

Denize Sepulveda e Renan Corrêa
(organizadores)

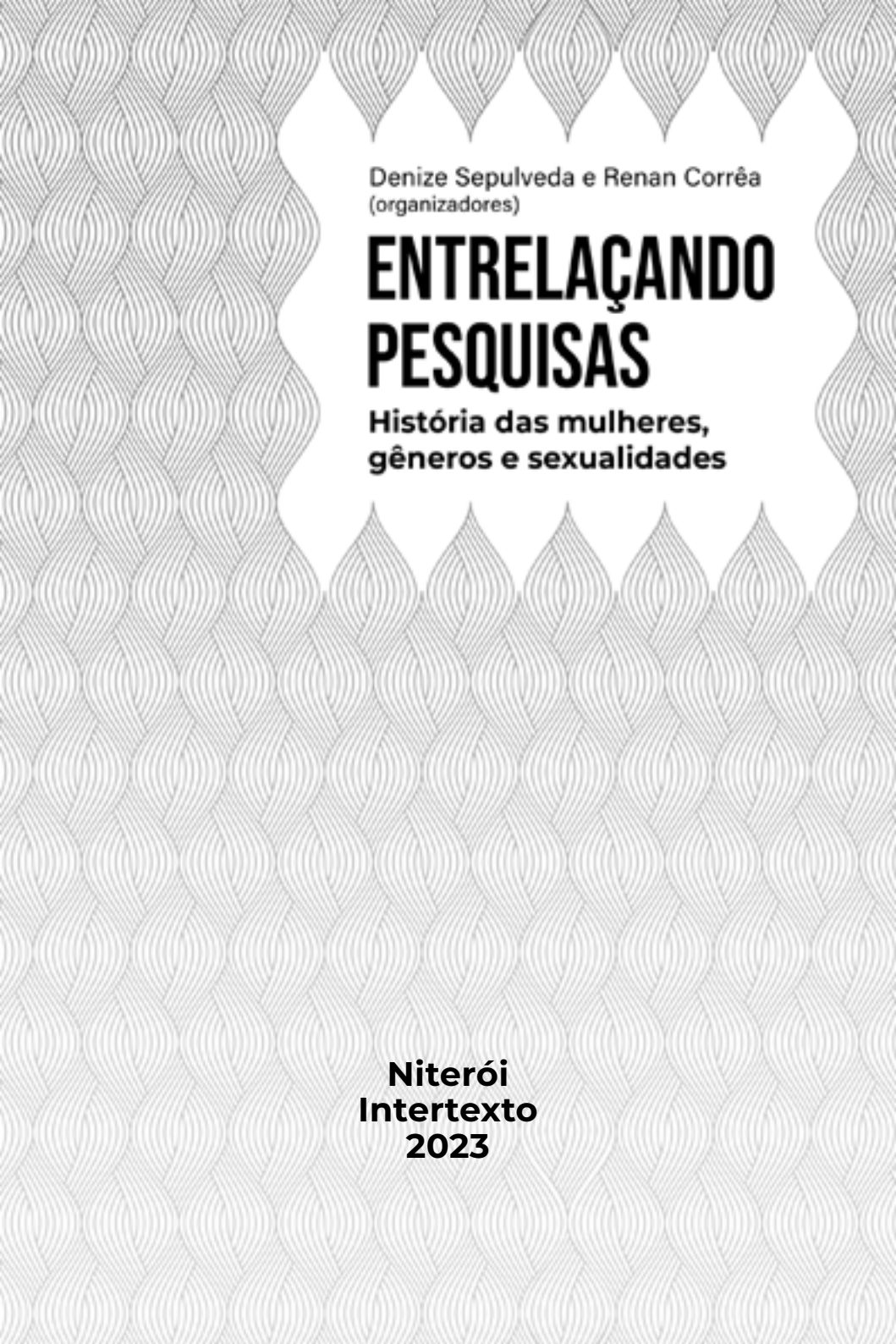
ENTRELAÇANDO PESQUISAS

História das mulheres,
gêneros e sexualidades



Fundação Coordenação Especial FAPERJ de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

ENTRELAÇANDO PESQUISAS



Denize Sepulveda e Renan Corrêa
(organizadores)

ENTRELAÇANDO PESQUISAS

**História das mulheres,
gêneros e sexualidades**

**Niterói
Intertexto
2023**

© 2023 by Denize Sepulveda e Renan Corrêa (organizadores).

Direitos desta edição reservados à Intertexto Editora.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem
autorização expressa da Editora.

Coordenação editorial: Eliana da Silva e Souza

Projeto gráfico e editoração: Diego Andrade de Abreu

Capa: Priscila Freire

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E61 Entrelaçando pesquisas : história das mulheres,
gêneros e sexualidades / Denize Sepulveda e
Renan Corrêa (organizadores). - Niterói :
Intertexto, 2023.
333 p. : il. color.

Inclui bibliografias
ISBN 978-85-7964-108-4

1. Educação. I. Sepulveda, Denize. II. Corrêa,
Renan.

CDD 370



Intertexto Editora e Consultoria
E-mail: intertextoeditora@terra.com.br
Site: www.intertextoeditora.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
Alessandra Frota Martinez de Schueler	
CUIDADO DE SI E TRABALHO DOCENTE EM TEMPO DE PANDEMIA: NOTAS INICIAIS ...	13
Alexandre Mérida	
ALBA CAÑIZARES DO NASCIMENTO: EDUCAÇÃO E PRÁTICAS INVISIBILIZADAS NO RIO DE JANEIRO (1920 -1930)	26
Anna Clara Granado	
A "IDEOLOGIA DE GÊNERO" EM PROPOSIÇÕES LEGISLATIVAS DE PARLAMENTARES RELIGIOSOS-CONSERVADORES: INICIATIVAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2019-2021	43
Antonio Hugo Moreira de Brito Junior	
O CORPO ENQUANTO ALVO: O PAPEL DA VIOLÊNCIA CONTRA MULHER PARA MANUTENÇÃO DO PATRIARCADO	56
Carolina da Silva Santos Gabriel Siqueira Corrêa	
QUESTÕES DE GÊNERO, CLASSE, RAÇA E FORMAÇÃO EDUCACIONAL NO ROMANCE MEMÓRIAS DE MARTA JÚLIA LOPES DE ALMEIDA	74
Eurídice Hespanhol Macedo Pessoa	
DO MEIO ACADÊMICO AO ESPAÇO ESCOLAR: RELATO DAS EXPERIÊNCIAS DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR	97
Fábio da Silva Gomes	
O QUE É CISGENDERIDADE? OLHARES ATRAVÉS DE UMA EXPRESSÃO SOCIALMENTE CONSTRUÍDA	111
Fábio Pinheiro Ramos de Souza	
REFLEXÕES SOBRE O LÚDICO, GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE	125
Joana Nély Marques Bispo	
GÊNEROS, SEXUALIDADES E LAICIDADE: A PÁGINA DO OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO (OLÉ)	142
João Alexandre dos Santos Silva Denize Sepulveda	
O AMOR E O CUIDADO COMO AÇÃO: PENSANDO COM BELL HOOKS E PAULO FREIRE	155
José Antonio Miranda Sepulveda Maíra Índio do Brasil Dezerto da Motta	
O CORFEBOL E A EQUIDADE ENTRE OS GÊNEROS NO COLÉGIO MUNICIPAL DO SANA	168
Juan Leal Garcia	

PROFESSORES, GAYS E MILITANTES: GÊNEROS E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE	183
Luiz Otavio Ferreira da Luz Daniel Carvalho de Almeida Lima	
VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR: DEBATENDO GÊNEROS E SEXUALIDADES EM UMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA	200
Maíra Marins da Silva	
OS IMPACTOS POSITIVOS DAS REDES SOCIAIS NA LUTA CONTRA A VIOLÊNCIA SOBRE A MULHER.	211
Mariana Carvalho Yuri Sepulveda	
MULHERES TRANS NO CÁRCERE: PERSPECTIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA QUANTO À EDUCAÇÃO.	223
Penélope Cavalcante	
A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES TRANS PRIVADAS DE LIBERDADE.	241
Penélope Cavalcante Denize Sepulveda	
A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE COMBATE ÀS PRÁTICAS LGBTIAFÓBICAS	264
Renan Corrêa Mariana Mello Burlamaqui	
A SÉRIE SEX EDUCATION, VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO	276
Renan Corrêa Carolina Silva Victor Pereira de Sousa	
LINGUAGEM INCLUSIVA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO	290
Sara Wagner York André Luiz Coutinho Vicente Anna Clara Nascimento Fidelis Letícia de Gusmão Almeida Xavier	
OS ESPAÇOS ESCOLARES E SOCIAIS E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	318
Teresa Vitória F. Alves	

PREFÁCIO

SOBRE ENTRELAÇOS

Quem cuida com carinho de outra pessoa
Se importa com alguém que nem conheceria
Quem abre o coração e ama de verdade
Se doa simplesmente por humanidade
Você que vai à luta e segue sempre em frente
Enfrenta os desafios que o destino traz
A vida é preciosa todo mundo sente
Afeto e compaixão a gente sempre entende
Máximo respeito a você que faz
Laços de ternura e aliança
Hão de ser a diferença
O impossível pode acontecer
Só o amor é capaz de dar a vida
E encontrar uma saída
Pra esperança vir de novo a cada novo amanhecer

Nando Reis e Ana Vilela

Tal qual em *Laços*, letra da música composta por Gabriel Moura, interpretada por Nando Reis e Ana Vilela¹, trazida como epígrafe para esse breve prefácio, a coletânea intitulada *Entrelaçando pesquisas: história das mulheres, gêneros e sexualidades* nos convida a pensar sobre as múltiplas potências de vida, (auto)formação e (trans)formação de subjetividades, tecidas por laços e entrelaços, individuais e coletivos, que se engendram nos cotidianos e nos “espaçostempos” de um grupo de pesquisa.

