentam as reuniões ao longo de cada semestre. Acredita-se que estar na companhia de um “estrangeiro” fomenta no grupo discussões inéditas a partir de diferentes pontos de vistas. As(os) convidadas(os) são atores sociais, ativistas, militantes,



pesquisadoras(es), profissionais de Psicologia e de outras áreas. Já esteve conosco Linda Brasil, primeira mulher trans a ocupar um cargo na Câmara de Vereadores de Aracaju e na Assembléia Legislativa de Sergipe, onde atualmente exerce o mandato de deputada estadual após expressiva votação popular. Na ocasião, a convidada compartilhou experiências acerca de sua trajetória pessoal e política, deixando evidente a necessidade de ampliar a representação da população trans nos espaços de poder e decisão política.

O VIDEVERSO também recebeu Marcela Tiboni, autora dos livros “MAMA: um relato de maternidade homoafetiva” e “Maternidades no plural: retratos de diferentes formas de maternar”. Na ocasião, pudemos discutir sobre parentalidades homoafetivas, vivências lésbicas e questões relacionados ao processo de adoção e os desafios enfrentados pela autora, que utiliza de suas plataformas para compartilhar vivências e incentivar o debate público no contexto nacional (TIBONI, 2019; BARACAT et al., 2021).

Seguindo a tendência de estar alinhado a datas importantes para os movimentos coletivos, no mês da Visibilidade Lésbica também esteve presente no VIDEVERSO a jornalista Larissa Darc, autora do livro “Vem cá: vamos conversar sobre a saúde de lésbicas e bissexuais”. Pudemos ouvir sobre experiências de cuidado, ou de descuido, durante os atendimentos em saúde vivenciados pela autora, o que nos aproximou de questões amplamente registradas na literatura científica sobre a invisibilização das demandas de mulheres lésbicas e bissexuais, cis e trans, e a falta de preparo para o atendimento integral (DARC, 2019; CIASCA et al., 2021; SOUZA; SANTOS,



2022a; SOUZA; SANTOS, 2022b). Assim, o grupo segue integrando debates e ampliando sua rede de conexões para além dos muros da universidade.

Em busca de promover encontros dinâmicos e valorizar também as produções midiáticas, o grupo também abre espaço para apresentar e discutir produções audiovisuais. Algumas das produções já discutidas nos últimos semestres foram: o documentário “São Paulo em Hi-Fi”, do diretor Lufe Steffen; a série “Manhãs de Setembro”, de Luís Pinheiro e Dainara Toffoli; o curta-metragem “O órfão”, de Carolina Markowicz. Na disciplina-estágio foi discutido o curta-metragem “Os sapatos de Aristeu”, de René Guerra, e “Além das 7 cores”, de Camila Biau.

O VIDEVERSO tem atuado em diversos contextos sociais sob demanda, funcionando como espaço de formação e educação de cunho não apenas profissional, mas também social. O grupo tornou-se referência, no contexto regional, para ações educativas acerca dos temas LGBTQIAP+. O “VIDEVERSO na Escola” consiste em um projeto de apresentação de caráter introdutório sobre um tema dentro do escopo de gênero e sexualidade para profissionais do Ensino Fundamental e Médio em espaços educacionais. A última ação promovida ocorreu em 2022 na cidade de Cravinhos, interior do estado de São Paulo. A ação foi formulada a partir de um grupo de trabalho extraordinário, que organizou uma palestra ministrada *in loco* e uma cartilha para distribuição ao público-alvo. Na execução da referida atividade, foi possível ter um contato direto com a comunidade escolar (professores, coordenadores, corpo técnico), promovendo informações atualizadas e



solucionando dúvidas de maneira facilitada, aliando conhecimentos científicos a uma linguagem acessível e convidativa para o debate, considerada como um desafio para muitos profissionais que atuam nesse contexto (MINARI et al., 2022).

Outras atuações envolvem também a participação dos membros do grupo em entrevistas concedidas a veículos de comunicação. A título de exemplo, em 2023 André Villela de Souza Lima-Santos concedeu entrevista ao programa Fantástico (G1, 2023), de grande alcance nacional, diante do efervescente debate sobre masculinidades tóxicas e redes sociais (LIMA-SANTOS; SANTOS, 2021), difundindo importantes achados de produções realizadas no âmbito do VIDEVERSO.

Por fim, o VIDEVERSO mantém um projeto para a atuação nas redes sociais, em especial, o Instagram (@videversp.usp). A página tem como principal meta divulgar conteúdos relacionados às temáticas gênero e sexualidade, incluindo notícias, autores(as) importantes da área, indicações de mídias e artigos, entre outros assuntos. A proposta é convidar os participantes a cuidarem desse espaço, sugerindo ou produzindo conteúdos, divulgando e apoiando o perfil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato de experiência apresentamos a história, experiências e contribuições do VIDEVERSO, que vem se dedicando ao debate crítico das temáticas que envolvem gênero e sexualidade na Psicologia há quase duas décadas, ininterruptamente. O conjunto de iniciativas e ações implementadas



integram os três pilares indissociáveis da educação pública de nível superior: pesquisa, docência e extensão universitária. Há necessidade de ampliar a inserção dos estudos de gênero e sexualidade nos cursos de graduação em Psicologia para solidificar uma prática clínica inclusiva e respeitosa aos gêneros e sexualidades dissidentes.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Vinícius; SANTOS, Manoel Antônio dos. Experiência conjugal de casal cis-trans: contribuições ao estudo da transconjugalidade. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 39, n.spe 3, e228629, 2019, p. 75-87. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/JcvF89SD84PGPPbBzQWyBMt/?lang=pt&format=html>>. Acesso em: 18 de abril de 2023.

ALEXANDRE, Vinicius; SANTOS, Manoel Antônio dos. Conjugalidade cis-trans: reinventando laços, desestabilizando certezas. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 41, 224044, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/RbDvztxxHYNmnwdWBgB94pC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 de abril de 2023

ALEXANDRE, Alexandre; BOFFI, Letícia Carolina; LIMA-SANTOS, André Villela de Souza; SOUZA, Carolina; RISK, Eduardo Name; OLIVEIRA-CARDOSO, Érika Arantes de; SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. Bissexualidade, hegemonia monossexual e invisibilização: disparidades no acesso e na assistência em saúde. In: CORRADI-WEBSTER, Clarissa Mendonça; GUANAES-LORENZI, Carla; BARBOSA, Francirosy Campos; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; PASIAN, Sônia Regina (Orgs.). **Comportamento humano em diferentes vertentes: estudos contemporâneos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 99-125.

BARACAT, Annie; BASTOS, Deh; BATISTA, Glaucia; MOREIRAS, Ligia; TIBONI, Marcela; CAMARDELLI, Mariana. **Maternidades no plural: Retratos de diferentes formas de maternar**. 1a ed. São Paulo: Fontanar, 2021.



BENEVIDES, Bruna. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2023. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>>. Acesso em: 18 de abril de 2023.

BOFFI, Letícia Carolina; GUIJARRO-RODRIGUES, Elaine Campos; SANTOS, Manoel Antônio dos. Masculinity performed by transgender men: qualitative evidence and metanalysis. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 39, 2022, e200221. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/6vK4WL5nr4ZLSv8gSmWvGsP/?format=html&lang=en>>. Acesso em: 17 de abril de 2023.

BOFFI, Letícia Carolina; SANTOS, Manoel Antônio dos. Pose: reflexões acerca da construção do corpo travesti. In: CARVALHO, Leilane Raquel Spadotto; BORTOLOZZI, Ana Cláudia (Orgs.). **Leituras sobre a sexualidade em filmes: identidades dissidentes e opressões**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. v. 7, p. 11-43.

BOFFI, Letícia Carolina; SANTOS, Manoel Antônio dos. Corpos travestis: (re)existências em territórios confinados e regulação do trabalho sexual na composição *Mulher*, de Linn da Quebrada. In: CARVALHO, Leilane Raquel Spadotto; BORTOLOZZI, Ana Cláudia (Orgs.). **Leituras sobre a sexualidade em filmes: animações e músicas**. Coleção Sexualidade & Mídias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Vol. 11 Especial, p. 103-122.

BOFFI, Letícia Carolina; SILVA, Cintia Stefany Tavares. Apontamentos acerca da intersexualidade: revisão narrativa da produção nacional. In: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; TEIXEIRA, Filomena; CHAGAS, Isabel; VILAÇA, Teresa; MENDES, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira; MELO, Sônia Maria Martins; ROSSI, Célia Regina; MARTINS, Isabel P. (Orgs.). **Questões sobre gênero: novos paradigmas e horizontes**. 1ª Ed. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021. p. 27-37.

BOFFI, Letícia Carolina; SANTOS, Manoel Antônio dos. A violência não termina com a morte: corpo travesti e performatividade de gênero a partir do curta-metragem “Os sapatos de Aristeu”. In: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; TEIXEIRA, Filomena; CHAGAS, Isabel; VILAÇA, Teresa;



MENDES, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira; MELO, Sônia Maria Martins; ROSSI, Célia Regina; MARTINS, Isabel P. (Orgs). **Questões sobre gênero: novos paradigmas e horizontes**. 1ª Ed. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021. p. 81-89.

BOFFI, Letícia Carolina; SANTOS, Manoel Antônio dos. Políticas públicas e as fissuras do sistema único de saúde no atendimento à população transexual. In: KLAUTAU, Carolina; AUGUSTO, Cyndel Nunes; SALGUEIRO, Fernanda; CALDEIRA, João Bernardo; SUZUKI, Júlio César; CAMPANELLO, Matheus; BRANDA, Newton; WROBLESKI, Renata & LACERDA, Tessa Moura (Orgs.). **Contranormativo - multidões em aliança: subjetividades divergentes**. São Paulo: FFLCH/USP, PROLAM/USP, 2022. p. 146-166.

BOFFI, Letícia Carolina; SANTOS, Manoel Antônio dos; SOUZA, Carolina de. Políticas públicas nacionais voltadas à população lgbtqi+ e a inclusão das pessoas trans na rede de atenção em saúde. In: KLAUTAU, Carolina; AUGUSTO, Cyndel Nunes; SALGUEIRO, Fernanda; CALDEIRA, João Bernardo; SUZUKI, Júlio César; CAMPANELLO, Matheus; BRANDA, Newton; WROBLESKI, Renata & LACERDA, Tessa Moura (Orgs.). **Contranormativo - multidões em aliança: subjetividades divergentes**. São Paulo: FFLCH/USP, PROLAM/USP, 2022. p. 167-187.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CAMPELO, Felipe Gonçalves. **Uma fenomenologia das vivências de estágio no ambulatório de sexualidade do HU/HUMI-UFMA**. 2021. 96 fls. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

CANO, Marina Tedeschi; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar. Concepções de gênero e sexualidade de estudantes de Psicologia. **Multidebates**. Palmas, v. 5, n. 3, p. 10-23, 2021. Disponível em: <<http://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/460/342>>. Acesso em: 27 de abril de 2023.



CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Imagens da universidade e os conflitos em torno de seu modo de ser. **Revista USP**, 25, 1995. 84-91, 1995. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28128>>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

CARVALHO, Andressa; SOUZA, Carlivane; MACEDO, João Paulo. Relações de gênero e étnico-raciais nos currículos de psicologia: aproximações e desafios. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 40, 2020. 1-14. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/DnyMSGZXkjT5yKNBdFdSFGx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução CFP nº 001/99 de 22 de março de 1999**. Brasília, 1999. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

_____. **Resolução n.º 001/2018**: Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis. Brasília: CFP, jan., 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-01-2018.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2023.

DARC, Larissa. **Vem cá: vamos conversar sobre a saúde sexual de lésbicas e bissexuais**. 2a ed. São Paulo: Dita, 2019.

DE LAURETIS, Teresa. **Technologies of gender, essays on theory, film and fiction**. Bloomington, Indiana: University Press, 1987.

G1. **Como coaches da 'redpill' atraem adeptos na esteira da crise da masculinidade**. G1, 2023. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/03/03/como-coaches-da-redpill-atraem-adeptos-na-esteira-da-crise-da-masculinidade.ghtml/>> Acesso em: 27 de abril de 2023.

LIMA-SANTOS, André Villela de Souza; SANTOS, Manoel Antônio dos. Incels e masculinidades on-line: a misoginia na rede brasileira. In: BORTOLOZZI, Ana Cláudia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; TEIXEIRA, Filomena; CHAGAS, Isabel; VILAÇA, Teresa; MENDES, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira; MELO, Sonia Maria Martins; ROSSI, Célia Regina; MARTINS Isabel P. (Org.). **Anais do VI Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual (CISES)**:



Paradigmas e horizontes no mundo em transformação. 1ed. Bauru: Gradus Editora, 2021, p. 135-143.

LIMA-SANTOS, André Villela de Souza; SANTOS, Manoel Antônio dos. Incels e misoginia on-line em tempos de cultura digital. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.** Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, set-dez, 2022, p. 1081-1102. Disponível em:

<<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/69802/43580>>. Acesso em: 17 de abril de 2023.