A obra integra rica e vultosa produção científica desenvolvida no âmbito do “Grupo de Pesquisa e Estudos Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários EspaçosTempos da História e dos Cotidianos (GESDI)”, criado em 2016 pela professora e coordenadora Denize Sepulveda, com sede

1 Lançada em 2020 no gravíssimo contexto inicial da pandemia causada pelo coronavírus (SARS COVID 19) e teve o objetivo de homenagear os profissionais de saúde. Álbum *Laços*. Faixa 1 (Duração: 4:00). Musickeria, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PQ5cNYyRsgx> Acesso em: 23 fev. 2022.

institucional na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ, em São Gonçalo. Desde a sua concepção, o GESDI, como é carinhosamente conhecido e chamado na comunidade acadêmica, recebe, acolhe e forma inúmerxs estudantes de graduação, pós-graduação, educadores e educadoras da Educação Básica e do Ensino Médio, além de professores e professoras associadas de outras universidades, como a Universidade Federal Fluminense, e de outros grupos de pesquisa regionais e nacionais. O GESDI, como na letra da música citada, e também como indicia o próprio título e o conteúdo do presente livro, tem sido mestre em construir laços e entrelaçamentos: o grupo “abre o coração e ama de verdade”. Espaço de encontros, afetos efetivos e de muito, muito suor e trabalho acadêmico, pedagógico e político, observado na vastíssima produção científica, nas trajetórias pessoais e profissionais de participantes e egressxs do grupo de pesquisa e, claro, na coletânea ora publicada em celebração do sétimo ano de atividades².

Antes de apresentar a obra, porém, aproveito o espaço para dedicar o meu “máximo respeito a vocês que fazem” e agradecer pela oportunidade de ser uma das suas primeiras leitoras. Tomo aqui a liberdade de narrar, brevemente, o meu próprio encontro\entrelaço com o GESDI. Pelos idos de 2017, não por acaso, fui convidada e acolhida, de braços e corações abertos, pelos colegas e amigos, Denize Sepulveda e José Antonio Sepulveda. Sim, para mim, o sentido dessa inserção no grupo foi mesmo o de acolhimento. Pesquisadora da área de História da Educação, então dedicada a estudar a história das mulheres e das relações de gênero, raça e classe na docência, tenho sido agraciada com ricas trocas acadêmicas, diálogos e projetos de trabalho. Naquela ocasião, instigada pelas demandas de estudantes LGB-TIA+ no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF para que nós incorporássemos nos currículos e bibliografia as discussões, os autores e autoras dedicados às reflexões sobre os gêneros e sexualidades, encontrei no GESDI um novo (sempre) inacabado caminho de formação teórica e polí-

2 Atualmente, o GESDI é composto por aproximadamente 50 componentes, incluindo vários professores de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. A sua atuação consiste não somente em pesquisar e estudar as questões dos gêneros, sexualidades e diferenças, como também da defesa da laicidade do Estado e da Educação. Dessa forma, a sua proposta é coerente com os compromissos e finalidades da universidade pública, apostando na multidimensionalidade e na indissociabilidade da “pesquisa ensino formação extensão intervenção social”. Por meio dela, realiza projetos de intervenções nas escolas para combater práticas LGBTIAfóbicas, misóginas e para defender a laicidade. Com isso, convida axs professorxs e demais profissionais da educação a lidarem de forma mais efetiva com as diferenças de gêneros e das sexualidades e a combaterem as múltiplas violências contra as pessoas e corpos dissidentes presentes nas instituições escolares e na sociedade.

tica, e, muito mais do que isso, uma sólida rede de apoio para fortalecer a militância pela criação de um componente curricular obrigatório nos cursos em que atuo³. Embora eu não seja especialista nessa área de estudos, bem longe disso, aprendo cotidianamente com o grupo de pesquisa, que minha prática profissional docente e meu próprio corpo, material e simbólico – o corpo de uma mulher branca, cisgênera, bissexual, atualmente casada com uma (linda) mulher, oriunda da classe trabalhadora, historiadora, educadora e pesquisadora apaixonada pelo campo da História da Educação –, pode, e deve, se constituir e se reinventar, permanentemente, na práxis incansável para a construção de uma educação antirracista, feminista, não misógina, não sexista, antiLGBTIAfóbica, inclusiva e democrática. O GESDI, como grupo de pesquisa, formação e intervenção social pedagógica e política, por sua atuação pluridisciplinar, tem sido “território e lugar” de expressão\reflexão\ação “sobre e com” as múltiplas (re)existências. TODAS, TODOS, TODOS (RE)EXISTÊNCIAS.

Como não poderia deixar de ser, a potência e a vitalidade de tal intervenção pedagógica, social e política, se evidencia no presente livro. Trata-se, sem dúvida, de uma obra coletiva de respeito e de grande fôlego. Entrelaçando pesquisas: história das mulheres, gêneros e sexualidades, organizada por Denize Sepulveda e Renan Corrêa, é uma coletânea composta por vinte textos, reunindo resultados de pesquisas e produção acadêmica de 27 autores e autoras, estudantes, professores e profissionais de várias áreas de conhecimento e campos de atuação, todes pesquisadores e pesquisadoras integrantes do GESDI⁴. Analisadas a partir de diferentes perspectivas e saberes, abordagens teórico-metodológicas, perguntas e problemas de investigação, as temáticas enfrentadas nos textos são igualmente ricas e diversas, tendo em comum a costura e o entrelaçamento propostos pelo diálogo entre os campos da História das Mulheres, os Gêneros e as Se-

3 A disciplina *Gênero, Sexualidades e Educação*: perspectivas interseccionais na formação de educadorxs é componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia, em Niterói, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, com carga horária de 30 horas.

4 Alexandre Mérida, André Luiz Coutinho Vicente, Anna Clara Granado, Anna Clara Nascimento Fidelis, Antonio Hugo Moreira de Brito Junior, Carolina Santos, Daniel Carvalho de Almeida Lima, Denize Sepulveda, Eurídice Hespanhol, Fábio da Silva Gomes, Fábio Pinheiro, Joana Nély Bispo, João Alexandre dos Santos Silva, José Antonio Sepulveda, Juan Leal Garcia, Letícia de Gusmão Almeida Xavier, Luiz Otávio Ferreira da Luz, Maíra Dezerto, Maíra Marins da Silva, Mariana Carvalho, Mariana Mello Burlamaqui Penélope Cavalcanti, Renan Corrêa, Sara Wagner York, Teresa Vitoria Fernandes Alves, Victor Pereira de Sousa, Yuri Sepulveda.

xualidades na Educação. Entre as questões tematizadas, encontram-se: o “cuidado de si” como ética da vida e do trabalho docente em tempos pandêmicos; as políticas (nada) neutras da linguagem e as perspectivas democráticas da linguagem inclusiva de gênero; as trajetórias históricas e as práticas educativas de mulheres, educadoras (ainda) invisibilizadas na história da educação; a emergência dos ataques (esses sim, ideológicos!) de grupos religiosos conservadores à suposta (e inexistente) “ideologia de gênero” no campo político, legislativo e parlamentar; a misoginia e as múltiplas violências de gênero e subalternização do corpo feminino na sociedade capitalista contemporânea; as interseccionalidades e a releitura de personagens e da obra literária da escritora Julia Lopes de Almeida à luz das reflexões sobre as questões de gênero, classe e raça; as experiências (auto)formativas e as práticas de um professor-pesquisador de História nos diversos espaços de atuação, das escolas ao meio acadêmico; os debates epistemológicos, os significados e usos socialmente construídos sobre a cisgeneridade; as reflexões em torno do lúdico, gênero e a formação docente; os entrelaçamentos entre os estudos de gêneros, sexualidades e a defesa da laicidade da educação, por meio da análise da produção e da intervenção pública do Observatório da Laicidade (OLÉ), por meio da construção da página na web; o amor e o cuidado como ética vital para a sociedade e a formação de educadores e educadoras, refletidas a partir do diálogo entre as propostas de Paulo Freire e bell hooks; o corfebol e as possibilidades de formação para a equidade de gênero nas práticas vivenciadas por um professor de educação física na escola situada no Sana, região de Macaé, no Rio de Janeiro; as experiências de professores gays e militantes e o atravessamento das questões de gênero e sexualidades nas suas práticas profissionais e na formação docente; a valorização das diferenças e a potencialidade dos debates sobre as questões de gênero e sexualidades na educação escolar para a construção de perspectivas contra-hegemônicas; os impactos das redes sociais para a visibilidade e intervenção mais efetiva sobre a violência contra a mulher; as histórias de vida e as perspectivas educacionais de mulheres trans no cárcere; as trajetórias educacionais de algumas mulheres privadas de liberdade no Rio de Janeiro; a defesa da educação como campo e ferramenta de combate às práticas LGBTIAfóbicas; à análise da série midiática Sex Education no que se refere às violências contra a mulher e suas relações com a educação escolar; e, finalmente, os espaços escolares e sociais que historicamente produziram (produzem) a feminização do magistério no Brasil.