MINARI, Amanda Brandane; COSTA, Mizaél Galbrián de Souza; CAMPELO, Felipe Gonçalves; ALEXANDRE, Vinicius; OLIVEIRA-CARDOSO, Érika Arantes de; SANTOS, Manoel Antônio dos. Diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar: Grupo VIDEVERSO. **Pensar a Educação em Pauta**, 2022. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/diversidade-sexual-e-genero-no-ambiente-escolar-grupo-videverso/>>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

NARVAZ, Martha Giudice. **A (in)visibilidade do gênero na psicologia acadêmica: onde os discursos fazem (se) política.** 2009. 305fls. Tese (Psicologia) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/18884>>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

PEDRA, Caio Benevides. **Cidadania trans: O acesso à cidadania por travestis e transexuais no Brasil.** Curitiba, PR: Appris, 2020.

SANTOS, Jorge Henrique Correa; SOLA, Pamela Perina Braz; SANTOS, Manoel Antônio dos, OLIVEIRA-CARDOSO, Érika Arantes de. Changing face-to-face psychological care to remote mode: facilitators and obstacles in the COVID-19 pandemic. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 31, e3900, 2023. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/jrlae/a/QMscn9RrC5BsJnRkkHCDLhr/?format=pdf&lang=en>>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

SANTOS, Manoel Antônio dos; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; OLIVEIRA-CARDOSO, Érika Arantes de. Inconfidências de abril: Impacto do isolamento social na comunidade trans em tempos de pandemia de COVID-19. **Psicologia**



& **Sociedade**, v. 32, n. 3, 1-19, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/VTPmcVsbJjpxGWLsCJzV5DS/?lang=pt>>. Acesso em: 27 de abril de 2023

SANTOS, Manoel Antônio dos; SOUZA, Ricardo Santos; LARA, Lúcia Alves da SILVA; RISK, Eduardo Name; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; ALEXANDRE, Vinicius; OLIVEIRA-CARDOSO, Érika Arantes de. Transexualidade, ordem médica e política de saúde: controle normativo do processo transexualizador no Brasil. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 3-19, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/002984067>>. Acesso em: 17 de abril de 2023.

SANTOS, Manoel Antônio dos; BOFFI, Leticia Carolina. Identidade de gênero de homens transexuais à luz de Paul Preciado. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 30, n. 2, 2022, p. e79288. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/vC8cTLtRntJMj5Q5jWxrPFC/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 17 de abril de 2023.

SOUZA, Carolina de; OLIVEIRA-CARDOSO, Érika Arantes de; OLIVEIRA, Wanderlei; NASCIMENTO, Lucila; ARAÚJO, Jeferson; LEITE, Ana Carolina; NERIS, Rhyquelle; RISK, Eduardo; BRAGA, Iara; SANTOS, Manoel Antônio dos. Violência contra mulheres lésbicas/bissexuais e vulnerabilidade em saúde: revisão da literatura. **Psicologia, Saúde & Doenças**. Portugal, v. 22, n. 2, 2021, p. 437-453. Disponível em: < https://www.researchgate.net/profile/Carolina-De-Souza-6/publication/353632171_Violencia_contra_mulheres_lesbicasbissexuais_e_vulnerabilidade_em_saude_revisao_da_literatura/links/6106fae91ca20f6f86f23968/Violencia-contra-mulheres-lesbicas-bissexuais-e-vulnerabilidade-em-saude-revisao-da-literatura.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2023.

SOUZA, Carolina de; SANTOS, Manoel Antônio dos. Câncer de mama e homossexualidade feminina: uma revisão integrativa da literatura. **Psico**, v. 52, n. 2, e36109, 2021. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/36109/2692>>. Acesso em: 17 de abril de 2023.

SOUZA, Carolina de; LIMA-SANTOS, André Villela de Souza; GUIJARRO-RODRIGUES, Elaine Campos; SANTOS, Manoel Antônio. Experience of



sexuality in women with gynecological cancer: Meta-synthesis of qualitative studies. **Cancer Investigation**. v. 39, n. 8, p. 607-620, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07357907.2021.1912079?casa_token=z5s4AbkSjuUAAAAA:RdI16GP8Vi9iw_qgjxmpbAJ5vVeySdpibA60sEQp8XJqfnaNvaeBAI5kZbhY4o059WJ7c2sUD3HHvg>. Acesso em: 17 de abril de 2023.

SOUZA, Carolina de; SANTOS, Manoel Antônio dos. “A gente é obrigada a sentir dor por ser mulher”: Violências perpetradas contra mulheres lésbicas. In: **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade**. Editora Realize, 2022, p. 1-8. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/87801>>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

SOUZA, Carolina de; SANTOS, Manoel Antônio dos. Saúde de mulheres lésbicas e sua relação com os serviços: Perfil da produção acadêmica brasileira. In: KLAUTAU, Carolina; AUGUSTO, Cyndel Nunes; SALGUEIRO, Fernanda; CALDEIRA, João Bernardo; SUZUKI, Júlio César; CAMPANELLO, Matheus; BRANDA, Newton; WROBLESKI, Renata & LACERDA, Tessa Moura (Orgs.). **Contranormativo - multidões em aliança: subjetividades divergentes**. São Paulo: FFLCH/USP, PROLAM/USP, 2022. p. 56-78. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/365872326_Saude_de_mulheres_lesbicas_e_sua_relacao_com_os_servicos_Perfil_da_producao_academica_brasileira>. Acesso em: 27 de abril de 2023.



SOUZA, Carolina de; BOFFI, Letícia Carolina; OLIVEIRA-CARDOSO, Érika Arantes de; SANTOS, Manoel Antônio dos. Como introduzir a discussão de gênero e sexualidade no curso de graduação em psicologia? Reflexões a partir de uma experiência de ensino-aprendizagem. In: **Anais do VIII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, IV Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade e IV Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Gênero, Saúde e Sustentabilidade**. Editora Realize, 2022, p. 1-8. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/seminario-genero/2022/TRABALHO_EV173_MD1_SA118_ID630_27072022103545.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

TIBONI, Marcela. **Mama: um relato de maternidade homoafetiva**. 1a ed. São Paulo: Dita, 2019.