Não apenas pela relevância científica, acadêmica e social das temáticas e das contribuições apresentadas pelas pesquisas produzidas pelos autores e

autoras, a coletânea Entrelaçando pesquisas: história das mulheres, gêneros e sexualidades, vem a público em boa e urgentíssima hora. No momento em que se aprofundam a necropolítica e as desigualdades estruturais, as múltiplas e interseccionais opressões do capitalismo, a leitura do livro apresenta caminhos para a reflexão e reafirmação de utopias e para a continuidade das lutas por uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. Pode ser lido, portanto, como um documento pedagógico e político de resistência em face da profunda gravidade do atual contexto de crise política, social, econômica, sanitária⁵, humanitária, de negacionismos e ataques destruidores à ciência, à academia, à liberdade, à laicidade, à educação pública e às inúmeras vidas e “corpos que não importam”. Assim, a obra é, de fato, muito mais do que fruto do belo e competente trabalho desenvolvido pelo GESDI nos seus sete anos de existência. A meu ver, o livro é um presente, um alento para nós, educadores e educadoras, que estamos (sobre)vivendo nesses tempos de imensa dor, perplexos e perplexas, diante de tantas mortes (morridas e matadas) e do progressivo esgarçamento de laços sociais e sentidos humanitários de convivência e coletividade. Como na letra da música com a qual iniciei essa escrita, leitores e leitoras, a coletânea reafirma, em nós, a crença no princípio ético de que “laços” de ternura e aliança hão, sim, de fazer, e fazem, a diferença. Apropriei-me dele como se faz com um livro manifesto: a esperança vem de novo, está aqui, a cada novo amanhecer.

Vamos juntxs, então, à leitura!

Alessandra Frota Martinez de Schueler
Universidade Federal Fluminense

5 No momento em que escrevo essas linhas, o Brasil registrou 650.052 mortes em razão do desgoverno e da política negacionista promovida por autoridades públicas no enfrentamento à pandemia do SARS COVID 19 (coronavírus). Conferir: <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/03/02/brasil-ultrapassa-650-mil-mortos-por-covid-ainda-sob-influencia-do-feriado-media-movel-cai-para-509.ghtml> Acesso em 3 mar. 2022. De acordo com especialistas e pesquisadores, a maioria dos óbitos poderia ter sido evitada, caso fossem tomadas medidas céleres e efetivas de vacinação em massa, distanciamento e assistência social. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/03/4989796-brasil-chega-a-650-mil-obitos-e-esta-em-segundo-lugar-em-mais-mortos-por-covid.html> Acesso em: 3 mar. 2022.

CUIDADO DE SI E TRABALHO DOCENTE EM TEMPO DE PANDEMIA: NOTAS INICIAIS

Alexandre Mérida¹

Prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Eu quero dizer
Agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
É chato chegar
A um objetivo num instante
Eu quero viver
Nessa metamorfose ambulante

Introdução

Início esta escrita com o trecho da música de Raul Seixas, por acreditar que na vida estamos e, muito raramente, somos algo em constância definida e linear. Parece-me entediante ser algo o tempo todo e ingênuo acreditar nisso. O homem está em constante devir, em mudança e transformação, o seu lugar não deveria ser o da inércia imobilizante, mas o de um moinho sempre alimentado por novas águas, ainda que fazendo o mesmo trabalho. Isso não significa que o professor/professora tenha que ser lançado em uma espiral de mudanças não procuradas e tão pouco da qual não tenha controle

1 Graduado em História (2004), Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2013), Doutorando em educação pela PPGedu/FFP/UERJ, na Linha de Políticas, Direitos e Desigualdades. Membro do GESDI/FFP/UERJ. *E-mail*: alexandremerida@gmail.com

sobre suas práticas educativas. Parece que foi justamente isso que ocorreu durante o período de pandemia do COVID-19 no qual professores/professoras e alunos/alunas foram colocados em distanciamento social por imposição das barreiras sanitárias para evitar a propagação do vírus e conservar/manter suas vidas em segurança. Lembro dos olhares perdidos de colegas de profissão em reuniões emergenciais *on-line* que procuravam ancoragem para tudo o que estava sendo dito e explicado durante essas reuniões e outras, que visavam o treinamento e preparo dos docentes para essa nova realidade, que se apresentava como um desafio nunca vivenciado. Recordo da fala de uma professora que estava muito nervosa por não ter computador e receosa em sair para comprar um, pois as orientações passadas por médicos e especialistas iam contra as divulgadas pelo governo que se encerrou em 2022 e insistia num negacionismo intolerante que evitava o diálogo com tudo o que era científico. Essa professora não imaginava tudo o que viria a vivenciar nos meses seguintes, nos quais as incertezas de uma pandemia, nunca vivenciada por sua geração, se somaria às incertezas de manusear tecnologias para as quais não havia sido preparada.

Em sentido *lato* este trabalho apresenta-se a mim como um hupomnêmeta, como uma forma de pensar a mim mesmo nessas relações de poder na qual estou também submetido e atravessado, pois, como professor me enquadro na categoria analisada por este trabalho. Sendo assim, ao mesmo tempo que escrevo, me reescrevo pelo diálogo com autores, amigos, professores/professoras e colegas de curso. “Os hupomnêmeta, no sentido técnico, podiam ser livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembrete. Sua utilização como livro de vida, guia de conduta, parece ter se tornado comum a todo público culto” (FOUCAULT, 2004, p. 147). Não devem ser pensados como simples exercício de memorização, antes, como registro de pensamentos, que servirão de ponto de partida para reflexões futuras. Exercícios de pensar o pensamento e pensando o pensamento ampliá-lo e encontrar novas possibilidades de conhecer a si próprio. Não conhecer pelo não dito, pelo não pensado, “[...] trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir e ler, e isso com a finalidade de que nada mais é que a constituição de si” (FOUCAULT, 2004, p. 149). Escrevo para poder ter consciência de meus pensamentos neste presente, numa tentativa de ordená-los e para poder reler mais adiante, num outro presente e descobrir novas possibilidades de pensar o que foi pensado e aventar novas alternativas para o que foi escrito, como profes-

sor de história, acredito que o futuro é feito de diferentes presentes e dos sentidos que atribuímos a eles. Não há um passado que não seja revelado no presente e, tão pouco, um futuro que não seja tributário daquilo que vivemos e pensamos hoje. Uma escrita sem grandes pretensões, apenas um exercício de olhar para mim e perceber o lugar onde estou e aonde poderei chegar e, se essa escrita puder servir de contraponto para que outros ousem olhar para si em diálogo com elas próprias, aceito isso com gratidão. Digo isso, pois, no olhar do outro, podemos nos enxergar melhor, ou ao menos perceber coisas que não perceberíamos sozinhos.

Escrever durante a pandemia tem sido um trabalho nem sempre fácil, ao contrário, muitas vezes parece uma luta sair dessa nova rotina imposta por um isolamento forçado, o medo e a incerteza de qual rumo os acontecimentos irão tomar e qual será meu papel diante de tudo o que acontece na atualidade. Soma-se a isso, a sobrecarga de trabalho imposta pelo *home office*, com turmas cheias e muitas vezes ausentes, onde alunos e alunas limitam-se a interagir o mínimo possível, tomo como exemplo uma turma de Metodologia Científica, onde tenho 98 alunos *online*, mas com participação efetiva de apenas uns dezenove alunos/alunas. Sem mencionar as instabilidades políticas e o desgoverno de um presidente que insiste em perseguir todos/todas que lhe fazem oposição, que insiste em defender um único ponto de vista e faz disso sua bandeira, um novo tipo de cruzada contra os “hereges”, entendidos como todos/todas que não estão em conformidade com suas crenças e ideologias. Um governo negacionista, que procura se pautar em convicções ideológicas e discursos vazios, ao invés de chamar todos para o diálogo em busca de soluções para os graves problemas que assolam a nação.

Para um presidente que quer se comunicar diretamente com a nação por meio de redes sociais, podendo bloquear ou constranger quem ensaia qualquer tipo de contestação, jornalistas e professores, que trabalham na mediação e na depuração da informação e do conhecimento, são quase sempre tratados como ruídos ou ameaças [...] (PICHONELLI, 2019, p. 1702).

Esse é um momento de resistência contra o obscurantismo que se abate sobre a educação e os processos de liberdade, assim como um momento do(a) professor/professora cuidar de si para não naufragar diante do desânimo ou pessimismo impostos por um momento crítico de pandemia e de ataques à sociedade democrática e suas instituições. A título de exemplo podemos

citar a PL n° 3.179/2012² (BRASIL, 2012) de autoria do deputado Lincoln Portela, que tramita no Congresso Nacional e conta, agora, com toda máquina do governo para avançar e ser sancionado pelo poder executivo. Não que não devêssemos discutir novas formas de educar/ensinar, mas, diante do quadro caótico imposto pela pandemia do coronavírus no qual milhares de famílias e professores/professoras foram lançados num sistema de aulas remotas sem qualquer tipo de preparação prévia, acredito ser esse um tema que deveria aguardar para ser discutido em momento mais oportuno, ainda mais sendo uma educação/elitista que contemplará apenas um segmento muito reduzido de nossa população. Temos problemas mais urgentes que precisam ser contemplados pelo poder público, mas, infelizmente, o Ministério da Educação parece estar mais preocupado com a imposição de um discurso único, alinhado com as concepções ideológica-religiosa do atual governo, ao invés de uma ação que assegure uma educação de qualidade para todas/todos alunas/alunos.

Pandemia e ensino remoto

Em seu livro *Notas sobre a pandemia: breves lições para o mundo pós-coronavírus*, Yuval Noah Harari (2021, p. 243) alerta,

[...] As pessoas precisam confiar na ciência, nas autoridades e na mídia. Nos últimos anos, políticos irresponsáveis sabotaram deliberadamente a confiança na ciência, nas autoridades e na mídia. Agora, é possível que esses mesmos políticos irresponsáveis se sintam tentados a seguir o rumo do autoritarismo, argumentando que não se pode apostar que o povo fará a coisa certa.