ESTUDOS SOBRE OS HORMÔNIOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS/QUÍMICA E AS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO



Gustavo Augusto Assis Faustino
Clarissa Alves Carneiro Bernardes
Regina Nobre Vargas
Anna M. Canavarro Benite

À GUIA DE INTRODUÇÃO

A educação brasileira está sob ataque. Os últimos 04 Ministros da Educação que passaram pelo atual governo, democraticamente eleito, tinham como pauta a discussão sobre a tal “Ideologia de Gênero” e a falsa ideia sobre a “Escola sem Partido”. Fato é que a Ex-Ministra da Mulher, Família e Direitos



**Corpos, gênero e sexualidade
nas ciências humanas e sociais**



Humanos, Damares Alves, assumiu um discurso, durante todo o período que esteve à frente do Ministério, de que menino veste azul e menina veste rosa, assim como uma maior inserção da igreja nas escolas. O último Ministro da Educação, Milton Ribeiro, foi exonerado do governo, pois estava envolvido com pastores e com a distribuição de bíblias em evento do Ministério da Educação - MEC. Importa considerar aqui que o Estado é laico, além disso, distribuir bíblicas com dinheiro público é corrupção no Brasil. Ademais, o mesmo governo violenta a população quando se corta verbas Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD. Ademais para o Ex-Ministro, falar sobre diversidade sexual nas escolas é ensinar "coisa errada" e que os "violentos". Além disso, em alguns documentos elaborados pelo próprio MEC como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, quase não contém conteúdos curriculares fazendo alusão às questões de gênero, assim como a discussão sobre o maior contingente populacional do Brasil, ou seja, de pessoas negras. Nesse sentido, o currículo enquanto um campo em disputa mostra que, na atual reforma educacional, as discussões sobre as relações de gênero, raça e sexualidade não são ponto de pauta e prioridades para discussão na educação básica.

Já em cenários de vilipêndios no Brasil nota-se justamente essa população apagada do currículo escolar como alvo de violência., De acordo com o Atlas da Violência de 2021 e o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022, nota-se um aumento significativo nos últimos anos sobre a cobertura de dados sobre a violência contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis,



transexuais e intersexos - LGBTI, das pessoas dissidentes sexuais e de gênero, assim como um aumento de casos de racismo e de injúria racial (CERQUEIRA, 2021; ABSP, 2022). Neste trabalho, optamos por considerar as dissidências sexuais e de gênero, pois compreendemos a ação política dos sujeitos e dos coletivos que neles atuam para a transgressão de normas hegemônicas sobre as noções de identidade de gênero, gênero, orientação sexual, sexualidades e corporeidades. Além de ser uma perspectiva de anúncio e transgressão do ser e agir político na ação e transformação social em diálogo com pautas antirracistas e feministas, dentre outras (MARÍN, 2022).

Não obstante, a discussão da temática sobre os direitos humanos, gênero e raça é mundialmente global e urgente. Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO construiu uma agenda global que possui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS e, entre esses objetivos, estão o 4º de promover uma educação de qualidade, o 5º de igualdade de gênero e o 10º da redução das desigualdades (UNESCO, 2021).

Por sua vez, apesar dos avanços nas discussões sobre direitos humanos, equidade de gênero e sobre as relações étnico-raciais na educação brasileira, sobretudo após a Lei 10.639/2003, estas ainda se mostram incipientes. De acordo com Coelho (2018) mesmo com os pactos internacionais, lutas de movimentos sociais, documentos e marcos legais para implementação de tais discussões, há um déficit de propostas de disciplinas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, para a formação docente. De



modo que essas atrizes e esses atores, que estão seja na formação inicial e/ou na continuada, consigam em cenários como, por exemplo, na educação básica e/ou no ensino superior, obter êxito na efetividade das temáticas e das propostas no currículo escolar.

Urge a necessidade de rever os currículos de formação de professores/as enquanto um todo e, especificamente, de professores/as de Ciências/Química. Ao passo que ao fazer isto, estaremos questionando as estruturas dos currículos escolares em ação, impactando sobremaneira futuras pesquisas, os cânones das Ciências/Educação Química e os seus aportes teórico-metodológicos.

Assumidos tais pressupostos, desenvolvemos uma pesquisa no âmbito de uma disciplina, intitulada “**Diversidade e inovação: sobre gênero e raça nas ciências**”, que foi ministrada em um Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) na região Centro-Oeste do Brasil. Nosso objetivo foi, neste artigo, analisar, conhecer e caracterizar o processo formativo dos/as pós-graduandos/as no desenvolvimento de uma das avaliações da disciplina (seminário), que diz respeito aos conhecimentos e reflexões mobilizadas na temática sobre hormônios, gênero e as sexualidades e seus impactos no ensino de Ciências/Química.

SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A pesquisa desenvolvida apresentou elementos de uma pesquisa participante (PP), pois se trata de uma prática que é concebida a partir da



atividade educativa com investigação e ação social (BRANDÃO, 1984). Importa ressaltar que, na pesquisa participante, os sujeitos do pesquisar são compreendidos para além do pertencimento da comunidade, com vistas a ecoar vozes nos espaços sócios ideológicos que ocupam (DEMO, 2004), já que fazem partes tanto do processo da pesquisa enquanto membros a ser pesquisados/as e como também são beneficiados/as pela própria pesquisa que está curso.

Nesse sentido compreendemos, assim como Ladson-Billings (2006) e Gamson (2006), a necessidade da discussão política na arena epistêmica da produção de conhecimentos racializados, epistemologias étnicas e das sexualidades em pesquisas. Além disso, no ensino de Química se mantém diversas injustiças sociais e iniquidade em seus espaços, uma vez que não há neutralidade em fazer ciências, já que a pesquisa se faz como parte intrínseca da nossa vida, como também a nossa vida se espelha em nossa pesquisa. No entanto, muitas das vezes, quando estes conhecimentos são vistos e analisados sob uma perspectiva não hegemônica, é considerado algo menos especializado e sem rigor teórico-metodológico (LADSON-BILLINGS, 2006), pois é resultado da natureza dialética imaginada do outro sobre o de fora do limite normativo, culminando, por exemplo, no epistemicídio.

Nesse sentido, o *corpus* empírico desta investigação foi construído numa disciplina intitulada "**Diversidade e inovação: sobre gênero e raça nas ciências**" de natureza optativa, ofertada para os/as alunos/as regulares do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática -



havendo também alunos/as especiais a este programa - de uma IFES do Centro-Oeste no Brasil. Numa iniciativa inédita, correspondendo ao 2º semestre do ano letivo de 2020, mas por conta da pandemia da Covid-19, a disciplina ocorreu ao longo do ano de 2021 de forma remota pelo Google Meet e possuiu uma carga horária de 04 horas/aula semanais, perfazendo um total de 64 horas/aulas semestrais. A disciplina foi construída com o intuito de englobar a formação de professores/as de Ciências e Matemática no tocante às discussões sobre as relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

Foram sujeitos desta investigação (SI) uma professora formadora (PQ), um professor em formação continuada aluno de mestrado (PF01), uma aluna de iniciação científica (IC01) e 17 alunos/as de uma disciplina optativa (identificados como A1, A2, A3 ... A17) formados/as nos seguintes cursos: 10 pessoas em Química, 03 pessoas em Ciências Biológicas, 02 pessoas em Pedagogia, 01 pessoa em Física e 01 pessoa em Matemática.