Apesar do texto de Harari ter sido escrito nos acontecimentos vivenciados no início da pandemia (março/2020), onde ainda não se sabia os rumos violentos que a mesma iria tomar, em especial no caso brasileiro, neste momento com mais de 500 mil vítimas fatais, ele nos serve de alerta

2 A PL n° 3.179/2012 versa sobre a regulamentação do ensino/educação doméstica efetuadas em casa por meio de professores particulares ou dos próprios pais. Esse projeto de lei já vinha sendo discutido desde 2012, assim como outros que foram acrescidos a ele, toda via, desde 2019, com a ascensão do governo de Jair Messias Bolsonaro, tem tramitado com urgência como uma forma de salvaguardar os alunos daquilo que chamam de ideologia de gênero e como uma forma de maior controle dos pais sobre seus filhos/filhas. Uma fábula que não encontra amparo na prática do professor/professora em sala de aula, mas, serve de carro chefe para uma série de políticas conservadoras baseadas em uma visão judaico-cristã da realidade assim como cisheteronormativa da sociedade.

para aquilo que seria uma constante em nosso país, um discurso negacionista da ciência, descrédito nas informações difundidas pela mídia e um neofascismo engendrado pelo atual governo. Dessa forma temos todos os elementos necessários para causar instabilidades psíquicas, sociais, políticas e econômicas, cuja incidência na prática do(a) professor/professora tem sido uma constante. Todavia, se a crise instalada nos assombra e atinge com seus efeitos múltiplos, talvez, também seja uma oportunidade de mudança e transformação, senão de todos/todas, ao menos de nós mesmos.

[...] Ora, a crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós, respostas novas a antigas, mas, em qualquer caso, respostas em juízos diretos. Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, que dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona (ARENDT, 2014, p. 23).

Neste sentido, o(a) professor/professora poderá olhar para si mesmo e procurar técnicas de cuidado de si, que possam favorecer uma melhor compreensão de si e sua relação com o outro. A crise imposta pela pandemia do coronavírus, pode ser uma oportunidade de mudança, de ponderação sobre nós mesmos e sobre o que fazemos conosco. “[...] Em todas as crises, é destruída uma parcela do mundo, algo, portanto, que nos é comum a todos [...]” (ARENDT, 2014, p. 28). Talvez tenha que ser dessa forma, destruir o que nos afasta, destruir a barbárie que governo após governo fizeram com a educação, transformando-a em um instrumento a serviço do capital, que visa maximizar os lucros e reduzindo-a a um insumo que pode ser adquirido conforme o interesse de cada família e/ou suas condições financeiras.

No relatório técnico *Trabalho docente em tempos de pandemia*, realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, GESTRADO/UFMG, sob orientação da professora Dra. Dalila Andrade Oliveira, feita com 15.654 professores de várias regiões do Brasil, evidencia-se a precariedade tanto de insumos quanto de treinamento para professores e alunos na construção de uma educação emergencial de qualidade. Chama a atenção o uso de celulares para a feitura das aulas emergenciais durante esse período, cerca de 91,1 %, sendo 76% seguido pelo uso de *notebooks*, entre outros menos significativos (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p.15). O que demonstra que a tecnologia mais próxima dos docentes são os celulares, algo que já fazia parte do dia a dia de muitos, porém com outros sentidos.

Segundo o mesmo relatório:

O isolamento social impôs novas rotinas de trabalho aos docentes. A oferta de ensino remoto, utilizando de meios tecnológicos pouco usuais no trabalho presencial, tem sido uma novidade e um grande desafio para a maioria dos(as) professores(as). A experiência desses profissionais com a realização de aulas remotas aumenta com o avanço das etapas da Educação Básica. Porém, o nível de dificuldade para lidar com tecnologias digitais é semelhante entre as etapas. Somente 28,9% dos respondentes afirmam possuir facilidade para o seu uso. As dificuldades são ainda maiores quando os docentes não receberam nenhuma formação para a utilização de ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das atividades remotas. Entretanto, observa-se uma diferença significativa entre os que tiveram acesso à formação em relação à dependência administrativa a que estão vinculados. A proporção de professores(as) das Redes Municipais de Ensino (53,6%) que NÃO recebeu nenhum tipo de formação para uso de tecnologias digitais é mais que o dobro que a dos(as) professores(as) das Redes Estaduais de Ensino (24,6%) (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 9).

Assim, a pandemia do coronavírus impôs aos professores, uma série de exigências que nem sempre estavam presentes em suas atividades em sala de aula presencial, sem, contudo, terem o treinamento e o apoio necessários para a superação das dificuldades enfrentadas na feitura de suas atribuições. Não bastou ter acesso a essas tecnologias, não foi o suficiente comprar um computador ou investir em um celular mais potente, deveria ter tido treinamentos que habilitassem o uso dessas novas linguagens pelos professores e professoras e, isso, não com vistas à prevenção de uma pandemia, algo inimaginável para muitos, mas como ferramentas pedagógicas que fizessem parte do trabalho de professores/professoras em sala de aula e fora dela.

Em conversas particulares com uma professora da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, pude acompanhar suas inseguranças e medos diante do ensino remoto e suas demandas. Primeiro essa professora teve que comprar um computador para acessar melhor a plataforma disponibilizada pela Secretaria de Educação Municipal para treinamento e preparação dos professores e das professoras para essa nova demanda. Segundo, ela teve que aprender a lidar com uma tecnologia que não lhe era familiar e não

havia ninguém “próximo” a quem pudesse recorrer para sanar suas dúvidas e inquietações. Por mais que houvesse treinamento *on-line* para preparar professores e professoras, o mesmo ocorria sempre a distância sem que houvesse alguém ao lado auxiliando esses profissionais a lidarem com essas novas ferramentas tecnológicas. Várias vezes recebi mensagens de textos ou telefonemas solicitando auxílio para acessar uma determinada plataforma ou para fazer postagens de algum conteúdo, por parte de colegas que não estavam familiarizados com esses processos.

O caso dessa professora não foi isolado, muitos professores/professoras estavam/estão na mesma situação, sem condições de acesso a treinamento e conhecimento das tecnologias necessárias ao desenvolvimento do ensino remoto. Por mais que haja celulares, *notebooks*, *smartphones* disponíveis, é necessário treinamento para sua utilização e incorporação aos processos de ensino-aprendizagem.

Como professor universitário trabalhando na formação de outros/outras professores/professoras para a educação básica, percebo os dados apresentados pela pesquisa como algo muito próximo a minha realidade, onde uma parcela significativa de alunas/alunos estavam conectados, mas não participavam das discussões desenvolvidas durante as aulas. Havia um silêncio ensurdecedor diante de temas importantes para a construção do trabalho docente, ao mesmo tempo havia falta de familiaridade com essas tecnologias, o que pode também ter influenciado a escolha pelo silêncio durante as aulas. Neste sentido, lembro de uma senhora que pediu para falar comigo após o término da aula *online*, ao abrir a câmera notei que ela estava na cozinha, único lugar da casa onde o sinal da internet funcionava melhor, uma vez que ela usava o 4G para acessar as aulas. Em sua cozinha simples, os livros dividiam espaço com as panelas e ela tentava fazer suas anotações e estudar, ela usava uma tábua de passar roupa como apoio. Essa aluna me confidenciou que não abria sua câmera por não se sentir confortável com o celular e que não saberia fazê-lo, mesmo que quisesse (para falar comigo, quem a ajudou foi uma neta), pois não tinha domínio dessas tecnologias e tinha receio de “sair” e não saber voltar ao ambiente virtual de aprendizagem.

A ausência de recursos tecnológicos, a falta de ambiente reservado para estudo, além da disponibilidade de computador e conexão de internet podem comprometer cabalmente a participação dos estudantes, mesmo os mais interessados. Diferentemente da sala de aula, foge ao controle do professor a capacidade de

concentração dos alunos para evitar que eles se dispersem nos ambientes virtuais. Certamente, os professores necessitam incrementar as atividades de forma a atrair a atenção dos alunos (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 732 – 733).

Percebe-se, dessa forma, que as relações entre ensino-aprendizagem não presencial demandam domínios e saberes para os quais professores/professoras e alunos /alunas não foram devidamente preparados, além de ambientes que propiciem a construção salutar de conhecimentos e que fomentem os processos cognitivos de ambos. Não foram poucas as vezes de experienciei momentos de tensão ao tentar desenvolver minhas aulas ao som das marteladas do vizinho ou a cantoria de uma outra empolgada, fora o investimento numa banda larga de maior capacidade, algo nem sempre viável para outros professores/professoras ou alunos/alunas.

Outro ponto relevante para a análise é o aumento do tempo disponibilizado por professores/professoras na preparação de suas aulas, o que gerou aumento na carga de trabalho. Esse aspecto também ficou claro na pesquisa desenvolvida pelos autores acima citados, os quais demonstraram que cerca de 82,4% dos docentes entrevistados relataram um aumento perceptível do tempo destinado à preparação das aulas *on-line* em comparação com suas vivências antes da imposição dessa modalidade de ensino. Em parte, isso pode ser atribuído à pouca familiaridade que esses professores tinham das tecnologias informacionais e de suas aplicabilidades ao trabalho docente (OLIVEIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2020, p. 16).

O trabalho, que antes já era complexo, tornou-se ainda mais difícil, pela novidade de incorporar processo desconhecido de grande parte dos professores/professoras que atuam na educação básica. Processos que tiveram que ser aprendidos durante o processo de isolamento, processos que tiveram que ser dominados num período de fragilidade emocional, processo que foi imposto diante do grave quadro pandêmico vivenciado em nosso país e, sobretudo, por ausência de políticas públicas de combate à Covid-19 e sua disseminação em solo brasileiro.