Ao longo da disciplina foram realizadas algumas atividades avaliativas formativas, sendo que uma delas constituiu-se na apresentação de seminários em forma de miniaulas dialogadas, nos quais os/as alunos/as teriam que mostrar como fariam as abordagens na sua área de formação trazendo a tona os assuntos de gênero, identidade de gênero, sexualidades, relações étnico-raciais, racialidade e negritude, na educação básica ou ensino superior, simulando estas aulas com os/as alunos/as da disciplina.

As escolhas dos componentes de cada grupo para apresentação dos seminários se deram de forma livre, mas obedecendo à divisão das duplas ou



dos trios realizadas no início do semestre para a execução das outras atividades avaliativas. Além disso, os/as alunos/as ficaram livres para a escolha da abordagem e referências, para além das que foram mencionadas ao longo do semestre, bem como das que foram utilizadas e apresentadas no plano de ensino do curso.

Dessa maneira, emergiram os seguintes temas: a) África, povos bantos e a linguagem racista; b) Plantas medicinais: aspectos químicos, biológicos e afetivos; c) Sexualidades, afeto e o HIV; d) Os hormônios e o livro didático; e) DNA: raça, gênero e ancestralidade e; f) Bebidas alcoólicas em território africano.

No dia das apresentações, foram realizadas duas temáticas por aula, sendo realizadas A e B numa aula, C e D na seguinte e, por fim, E e F na última aula de seminários. Neste trabalho foram analisados os dados obtidos da intervenção pedagógica (IP) no seminário avaliativo D intitulado "Hormônios sexuais: um olhar para o ensino de química" desenvolvido por A1 e A17.

A apresentação das temáticas em aula C e D geraram um *corpus* total, proveniente de gravações em áudio e vídeo dos discursos produzidos em aula, de 03 horas e 36 minutos, que foram transcritos resultando em 295 turnos de discurso (T), agrupados por unidades de significado e analisados segundo a técnica da Análise da Conversação (AC) (MARCUSCHI, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os extratos apresentados a seguir são oriundos do seminário D que teve uma duração de 72 minutos e produziu 120 turnos de discurso (T). Os



hormônios são essenciais para a homeostase metabólica e abrange um leque de conteúdos atrelados, sobretudo, a discussão química e da visão binária de gênero. No extrato 01 mostramos os discursos produzidos sobre a construção da ideia de hormônios ditos sexuais e, por motivo de espaço, passamos a apresentar alguns trechos para em seguida apresentar a análise.

Extrato 01: Os hormônios.

T.183 - A17: Nós pensamos em fazer foi falar um pouco sobre os hormônios sexuais e pensar em uma abordagem que contemplasse melhor essa ideia de hormônio que não é sexual. O conhecimento científico é utilizado para assegurar muitos lugares de privilégios e justificar muitas formas de subalternização, de opressão e de violência. Assim como foi com o câncer gay e a epidemia do HIV, a própria ideia de hormônios sexuais era uma dessas questões para justificar, foi o próprio conhecimento científico que justificou essas posições, essas naturalizações.

T.184 - A17: Todos os construtos sobre hormônio sexual foi construído sobre o cerne do mito da universalidade, neutralidade e objetividade científica, mas que no fundo nós sabemos que ele tem uma cor tem um gênero e tem uma sexualidade. As hipóteses, a escolha dos experimentos, a translação dos resultados para teoria tinha sempre um viés que era o do homem branco, europeu e heterossexual. A própria ideia de hormônio sexual só podia ser inteligível dentro dessas questões. Através dessas pesquisas nós tentamos propor uma nova forma de trabalhar com esses conceitos.



T.185 - A17: A ideia de hormônio sexual começou com testes de transplante em frangos. A ideia era que as glândulas se comunicavam por terminações nervosas e isso prejudicou muito a ideia da definição de hormônio. Nessa mesma época já havia um debate na sociedade sobre o direito das mulheres e dos homossexuais brancos, que foi chamado de 'crise da masculinidade'. As experimentações biológicas e de todas essas questões refletiam e contribuíam para as definições de masculinidade e feminilidade da época.

T.186 - A17: Os construtos científicos serviam para conformar essas ideias de masculinidade e feminilidade. Otto Weininger dizia que a sexualidade era determinada pelo sangue, todas as pessoas tinham no sangue caracteres masculinos e femininos e que essa quantidade, e essa proporção variavam em quantidade, por isso se explicava uma vasta gama de feminilidade e masculinidade. Todas as conquistas, talentos e criação social era com base no plasma masculino. Portanto, ele tentava explicar todas essas diferenças com base no plasma sanguíneo, no qual teve forte influência na ideia de hormônio.

T.187 - A17: Outra pessoa que contribuiu para a ideia de hormônio masculino e feminino foi Francis Marshal deu a ideia de que o espermatozoide era ativo, assim como o homem era ativo na sociedade, e a mulher passiva e assim o óvulo era passivo também, como verdades biológicas essenciais.

T.195 - A17: A partir da Primeira Guerra então estabeleceu-se realmente uma disputa entre os cientistas e ativistas sociais sobre a



investigação dos hormônios. Eles passaram essas ideias racistas, misóginas para o conceito de hormônio sexual.

T.196 - A17: A pesquisa de hormônios se desenvolveu sob a égide da ciência moderna, essa égide racista e misógina e LGBTfóbica. Na década de 20, 30 e 40 a ideia de hormônio sexual masculino e feminino fica impregnada de vez nas relações de gênero, o hormônio sexual ganha esse sentido social de definição de homem e mulher.

T.200 - A17: Na década de 30, a ideia de que os hormônios testiculares produziram certo vigor e certa juventude para a indústria farmacêutica era valiosíssima para que elas pudessem comercializar esses hormônios. Assim ficou definido que o hormônio feminino ficou definido com base no seu papel ovulatório e o hormônio masculino ficou definido com base em seus caracteres secundários. Através dessa discussão, nós propomos trabalhar a ideia de hormônios fora dessa perspectiva sexual, trabalhar a ideia de testosterona e estrógeno fora dessa ideia.

No extrato 01, A17 e A1 desenvolveram uma discussão sobre os hormônios, segundo A17, com uma “ideia que não é sexual” (T.183). De acordo com Tramontano (2017), o conhecimento sobre os hormônios foi construído ao longo dos tempos sendo anatomicamente e funcionalmente atribuídos, distribuídos ou restringidos à mulher ou ao homem, caracterizados principalmente pelo estrogênio e a testosterona. Ainda hoje, apesar de diversas e constantes discussões sobre a temática, serve para subsidiar debates políticos, econômicos e sociais sob uma perspectiva binária de



hormônios que performaram e seguem performando na sociedade. Assim, compreendemos que a apresentação A1 e A17 partiram de uma intencionalidade contra hegemônica no que tange à forma como tradicionalmente o assunto hormônios é tratado no ensino da Química.

Na sequência, nos turnos 183 e 184, A17 pontuou sobre a inter-relação entre ciência, tecnologia e sociedade (CTS) em que reconheceu o conhecimento científico como atuante no âmbito da produção e da reprodução de sistemas de opressão, assim impossível considerá-lo um constructo neutro. Nesse sentido, segundo Rohden (2008), os profissionais da área da saúde, tais como farmacêuticos, bioquímicos, biólogos e a própria área da endocrinologia ajudaram a permear discursos entorno dos hormônios esteroides para o corpo masculino e feminino. Dessa forma, as características fisiológicas e biológicas serviram de arcabouços sexistas e machistas, sob a ótica da objetividade e neutralidade científica. O discurso de A17, portanto, ratificou essa análise que consideramos fundamental para se compreender a natureza da ciência e desconstruir representações negativas sobre sujeitos não universais que a própria ciência contribuiu para essa edificação.

De acordo com Fausto-Sterling (2006), no fim do século XIX, os hormônios começaram a ganhar destaque por conta da associação do corpo e da psique de inúmeras maneiras, principalmente através das gônadas. Semelhante a como agricultores da época associavam a castração de animais com a alteração do comportamento dos animais domésticos. Sendo assim, acreditava-se que, apesar de proibida na época pelo Vaticano, a castração



humana e, principalmente nos homens, alteraria na voz deixando-as mais trêmulas e os homens agiriam como donas de casa. E, por consequência, os hormônios estariam também associados às sexualidades dos sujeitos.

Através de uma perspectiva única de pensar/fazer Ciências, bem como a não neutralidade científica, como ratificado pelo discurso de A17, foram construídas formas de se designar os hormônios e os estados metabólicos. Sendo assim, atribui-se que os homens precisariam gastar mais energia e por isso eram energéticos, ansiosos, viris e por apresentar uma maior força, portanto, teriam maior interesse por assuntos ligados à política e aos assuntos sociais. Em contraponto, as mulheres eram mais emocionais, poupavam energias e por isso seriam mais estáveis, lentas, conversadoras, apresentariam uma estrutura corporal mais sensível e frágil e, portanto, teriam menos interesse pela política (SILVA e COUTINHO, 2016; SWIECH e HEERDT, 2019). Nossos resultados, portanto, nos **T.185**, **T.186** e **T.187** corroboram com essa compreensão histórica e advogamos que é necessário, na formação docente em Ciências e Matemática/Química que enfoque sobre educação para diversidade, conhecer a história da ciência centrando-se na repercussão social e política em relação às categorias de gênero e sexualidade.

Posteriormente, já nos **T.195** e **T.196**, A17 trouxe para o debate em sala de aula mais alguns elementos para a compreensão da construção histórica da ideia de hormônios frente ao conhecimento científico, assim como suas concepções enraizadas com o racismo, bem como para a própria articulação, a posteriori, com a LGBTIfobia. Além disso, por meio dessa



binariedade nas relações de gênero e na construção sexual de mulheres e homens, as características das pessoas foram diretamente ligadas aos hormônios e às relações e modos de como interagem com a sociedade nas relações sociais em que se localizam. Nesse sentido, sob essa perspectiva defendemos que, ao falarmos de diversidade de gênero evidenciamos que existem mais do que dois gêneros (homem e mulher, masculinidade e feminilidade). Como vimos, a sociedade, via de regra, trabalha para que todas as pessoas tenham apenas uma identidade de gênero, determinada pelo sexo, e que essa seja pura e tida como normal e natural. Mas, apesar disso, muitas pessoas quebram esse binarismo de gênero. Ou seja, essa dicotomia não contempla uma série de pessoas (COLLING, 2018, p. 33).

Dessa maneira, compreendemos a partir das reflexões históricas trazidas por A17 que por muito tempo acreditou-se que a Ciência possuía um *status quo* de neutralidade e, por sua vez, estaria livre de se posicionar ou emitir opiniões, ideologias e percepções sociais. No entanto, os discursos alicerçados na ciência, serviram, muitas vezes, para determinar que algumas pessoas teriam lugar de poder e privilégios, assim como os critérios utilizados para construir a perspectiva binária de gênero sob a ótica dos hormônios.

Nesse sentido, urge a necessidade da formação docente em Ciências e Matemática/Química com que se possa estabelecer uma forma transgressora de se ensinar para além da binariedade de gênero, já que, de acordo com Butler (2003), instituiu uma normatividade que é uma fonte de hierarquias e violências dirigidas contra os corpos que não se encaixam nos termos de reconhecimento



fornecidos por esse binarismo. Nesse aspecto, a performatividade de gênero é o ponto central para compreender a relação do gênero e do corpo. Atitudes contra a homogeneidade provocam um deslocamento ao pensarmos sobre gênero e sexualidade. Além disso, os aspectos da performatividade de gênero são relacionados à compreensão das consequências ahistóricas, assim como do pensar/fazer-se o gênero como constituição temporal através das representações dos atos, gestos e denominações não normalizadoras (BUTLER, 2018). Pelo qual, com a ajuda, por exemplo, da própria Ciência, podem ser extrapoladas as categorias de definição tão somente de homens e mulheres.

Reconhecemos com base em nossos resultados a importância de levar o debate sobre as dissidências sexuais e de gênero em sala de aula, assim como em compreender que o conhecimento científico, como, por exemplo, no caso dos hormônios, foi construído socialmente, se organizou e se interagiu sob uma perspectiva única e normatizadora privilegiando um sujeito universal. Logo, esses os saberes docentes, quando voltados à atenção para diversidade, parecem ser pouco explorados e debatidos, principalmente, na formação de professores/as de Ciências e Matemática.