O cuidado de si como estratégia de superação/reinvenção de si

Apesar de toda bioNECROpolítica³ levada a cabo pelo governo, há espaço para se criar uma nova possibilidade de existência, pois apesar das re-

3 A bionecropolítica é uma terminologia apresentada pelo professor Sílvia Galo em seu texto *Governamentalidade e biopolítica no Brasil contemporâneo*, no qual o autor irá apresentar o conceito de biopoder de Michel Foucault e o de necropolítica de Achille Mbembé, ao discutir as políticas do atual governo.

lações desiguais de poder empregadas para uma naturalização das relações sócio-históricas, as análises de Foucault deixam claro que sempre há linhas de fuga, que podem ser acessadas e criadas na busca pelo autogoverno, que passa pelo cuidado de si.

[...] Todas as minhas análises se contrapõem à ideia de necessidades universais na existência humana. Elas acentuam o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podem ainda se efetuar (FOUCAULT, 2004, p. 296).

O cuidado de si, caracterizado como prática ascética dos antigos gregos e romanos, pode contribuir para uma maior percepção de si próprio e, quiçá, assumir o governo de si. Assim, por mais caótica que a atual situação político-social se apresente em nossos dias, há possibilidade de se pensar uma educação que habilite o pensar sobre si mesmo como uma estratégia de fuga dos determinismos que nos são impostos como cânone a ser seguido.

Nas palavras de Foucault (2004, p.14-15),

Primeiramente, o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A, epiméleiaheautoû é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo. Em segundo lugar, a epiméleiaheautoû é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de mesmo implica que se converta o olhar, que se o conduza para ... eu ia dizer “o interior”; deixemos de lado essa palavra (que, como sabemos, coloca muitos problemas) e digamos simplesmente que é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para ‘si mesmo’. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. Há um parentesco da palavra epiméleia com meléte, que quer dizer, ao mesmo tempo, exercício e meditação, assunto que também trataremos de elucidar. Em terceiro lugar, a noção de epiméleia não designa simplesmente esta atitude geral ou esta forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos transformamos e nos transfiguramos [...].

Dessa forma, o cuidado de si apresenta-se como uma oportunidade do professor/professora desacelerar e pensar a si mesmo, pensar seus pensamentos e o porquê de pensá-los. Uma prática de constituição de si diante do mundo, diante daquilo que se espera que ele seja, faça e, em última análise, pense. Ao longo de nossa constituição como seres sociais e não simplesmente seres biológicos, somos condicionados a pensar e agir de uma determinada maneira, nosso olhar é “docilizado”, naturalizado para ver as coisas como elas “deveriam ser vistas”, mas essa forma de enxergar o mundo não significa apreendê-lo em sua complexidade, ao contrário, torna-se uma forma de conformação, de sujeição do homem aos padrões culturais, padrões de pensamentos, padrões políticos impostos por uma sociedade que o antecedeu em tudo e que permanecerá após sua partida.

A pandemia, com toda sua terrível consequência, pode significar uma oportunidade de mudança, uma oportunidade de transformação do professor/professora em algo que não seja necessariamente aquilo que se espera dele. Neste sentido, o texto de Rosimeri de Oliveira Dias (2017, p. 103-104), *Desaprendizagens e os modos de formação*, nos informa a possibilidade de uma formação-viagem, “[...] que ao se singularizar em gestos, práticas e feitura, levando em conta, aliás, as tessituras de uma viagem-formação entre dois – universidade e escola básica – abre espaço e tempo de desaprendizagens [...]”. Citando Foucault (2004, p. 129 *apud* DIAS, 2017, p. 109-110) acrescenta:

Essa ideia de desaprendizagem que, de todo modo, deve começar ainda quando a prática de si se esboça na juventude, esta reformação crítica, reforma de si que tem por critério uma natureza – mas uma natureza jamais dada, jamais manifestada como tal no indivíduo humano, de qualquer idade –, tudo isso assume, muito naturalmente, a feição de desbaste em relação ao ensino recebido, aos hábitos estabelecidos e ao meio [...].

Desaprender e reaprender a pensar, a ensinar, a enxergar o mundo e suas relações diversas, sob outras óticas, outras possibilidades de ser, pensar e existir. Acredito que essa deva ser uma atitude constante na vida do professor/professora, ou, ao menos, daqueles que se prontificam a pensar a si próprios nessa perspectiva de reconstrução de si. Dessa forma, “Nas viagens formativas entre universidade e escola básica é necessário ampliar o grau de suportabilidade para o que tensiona e estranha o que é posto como lei e modelo universalizante do dito apelo de ser um ‘bom professor’” (DIAS, 2017, p. 123). Estranhamento que poderá nos levar a outros possíveis que não os encucados durante os anos de graduação ou de conformação social.

Não digo, com isso, que o que aprendemos deva ser rechaçado, apagado ou esquecido e, sim, repensado sob novas possibilidades, novas formas de devir, que estão ligadas aos processos de constituição do ser em suas práticas sociais, políticas, econômicas e de cuidado se si.

Segundo Gros e Jevy (2004 *apud* DOMINGUES, 2017, p. 257),

Para Foucault, a filosofia antiga propõe técnicas de si que não são técnicas de conhecimento de si, visto que estão subordinadas a um objetivo que as ultrapassa. Esse objetivo refere-se à constituição de um sujeito que cuida de si mesmo, um sujeito de ação, capaz de se portar diante do mundo, de se descobrir pertencente à comunidade humana inteira, um sujeito sobretudo político.

O cuidado de si apresenta-se, assim, como uma possibilidade de ultrapassar aquilo que nos foi apresentado como “real” e construir novos reais possíveis, linhas de fuga que possibilitem um certo número de ações que se engendram no governo de si, mesmo diante de um mundo que insiste em tentar controlar nossas ações, pensamentos e atitudes. Tal ação nunca é individual, ao contrário, é através de um outro que posso me enxergar de maneiras que não seriam possíveis, se iniciar a jornada sozinho, “[...] que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre o seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas, ou qualquer forma de ser [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 48 *apud* DOMINGUES, 2017, p. 258), cujo objetivo é alcançar um certo estado de domínio próprio que seja capaz de manter um estado de plenitude, mesmo diante das inconstâncias de um mundo em processo de ataques recorrentes.

Apreendi, ao longo desses últimos meses, que existem possibilidades que nos são facultadas na constituição de um *ethos* que seja capaz de possibilitar enfrentar as adversidades de um período pandêmico, de um governo autoritário e incompetente para possibilitar segurança, trabalho, saúde, alimentação e educação para seus cidadãos. Não como um guerreiro, que traz uma nova verdade, que será encaminhada a todos como salvação única e universal, mas, como alguém que está descobrindo o caminho do “meio”, uma opção de cuidar de si mesmo, e dessa forma se reinventar para um mundo desafiador e cheio de possibilidades. Construir possíveis viáveis com colegas, professores/professoras, amigos e dessa forma possibilitar a construção de uma educação que seja libertadora do homem. Uma educação que possibilite um encontro consigo mesmo e que desse encontro saiam novas possibilidades para uma vida feliz.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Tássio; GALLO, Silvio. A educação em disputa no Brasil contemporâneo: entre os estudos de gênero, a dita ideologia de gênero e a produção de uma “ideologia de gênese”. *Educação*, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43607/html>. Acesso: 10 jun. 2021.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 3.179/2012, 8 de fevereiro de 2012*. Inclui o instituto da educação domiciliar como modalidade de ensino educacional. Brasília, DF, Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: [HTTP://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;sessionId=78300FE7C494B648144498289EA447CD.proposicoesWeb1?codteor=963755&filename=PL+3179/2012](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;sessionId=78300FE7C494B648144498289EA447CD.proposicoesWeb1?codteor=963755&filename=PL+3179/2012).

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Desaprendizagens e os modos de formação. In: RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; COSTA, Marcio José de Araujo (org.). *Foucault e os modos de vida*. São Luiz: EDUFMA, 2017. p. 103-128.

DOMINGUES, Adriana Rodrigues. Práticas de cuidado de si e modos de envelhecer: o que podemos aprender com a filosofia antiga? In: RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; COSTA, Marcio José de Araujo (org.). *Foucault e os modos de vida*. São Luiz: EDUFMA, 2017. p. 251-278.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HARARI, Yuval Noah. *Notas sobre a pandemia: breves lições para o mundo pós-coronavírus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio. *Trabalho docente em tempo de pandemia: relatório técnico*. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

PICHONELLI, Matheus. *Homeschooling* e a domesticação do aluno. In: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 1648-1786.

ALBA CAÑIZARES DO NASCIMENTO: EDUCAÇÃO E PRÁTICAS INVISIBILIZADAS NÓ RIO DE JANEIRO (1920 – 1930)

Anna Clara Granado¹

A historiografia existente nos motiva cada vez mais a buscar novas narrativas com o objetivo de entender outros pontos de vistas. E é sobre esse cenário, que procuro contextualizar uma nova interpretação do passado feminista brasileiro e republicano, priorizando a revelação de mais uma história, com o objetivo de reduzir a invisibilidade da participação das mulheres no campo da educação. Sendo assim, Alba Cañizares do Nascimento se faz presente, como personagem principal dessa narrativa, no qual procuro refletir sobre a possibilidade da existência de muitas outras histórias e que podem ser contadas de múltiplas formas.