Nesse sentido, nossos resultados mostram uma possibilidade de racionalizar as dissidências sexuais e de gênero como uma forma de inovação, para que possa, como no T. 200 por A17, instigar aos/as docentes de Ciências a desconstruir em sala de aula as categorias dos hormônios unicamente sob ótica sexual, rompendo assim com essa lógica normalizadora. Uma das formas



de discutir os aspectos sobre os hormônios em sala de aula seria por meio dos livros didáticos, conforme pontuado pelos integrantes do seminário D.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Operacionalizar estratégias, na formação docente de Educação em Ciências e Matemática, em face das mudanças possibilitadas pelo avanço do debate das dissidências sexuais e gênero, é uma tarefa com a qual os/as formadores/as de professores/as devem se comprometer por uma Ciência acolhedora e dialógica com todas as pessoas e corporeidades.

Dessa forma, não basta apenas que os cursos de formação de professores/as de Ciências/Química façam menção sobre a inserção de conteúdos ligados a diversidade apenas com o propósito de atender leis e decretos educacionais. É importante haver proposições e aplicações de conteúdos na formação inicial e continuada de professores/as para estabelecer relações e diálogos reais com as pessoas negras, dissidentes sexuais e desobedientes de gêneros.

A IP apresentada apresentou esforços que acreditamos serem iniciais para possibilidade de uma nova perspectiva histórica que não considera a permanência intemporal dos conceitos científicos preexistentes no LDQ. Sobretudo em aulas de Química que se apresenta numa dinâmica viva, como também um microcosmo da sociedade, podendo assim transgredir para diálogo com as múltiplas formas de ser e existir no mundo.



REFERÊNCIAS

- ABSP - **Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022**. n, 16. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública - FBSP, 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Orgs.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **PNLD**, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>, acessado em Fevereiro de 2023.
- BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Cadernos de Leitura**, n. 78, p. 01-18, 2018.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003. 236p.
- CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 97-122, 2018.
- COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA; Superintendência de Educação a Distância, 2018. 69p.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livros, 2004. 139 p.
- FAUSTO-STERLING, Anne. **Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidade**. Barcelona: Melusina, 2006.
- GAMSON, Joshua. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. DENZIN, Norman Kent.; Lincoln, Yvonna Sessions (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2006, p. 345-362.



LADSON-BILLINGS, Gloria. Discursos racializados e epistemologias étnicas. DENZIN, Norman Kent.; Lincoln, Yvonna Sessions (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2006, p. 249-279.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MARÍN, Yonier Alexander Orozco. **Antirracismo e dissidência sexual e de gênero na educação em biologia: caminhos para uma didática decolonial e interseccional**. 2022. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

ROHDEN, Fabíola. O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 15, p. 133-152, 2008.

SILVA, Fábio Augusto Rodrigues e.; COUTINHO, Francisco Ângelo. Realidades colaterais e a produção da ignorância em livros didáticos de biologia: um estudo sobre os hormônios e a questão de gênero. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 03, p. 176-194, 2016.

SWIECH, Mayara Juliane.; HEERDT, Bettina. Hormônios esteroides e as questões de gênero: uma análise dos livros didáticos de biologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 01, p. 462-476, 2019.

TRAMONTANO, Lucas. A fixação e a transitoriedade do gênero molecular. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 47, p. 163-189, 2017.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável**. Brasília: Unesco, 2021. Disponível em:

<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-sustainable-development>, acessado em Fevereiro de 2023.





SOBRE AS AUTORAS E AUTORES



Organização

Sirlene Mota Pinheiro da Silva - Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - FEUSP (2015). Docente do Departamento de Educação I e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFMA. Líder e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidades na Práticas Educativas - GESEPE/UFMA. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero - GEMGe/UFMA. Atua principalmente nas seguintes áreas: Pesquisa Educacional, Feminismos, Relações de Gênero e Sexualidades. E-mail: sirlene.mota@ufma.br

Jónata Ferreira de Moura - Doutor em Educação (Educação Matemática) pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (2015-2019). Docente da Universidade Federal do Maranhão (CCIm/UFMA), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas . Membro da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidades na Práticas Educativas - GESEPE/UFMA. Avaliador do SINAES e atua, principalmente, nos seguintes temas: infância, educação matemática, formação do professor que ensina matemática, relações de gênero e sexualidade. E-mail: jf.moura@ufma.br



Autoras e Autores

Amélia Tereza S.R. Maraux - Professora Doutora do Departamento de Educação – Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Integrante do Centro de Estudos em gênero, Raça, Etnia e Sexualidade – CEGRES/Diadorim/UNEB. Integrante do grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagens – FEL. Tem experiência na área de História, Antropologia e Educação. Faz parte do Centro de Estudos em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade - CEGRES Diadorim/ UNEB.

Anderson Ferrari - Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é professor associado de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFJF, lecionando as disciplinas de Prática Escolar, Fundamentos Teórico-metodológico em História e Didática e Prática do Ensino de História, com Estágio Supervisionado. É professor permanente do PPGE/UFJF (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagem Conhecimento e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, gênero, sexualidade, currículo e homossexualidade.

Anna Maria Canavarro Benite - Doutora e Mestre em Ciências e Licenciada em Química (UFRJ/ 2005). Professora Titular da Universidade Federal de Goiás onde coordeno o Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão-LPEQI desde 2006, grupo de pesquisa registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e que também conta com financiamento deste mesmo órgão. Institui em 2009 o Coletivo CIATA- Grupo de Estudos sobre a Descolonização do Currículo de Ciências. Atua na área de Ensino de Química com foco na cultura e história africana no ensino de ciências, ensino de ciências de matriz africana e da diáspora, cibercultura na educação inclusiva, Mulheres Negras nas Ciências e políticas de ações afirmativas. E-mail: anna@ufg.br



Célia Regina Rossi - Professora Doutora Associada, do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual - FCLAr – UNESP – Araraquara – SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sexualidade, Gênero, violência e Educação em Sexualidade, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: Educação, Formação Continuada, Educação Inclusiva, Sexualidade e Gênero e Educação em Sexualidade, Formação de Professores e TIC. Pesquisa Políticas Públicas de Formação de Professores de Educação em Sexualidade e Relações de Gênero, Direitos Humanos. E-mail: celia.rossi@unesp.br

Diomar das Graças Motta - Possui Doutorado em Educação com a tese Mulheres Professoras na Política Educacional no Maranhão pela Universidade Federal Fluminense - RJ (2000). Atualmente é professora associada II, aposentada com atividade no PPGE- Programa de Pós- Graduação (Mestrado em Educação). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero - GEMGe, da Universidade Federal do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e História das Mulheres Professoras, atuando principalmente nos seguintes temas: Maranhão, Educação, Mulheres, Relações de Gênero. E-mail: diomarmotta27@gmail.com

Edimauro Matheus Carriel Ramos - Especialista em Educação para a Sexualidade (Universidade Federal do Rio Grande, FURG). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal do Paraná, UFPR). Curitiba/PR. edimauroamos@outlook.com.