Nesse sentido, procuro estabelecer relações sobre as políticas públicas e educacionais ocorridas entre os anos iniciais do século XX, para abordar o contexto republicano e positivista instaurado na sociedade brasileira, que passou a feminizar-se, empregando dos mais diversos autores da história social para me amparar nesse debate e utilizando o paradigma indiciário de Guinzburg para construir uma narrativa interpretativa da realidade passada. Observando pistas e indícios para decifrar e refletir sobre as práticas do passado, que por vezes foram invisibilizadas e escondidas como forma de controle social, dissipando o obscurantismo de ideologias classistas como forma de controle e manipulação da estrutura social “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p.177). Assim, o paradigma indiciário foi meu referencial teórico-metodológico para viabilizar diferentes interpretações da nossa realidade, utilizando provas e evidências do passado – tais como jornais, revistas e participações em eventos – enquanto forma de investigação

1 Pedagoga, Doutoranda em Educação – Processos formativos e desigualdades sociais – pelo Programa de pós-graduação em Educação da UERJ/FFP e Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atua como integrante dos grupos de pesquisa: GESDI – Gêneros, sexualidades e diferenças nos vários espaços-tempos da história e dos cotidianos; GEPCEB – grupo de estudos e pesquisa “Os impactos do conservadorismo na educação brasileira” e o OLE – observatório da laicidade na educação. Faz pesquisas sobre a história das mulheres, história da educação e como os impactos do conservadorismo acometem esses importantes campos de pesquisa. Conta com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. annaclara@id.uff.br

e desvelamento do passado, entendendo que essas pistas, sinais e indícios podem servir para a construção de conhecimentos de forma mais palpável e acessível para essa produção.

Com isto, procuro trazer para a atualidade aspectos da história social que foi marginalizada nos nossos livros de história, no qual professoras mulheres foram silenciadas e tiveram muitas vezes suas falas e projetos interrompidos e esquecidos nos grandes arquivos e acervos históricos, que esperam por pesquisadores dispostos a revelar essas informações, mostrando que as mulheres e tantas outras pessoas excluídas dos livros escolares fizeram parte da construção e criação da nação que temos hoje.

Os jornais e revistas, na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional pelos anos de 1920, possuem diversos artigos sobre a educação desse período e com narrativas das mais variadas, sobre o contexto político e social que nos faz refletir sobre a conjuntura histórica e educacional do Brasil, mais precisamente da Capital Federal – Rio de Janeiro – que estava vivenciado. Neste texto, pretendo demonstrar uma parte desse contexto histórico e a atuação da professora Alba Cañizares do Nascimento, intelectual e docente que promovia sérios debates sobre a religião, laicidade e feminismo.

A instrução pública brasileira dos anos de 1920 estava cercada de educadores que, por um lado, estavam proferindo discursos e debates sobre as metodologias novas, com base nos teóricos da Escola Nova, como: Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Heinrich Pestalozzi e Freidrich Froebel, no qual visavam uma modernização do campo educacional e, no contraponto, haviam os educadores que não estavam de acordo com o movimento e que defendiam a educação com uma base religiosa e tradicional.

Na capital do Brasil nos anos de 1920 a 1930 havia um contexto de grandes reformas educacionais, implementadas desde a época de Carneiro Leão, o qual foi designado diretor-geral de instrução pública em 1922, até a exoneração de Anísio Teixeira em 1935 das suas funções da Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, no qual concepções de escola e de educação estavam em intensas disputas sobre as conformações vigentes, buscando cada vez mais reconfigurar e realizar a implementação das pedagogias da Escola Nova (PAULILO, 2017).

Com base nessas informações, pretendo inserir a atuação e os questionamentos feitos à época pela professora Alba Cañizares do Nascimento, com a pretensão de que sua imagem, ideais e nome sejam difundidos pelos arquivos, livros e revistas de história da educação e das mulheres, buscando demonstrar os perigos de uma história única e dissipando as afirmativas e

estereótipos (ADICHIE, 2019) de que as mulheres eram seres submissos e passivos, na espera de uma libertação de seus corpos e ideias em seus espaços privados. O principal objetivo aqui é mostrar que as mulheres estavam também no centro das disputas e debates sobre a educação.

Rio de Janeiro: a educação nos anos de 1920

Os debates educacionais estavam em ebulição no período de 1920 e os discursos dos profissionais da educação não eram nada neutros, inclusive foi um período de grande turbulência e polarização sobre a aquisição ou não das novas metodologias. A Constituição de 1891 contribuiu também para um cenário de disputas e rompimento, de modo oficial, em relação do Estado com a Igreja Católica. Esse rompimento impactou diretamente na educação republicana, que antes possuía vínculo e uma base tradicionalmente católica.

De acordo com Luiz Antônio Cunha (2017) a República ambicionava por um novo comportamento social, buscando provocar uma regeneração moral da população através da educação, com isto, reformularam o currículo das instituições públicas de ensino primário, no qual, deveria ser gratuito e leigo², com um forte embasamento nas disciplinas de Matemática, Ginásticas e Instrução Moral e Cívica. Além desse contexto mais progressista, co-existia educadores como a Alba Cañizares do Nascimento, que defendiam a educação religiosa como uma base na moral. Esses educadores expressavam suas vivências e opiniões sobre a educação do período republicano com debates em diferentes meios de divulgação e na imprensa, a exemplo da revista *A Escola Primária*³, no qual pude identificar a presença de diversos artigos que defendiam e tratavam sobre o ensino religioso.

As escolas estavam se adaptando às diversas reformas educacionais do período – a supervisão moral e o ensino eram organizados de modo a promover a justificação do empenho de uma educação de qualidade, voltada para o trabalho, de forma que viam uma importante relação entre a escola e a sociedade. A educação destinada à classe popular se tornava uma busca

2 Nesse caso, leigo significaria laico, ou seja, uma educação independente da tutela e dos preceitos religiosos.

3 A revista *A Escola Primária* funcionava na cidade do Rio de Janeiro como uma espécie de Sociedade Anônima regida pelos Inspectores Escolares. Era uma revista mensal que tratava de diversos temas em voga, como as reformas de ensino, a higiene escolar, os métodos renovadores, orientações sobre o ensino de diversas disciplinas, discussões do ensino primário e profissional e discursos de autoridades em exercício.

intensa pela ordem, pela formação moral e intelectual dos estudantes. Dentro de um projeto de regeneração moral da sociedade, a educação era vista como ferramenta capaz de mediar os comportamentos e as relações sociais, de modo a provocar um efeito de nação (PAULILO, 2003).

O movimento intitulado de Escola Nova versava sobre um conjunto de reformas e ações educacionais que ocorreram a partir do embate, dos modelos educacionais existentes, no caso entre a escola tradicional e a escola progressista. O modelo progressista visava uma educação priorizando os estudantes, colocando-os no centro do debate, sendo eles o principal alvo das discussões e reflexões pedagógicas. Versando em contraponto com a escola tradicional, no qual o debate girava em torno do protagonismo dos professores, entendidos como os únicos seres detentores de conhecimentos legitimados pela sociedade, ao menos sob a ótica de seus defensores. Desse modo, é importante destacar que esse movimento não era um bloco homogêneo e que haviam divergências de opiniões sobre as estratégias a serem adotadas e implementadas de modo a alcançar o aperfeiçoamento dos aspectos escolares (PAULILO, 2003).

A principal característica da educação nesse período girava em torno de como implementar uma educação gratuita e de qualidade para todos os brasileiros, visando uma maior democratização do acesso à educação básica. O movimento da Escola Nova desejava que a população das classes mais baixas pudesse ascender as suas vidas através de uma educação de qualidade. Os educadores adeptos dessa filosofia buscavam a transformação das práticas pedagógicas promovendo métodos mais homogêneos de ensino e aprendizagem e programas adaptados para cada estudante. O professor nesse caso, seria apenas um intermediário do processo de aquisição do conhecimento educacional, desenvolvendo autonomia para os seus educandos, de forma a torná-los independentes e livres para raciocinar sobre os conteúdos (VIDAL, 2007).

Ainda nesse período dos anos 1920, Alba Cañizares do Nascimento se mostrava atuante na revista *A Escola Primária*, de modo a publicar suas pesquisas e pensamentos em torno da educação brasileira, indo ao encontro de discursos sobre o qual a educação destinada à classe popular se tornava uma busca intensa pela ordem, pela formação moral e intelectual dos estudantes. Dentro do projeto de regeneração moral da sociedade, a educação era vista como ferramenta capaz de mediar um conjunto de comportamentos e de relações sociais, visando construir um efeito de nação (PAULILO, 2003).

Alba Cañizares publicou diversos artigos sobre a filosofia nas escolas primárias, a importância desse assunto e argumentando, inclusive, que era necessário ter bom senso e cuidado com o dogmatismo dos falsos filósofos, defendendo uma importante relação de dependência entre pedagogia e filosofia, na qual a pedagogia seria a ciência da educação, com um complexo de leis que ensinam o homem a viver em harmonia, enquanto a filosofia seria a ciência dos primeiros princípios, fornecendo os verdadeiros conhecimentos básicos, para ela, o ensino de filosofia na escola primária era sinônimo do bom senso, da formação completa do caráter dos homens e do futuro da sociedade. Mas a diversidade de teorias poderia criar dúvidas em relação ao espírito humano, levando ao ceticismo.

O campo educacional estava em disputa entre grupos sociais, visões políticas e propostas de mudança e renovação escolar, que buscavam estender a escolaridade primária das massas. Apesar das diferenças, havia o senso comum de que a escola primária seria o local apropriado para preparar e instruir o indivíduo para atuar na sociedade de modo exemplar. Nesse sentido, existia o desejo de adaptar os espaços escolares às dinâmicas sociais, transformando os estudantes em porta-vozes das lutas sociais, e induzindo-os para o trabalho, de modo a fortalecer a economia brasileira (VIDAL, 2007, p. 15).

A personagem principal desse texto, Alba Cañizares, busca demonstrar que no período da Primeira República o debate sobre leigo e laicidade ainda estavam em disputa, e que não havia literaturas e referências teóricas, que pudessem auxiliar tais práticas e embasamentos, de modo a conceituar os determinados termos, além de motivar preparar os docentes para atuarem de forma correta. Cunha (2017) destaca que o termo leigo, nos anos de 1891 serviu para qualificar o Estado sobre as demandas educacionais, de modo a caracterizar a educação leiga como aquela desprovida das funções clericais.

Hoje em dia, o termo leigo significa a ausência de qualificação ao exercício de uma atividade específica. Entretanto, tal termo se confunde quando se pretende interpretar textos antigos, no qual a palavra leigo pode ser um sinônimo de laico. Já o termo laico, por sua vez, serve para designar a autonomia em relação aos assuntos religiosos. Quando se diz que o Estado é laico, há uma pretensa ação e disposição que todas as religiões serão respeitadas, e o Estado e as instituições políticas se eximem de conferir legitimidade a uma crença religiosa específica. Ou seja, a ideia do Estado laico é que não há uma legitimidade das crenças religiosas nas instituições políticas e a Alba Cañizares, por sua vez, defende uma educação com base

filosófica, para justificar e embasar as reflexões e até mesmo as operações intelectuais, permitindo aos educandos filosofar e levantar opiniões divergentes que possam encontrar na sociedade.

A referida pensadora defendia que a escola deveria ser um local que ensinasse as diferentes espécies e formas de filosofias e que fossem debatidos os temas de ética e moral, no qual, criaria, nos estudantes, o respeito à neutralidade sobre moral leiga, entendida, nesse caso, como a abstenção de qualquer negação ou crítica às crenças religiosas. Ela defendia que caberia à escola leiga, não só debater as disciplinas metafísicas, mas também fornecer aos estudantes uma formação de caráter moral, sobre os bons costumes e sem ataques à crença moral das famílias⁴.

E quem foi Alba Cañizares do Nascimento?

Trata-se de uma professora, escritora, filósofa e inspetora escolar. Alba Cañizares⁵ do Nascimento nasceu nos primeiros anos da República, no Rio de Janeiro, em 11 de maio de 1893, filha de Emília Cañizares do Nascimento e do político carioca Nicanor Queirós do Nascimento. Formou-se em filosofia pela Faculdade de Filosofia do Rio de Janeiro e atuou como Inspetora Escolar (cargo administrativo da prefeitura), docente de psicologia na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e Superintendente de Educação Municipal. Como escritora, Alba Cañizares colaborou em diversos jornais e conferências ligadas à educação. Ela ocupou a cadeira de número doze da Academia Brasileira Feminina de Letras, pertenceu à Academia de Ciências e Educação e foi membro atuante da Sociedade Brasileira de Filosofia, fazendo parte do Conselho Arquidiocesano de Ensino Religioso e também da Academia Carioca de Letras. Podemos perceber que essa mulher carioca era muito atuante nos espaços de sociabilidade do Rio de Janeiro.

De acordo com a árvore genealógica, Emília Cañizares e Nicanor Queiroz do Nascimento tiveram duas filhas, a Alba e a Alda Celeste Cañizares do Nascimento Vieira de Castro. Seu avô materno foi Miguel Navarro y Cañizares, que nasceu em Valência, na Espanha, pelos anos de 1834. Considerado um pintor renomado e premiado, Cañizares possuía um estilo de

4 Nesse caso, o conceito de família pode se referir às famílias burguesas, oriundas das camadas médias e altas da sociedade.

5 Optei por manter a escrita do seu nome da seguinte forma: “Cañizares”, pois Alba o escreve dessa forma. Em outras bibliografias encontramos Cánizares ou Canizares.

pintura barroca e neoclássica. Miguel Cañizares veio para o Brasil após passar por diversos países como Itália, EUA, Venezuela, Cuba. No primeiro momento ele possuía a intenção de residir no Rio de Janeiro, porém, devido a um surto de febre amarela, optou por se instalar com a sua família em Salvador, onde em 1876 passou a lecionar pintura no Liceu de Belas Artes e Ofícios, fundando a Academia de Belas Artes da Bahia no mesmo ano. Em 1882, Cañizares deixou Salvador e se instalou no Rio de Janeiro, procurando proteção artística junto ao Imperador D. Pedro II (SILVA, 2008).

Sobre a mãe de Alba Cañizares do Nascimento, vale mencionar que Emília Cañizares nasceu em 1867, em Roma. Na Itália era uma pianista premiada com medalhas de ouro e prata e menções honoríficas pelo Clube Beethoven (SILVA, 2008), casada com Nicanor Queiróz do Nascimento, que possuía uma elevada posição social enquanto deputado federal no Rio de Janeiro, nas legislaturas de 1911 – 1917 e 1924-1926. O pai de Alba era conhecido como um brilhante orador e um dos chefes políticos de maior prestígio eleitoral da capital federal (ABREU, 2015)⁶.



Como podemos ver acima, Alba Cañizares do Nascimento veio de uma família muito influente e de formação cultural erudita. Podemos concluir que ela estava em locais privilegiados da sociedade carioca. A rede de socia-

6 Conforme consta do “Dicionário histórico-biográfico da Primeira República”, organizado por Alzira Alves de Abreu.

bilidade⁷ de Alba Cañizares no Rio de Janeiro era extensa e muito ligada aos meios educacionais e de aperfeiçoamento da sua formação. A referida personagem também participou e contribuiu com vários artigos em jornais e revistas da sua época, participando de palestras e conferências relacionadas à educação. Ela publicou alguns livros, tais como *Introdução à Bíblia Sagrada para terceiro e quarto anos do ensino religioso*; *Formação ética do professor*; *Prática de pedagogia social*; e *Capistrano de Abreu – o homem e sua obra*. Alba também recebeu alguns convites de Bertha Lutz para atuar como diretora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, o que não aceitou por motivos de saúde, bem como, por se dedicar às outras associações das quais participava. Ela publicou diversos artigos sobre o ensino de filosofia nas escolas primárias e defendia que todos os estudantes tivessem acesso a uma educação justa e de qualidade. Alba Cañizares do Nascimento faleceu em 15 de março de 1944 (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 28), deixando uma filha⁸ e parte da sua história com os seus familiares.

Alba Cañizares era uma mulher branca e de família influente no Rio de Janeiro. Conforme a imagem⁹ ao lado, podemos perceber algumas características que podem demonstrar aspectos de sua militância feminista, como o tipo de corte de cabelo. Michelle Perrot (2017) afirma em seu livro *Minha história das mulheres*, que manter o corte de cabelo curto era um sinal de emancipação, de liberação política e de costumes. Perrot (2017, p. 59) vai nos dizer que o “comprimento, corte, cor dos cabelos são objetos de códigos e de modas”. E dentre esses códigos, o penteado de Alba Cañizares nos mostra mais um indício sobre a sua vida privada.

De acordo com as análises em jornais e revistas, a sua atuação pode ser encontrada na revista *A Escola Primária* e também no jornal *A Cruz*, embora ela tenha sido citada inúmeras vezes em outros jornais republicanos, tais como: *O Paiz*, *Correio Paulistano*, *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã*, só é encontrado aspectos de sua vida profissional e muito difícil, pode-se até dizer, quase inexistente sobre a sua vida privada, de modo que se encontram

7 Entendo que as redes de sociabilidade são formadas por intelectuais que compartilham de concepções e ideias políticas em disputa, discussões que podem girar em torno de ideologias ou de uma cultura em comum gerando um campo intelectual antagônico, mas que influi e pauta os debates levantados (SIRINELLI, 2003).

8 Segundo relatos de seus familiares, essa filha foi adotada em um asilo, e na ocasião Alba teria acolhido uma criança frágil, franzina e pequenina.

9 Essa foto faz parte de um acervo pessoal, que no momento está sob a minha responsabilidade e assim que finalizar minhas pesquisas esse acervo irá ser doado e entregue ao Arquivo Nacional.

informações sobre seus artigos e notícias vinculados a sua posição profissional e acadêmica e, ainda assim, de forma limitada.

Alba Cañizares do Nascimento se demonstrou muito reservada sobre os assuntos da sua vida privada e era costume entre os jornais republicanos publicar relatos da vida privada da população carioca, principalmente da alta sociedade, como datas de aniversários, casamentos, formaturas e batizados. No entanto, não foi possível quantificar e visualizar nenhum desses eventos sobre a vida de Alba. Pode ser, que essa condição, de não ter a sua vida pessoal exposta, seja um sinal de que ela não desejasse ser comentada pela sociedade carioca. Isso também demonstra uma posição política contrária aos costumes da época e até mesmo uma militância.

Percebe-se, nos arquivos encontrados no *site* do Arquivo Nacional, que Alba defendia uma pauta feminista, visto o seu envolvimento com Bertha Lutz. Em consulta aos arquivos, não foi possível atestar por meio de certidões se, de fato, ela se casou ou não. Porém, seus familiares divulgaram informações confirmando tal informação, de que Alba não havia se casado, mas que ela adotara uma filha. Esse relato pode ser confirmado pelo fato de Alba Emília Cañizares do Nascimento¹⁰ ter permanecido com o seu nome de solteira até o fim de sua vida, algo incomum para a época e especialmente para uma cristã, que defendia os preceitos da Igreja Católica. Apesar de que, nos séculos XIX e XX, as relações de concubinato também eram bem comuns, permitindo que muitas mulheres não vivessem isoladas ou sozinhas, mesmo que ainda não fossem casadas.

Muitas mulheres eram sozinhas, mas nem sempre ficavam sós – uma das características das casas chefiadas por pobres, instaladas, sobretudo, nas áreas de passagem, urbanização acelerada ou mineração, eram ligações transitórias ou consensuais. Viver em uma família em que faltaram a benção do padre e o casamento na igreja não significava viver na precariedade. As ligações então chamadas de “concubinato” podiam ser bastante estáveis (PRIORE, 2020, p. 24).