Érika Arantes de Oliveira-Cardoso - Psicóloga, Doutora em Psicologia, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), Ribeirão Preto, SP, erikaao@ffclrp.usp.br

Felipe Bueno do Nascimento - Mestre e doutorando em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, São Luís –



MA. Atualmente é docente no Centro Universitário Estácio e professor de Educação Física na rede pública municipal de São Luís - MA. E-mail: prof.felipebueno@gmail.com

Felipe Gonçalves Campelo - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), Ribeirão Preto, SP, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), bolsa de mestrado, felipecampelo.psi@usp.br

Giovanna Souza Picolo - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, FCLAr - UNESP - Araraquara - SP. E-mail: giovanna.picolo@unesp.br

Gustavo Augusto Assis Faustino- Mestrando em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia-GO. Atua na área de Ensino de Química com foco nos seguintes temas: cultura e história africana e afro-brasileira no ensino de ciências/química, ensino de ciências de matriz africana e da diáspora, ensino de ciências/química e a lei 10.639/03, políticas de ações afirmativas, feminismos negros, gênero e sexualidade na formação de professoras e professores e a descolonização do currículo de ciências. gustavo_assis@discente.ufg.br

Iran de Maria Leitão Nunes- Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professora Associada do Departamento de Educação II, Programa de Pós-graduação em Educação, CCSO - UFMA. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Mulheres e Relações de Gênero - GEMGE/UFMA

Jamil Cabral Sierra - Mestre em Letras (Universidade Estadual de Maringá, UEM). Doutor em Educação (Universidade Federal do Paraná, UFPR) Pós-Doutorado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS). Curitiba/PR. É coordenador e pesquisador do GILDA - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq). Desenvolve pesquisas nas áreas de Relações de Gênero, Diversidade Sexual, Ética e Estéticas Queer



em interface com os campos da Educação, das Mídias e do Cinema. E-mail: jamilsierra@ufpr.br.

José Carlos Lima Costa - Mestre em PERFORMANCES CULTURAIS pela Universidade Federal de Goiás (2017). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Sexualidade nas Práticas Educativas Atualmente é ator - Cia Mira Mundo Produções Culturais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero, educação, estudos queer, sexualidade e performatividade

Leandro de Almeida Costa - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), Universidade Federal do Maranhão/Centro de Ciências de Imperatriz (CCIm), Imperatriz – MA, e-mail: leandro.ac@discente.ufma.br.

Leidy Morgana de Sousa Agapto - Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, CCSO – UFMA.

Letícia Carolina Boffi - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), Ribeirão Preto, SP, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), bolsa de doutorado, leticia boffi@gmail.com

Manoel Antônio dos Santos - Professor Titular do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), Ribeirão Preto, SP, masantos@ffclrp.usp.br

Marluci Meinhart- Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais, Universidade Feevale, Novo Hamburgo. malu.meinhart@gmail.com

Manoel Luiz Santos da Silva - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV – Conceição do Coité. E-mail: manoelluiz084@gmail.com



Naire Gomes de Sousa - Doutoranda em Educação. Universidade do Estado do Pará. Grupo de pesquisa: Infância, Cultura e Educação Infantil. Servidora Municipal da Prefeitura de Bragança e da Secretaria Estadual de Educação. E-mail: sousanaire@gmail.com

Rayssa Maria Bezerra Vieira de Sousa - Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Maranhão. Pós-graduada em Gestão, Supervisão e Planejamento Escolar, no Instituto de Ensino Superior Franciscano. São Luís- MA. E-mail: raysousa@outlook.com

Regina Nobre Vargas - Mestre em Química (2018) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação de Química da UFG e faz parte do Coletivo CIATA-Grupo de Estudos sobre a Descolonização do Currículo de Ciências do IQ-UFG. É membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e atua na área de Ensino de Química com foco nos temas: cultura e história africana no ensino de ciências, ensino de ciências de matriz africana e da diáspora e políticas de ações afirmativas. E-mail: regina_goiania@hotmail.com

Rosângela Janja C. Araújo - Professora Doutora do Programa de Pós - Graduação em Difusão do Conhecimento – PPGDC da Universidade Federal da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo - PPGNEIM da Universidade Federal da Bahia.

Scheila Roballo- Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social. Atualmente é professora de Educação infantil no Município de Ivoti, no Rio Grande do Sul, integrante do Grupo de Pesquisa Criança na Mídia: Núcleo de estudos em Comunicação, Educação e Cultura da Universidade Feevale, Novo Hamburgo. E-mail: scheilaroballo@gmail.com

Saraí Patrícia Schmidt- Doutora em Educação. Docente dos Programas de Pós-Graduação Processos e Manifestações Culturais e Inclusão Social e Diversidade Cultural da Universidade Feevale. Coordena o grupo Criança na Mídia: Núcleo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura com diretório



no CNPq e é pesquisadora co-fundadora a Rede de Pesquisa em Comunicação, Infâncias e Adolescências. saraischmidt@feevale.br

Tânia Regina Lobato dos Santos - Doutora em Educação, Professora titular e docente da Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do estado do Pará – UEPA, Campus-Belém, Brasil. Grupo de pesquisa: Infância, Cultura e Educação Infantil. E-mail: tanialobato@gmail.com

Zeila Sousa de Albuquerque - Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutoranda em Educação – UFMA. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA. E-mail: prof.zeila@ifma.edu.br .

Zuleide Paiva da Silva - Professora da Universidade do Estado da Bahia, integrante do corpo permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED-UNEB). Possui formação interdisciplinar, com Licenciatura em Letras (UNEB), Bacharelado em Biblioteconomia e Documentação (UFBA); Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (UFBA), Doutorado em Difusão do Conhecimento (UFBA, IFBA, UNEB, UEFS, SENAI-CIMATEC, LNCC), Pós-Doutorado em Educação (FACED-UFBA). É vice-líder do Grupo de Pesquisa Formação, Experiência e Linguagens (FEL-CNPQ). Atualmente coordena o Núcleo de Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade na formação docente do Centro Interdepartamental de Pesquisa em Educação e Humanidades da Universidade do Estado da Bahia. É ativista da Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e da Rede de Pesquisadoras e Ativistas Lésbicas e Mulheres Bissexuais do Brasil (Rede Lesbi Brasil). Email: eidepaivasilva@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-9395-3561>