Vale ressaltar que a Alba Cañizares do Nascimento vivia na elite carioca, além de ser professora, escritora e uma intelectual em sua rede de sociabilidade. No entanto, não há indícios de que ela teria se envolvido com algum tipo de relação de concubinato, pois, como professora, o contexto da época, exigia dela uma conduta, que deveria possuir uma moral irretocável,

10 Seu nome de batismo.

condição essa, inclusive, disposta pela Lei de Instrução Pública aprovada em 15 de outubro de 1827.

De acordo com o acervo pessoal disponibilizado pelos familiares de Alba e congratulando seus livros e manuscritos, foi possível realizar uma análise de dados, no qual havia uma pasta intitulada feminismo, com uma série de rascunhos e textos produzidos por ela mesma, acerca do feminismo católico. Nesses manuscritos é possível identificar os seus estudos e até mesmo sobre o que a escritora de dedicava e se debruçava, de modo a visualizar que para ela, o verdadeiro feminismo seria o católico, pois, nas suas palavras “o feminismo é o despertar da mulher para a vida social e moral, é o despertar da mulher para a vida espiritual, é a reivindicação que faz da sua qualidade de pessoa humana, dotada de razão, liberdade e responsabilidade” (NASCIMENTO, 1931). Alba descrevia que a mulher é a verdadeira fonte de vida, a mãe da humanidade e com isso deveria estar acima de todos os seres criados e como Maria, mãe de Jesus, a mulher ideal, considerada pela Igreja Católica o mais perfeito de todos os seres.

Ainda sobre os assuntos que a Alba se debruçava é preciso mencionar que ela não apoiava e nem acreditava em uma educação ausente de religiosidade; para ela a filosofia era o princípio da ciência e, portanto, se a ciência fosse a fonte da verdade, logo a religião seria a prática dessa verdade. De modo que, para ela a tríade ciência, filosofia e religião seria uma relação intrínseca e complementar. A religião seria uma manifestação prática da intelectualidade, com uma importância harmônica entre ciência, religião e filosofia. E caso houvesse algum desprezo pela religião se faria necessário o uso da força para promover e garantir a ordem social. E por conta disso, ela escreve que não admitia uma educação sem religiosidade. Alba defendia o caminho da retidão, de acordo com os princípios do cristianismo, principalmente, o defendido e pregado pela Igreja Católica através do ensino da filosofia.

Todas as religiões são tentativas de governo moral. Eis como se compreende que no caos da anarquia moderna se tenha a convicção de que “o homem será cada vez mais religioso” (Comte). Despreze-se a religião e a força será a garantia única da ordem social. É nesse ponto de vista que não admito educação sem religiosidade (NASCIMENTO, 1926, p. 253).

A professora também defende e promove debates sobre os filósofos materialistas, ou que não acreditam na religião como uma prática social

necessária, nesse caso, ela opta por desprezar esses autores e merecer apenas aqueles que julgam a religião como algo importante. Os educandos deveriam estar imersos na condição espiritual, de modo a desenvolverem uma consciência moral e intelectual que de acordo com tal caminho, para o bem, beneficiaria o seu próprio meio. Sendo doutrinados para e pela realidade moral da eterna razão.

Há lentes positivistas, agnósticos, materialistas, pragmatistas, mecanicistas, céticos, espiritualistas, católicos, espíritas – respeitáveis pelo saber e pela seriedade das suas intenções. Mas nem todos se mostram desapaixonados, expondo noções através de seus sistemas filosóficos num inevitável combate de ideias, conceitos e convicções, em que as vítimas indefesas são os próprios normalistas, cuja inteligência atônica não sabe que rumo tomar no vasto mar de opiniões contraditórias em que procuram em vão estabilizar-se (NASCIMENTO, 1925, p. 103).

Em seus escritos, Alba demonstra uma harmonia entre ciência e religião, que interfere na ordem prática e faz a organização e o fundamento moral das sociedades. Para ela, é possível obter através da religião algumas das respostas que a ciência ainda não conseguia comprovar. Dessa forma, a religião é uma espécie de governo moral da sociedade e sua promoção é um dever dos educadores. Ela escrevia e pensava que os educadores deveriam ter um certo cuidado para não abordar, de modo leviano, tal matéria, que deveria ser tratada de uma forma quase que filosófica, abstendo-se de interpretações religiosas, para demonstrar a religião com uma interpretação científica e filosófica. Ela também acreditava e incentivava num ensino centralizador, que não se pauta exclusivamente na visão e iniciativas particulares de cada professor. Ela defendia a existência de um ensino oficial, com sistema e base mais uniformes, de modo que houvesse um plano nacional nas escolas leigas sobre o ensino moral.

O movimento da Escola Nova e o ensino profissional

Para além das disputas em caráter regional, e, até mesmo nacional, Alba Cañizares do Nascimento foi uma professora atuante e defensora do ensino profissional. Ela foi docente da Escola Normal Artes e Ofícios Wenceslau Braz, atuando como professora adjunta da cadeira de pedagogia da referida escola. Acreditava que os educadores deveriam ser mais bem preparados para desenvolver as práticas educacionais dialogando de forma positiva com

a Reforma educacional de 1928, também conhecida como Reforma Fernando de Azevedo, a qual visava uma reorganização de todo o sistema escolar, baseado em concepções voltadas para a formação docente e à criação de escola que preparasse os estudantes para o trabalho.

Tal reforma visava não só a reorganização escolar, mas o aparelhamento do Estado, de modo que as escolas pudessem ser assistidas e acompanhadas sobre a evolução e a transformação social que pretendia desenvolver formando assim, jovens e cidadãos produtivos para a sociedade (SILVA; VIDAL; ABDALA, 2020). Com uma visão futurista, Azevedo refletia sobre as aspirações renovadoras dos intelectuais da Associação Brasileira de Educação (ABE), sentindo a necessidade de criar um projeto educacional que transformasse o presente, condenado através de uma viagem no tempo que pudesse projetar uma educação inovadora, com vistas a criar uma nova civilização (CAMARA, 2013). A reforma Fernando de Azevedo buscava, também, se aliar ao magistério, criando uma grande consciência educacional pautada pelo sentimento de confiança e dedicação (AZEVEDO, 1927, p.16).

Ainda que de forma singela, podemos traçar uma pequena relação entre os textos e ensaios publicados por Alba Cañizares do Nascimento durante o período e os ideais de Fernando de Azevedo: ambos se pautavam por uma visão da educação de base filosófica, ligada aos valores morais e preocupados com a formação do magistério, entendendo-a como condição de melhoria para a educação. Tal como Fernando de Azevedo, Alba Cañizares defendia que docentes e discentes precisariam de uma formação mais específica e aprofundada. No livro *Prática de Pedagogia Social*, a educadora tece elogios à reforma dos anos 1920.

A renovação educacional no ensino primário (Rio) iniciou-se desde 1923, na administração Carneiro Leão, chegando a um momento admirável sob a direção larga, eficiente e reconstrutora de Fernando de Azevedo em sua surpreendente reforma, em que tão inteligentemente colaborou Frota Pessoa, a qual recebeu definitiva consagração no Brasil e no estrangeiro, com tão grande repercussão social que de fato criou entre nós uma consciência educacional, infundido no professorado e no povo um “espírito novo” (NASCIMENTO, 1933, p. 149).

Na mesma obra, Alba Cañizares escreve sobre o que ela chama de escola tradicional e escola moderna, travando duras críticas à escola tradicional,

pautada por um modelo de aluno estático e passivo com relação ao processo de ensino e aprendizagem: um aluno-servo, sem qualquer independência intelectual e privado de qualquer tipo de entusiasmo. Para ela, a pedagogia nova, a que era vista como moderna, criaria nos discentes um hábito intenso pela leitura, pela escrita e pela pesquisa, tanto nos livros como na vida social, possibilitando um adequado desenvolvimento intelectual e moral (NASCIMENTO, 1933).

Além disso, havia uma preocupação com a formação dos normalistas, procurando criar nos estudantes uma cultura filosófica e um estudo global sobre os aspectos da sociedade com a instituição da disciplina de Sociologia. Para ela, o estudo da Sociologia ajudaria muito na formação do aspecto moral dos jovens, diante do caráter obrigatório e imprescindível dos conteúdos relacionados à moralidade. O estudo da sociologia seria capaz de educar os sentimentos dos estudantes em relação aos símbolos nacionais, no intento de desenvolver e formar bons cidadãos, civilizados e patrióticos. Para Azevedo (1927, p. 108), a sociologia era uma forma de desenvolver os estudos sociais, de modo a ampliar e difundir novas ideias, e as instituições escolares seriam o meio de processar e desenvolver as teorias sociais.

O movimento da Escola Nova – também referido por alguns historiadores da educação, pelos termos educação nova ou escolanovismo – se caracterizava por seu aspecto transformador, atrelado aos estudos sobre a psicologia infantil, que estavam se atualizando, que buscavam colocar a criança no centro do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse período, percebe-se que era um movimento muito polarizado no qual se discutiam os pares dicotômicos entre velho ou novo. Pode-se dizer que esse novo fazer pedagógico surgiu ainda na administração de Antônio Carneiro Leão, entre 1922 e 1926, gestão marcada pelo investimento na educação popular através da normatização, profissionalização e sistematização do ensino. Em suma, os escolanovistas almejavam criar novos critérios para a educação das massas, de modo a controlar e diminuir o atraso intelectual que teria sido identificado na população mais pobre (PAULILO, 2003).

Embora Antônio Carneiro Leão e Fernando de Azevedo buscassem na imprensa um meio de divulgação das novas práticas e saberes pedagógicos, o que realmente estava em jogo, era a remodelação do aparelho escolar, no qual estavam em busca de reformar e adquirir novos prédios escolares, de modo, a estabelecer uma nova identidade coletiva contraposta ao que era associado como atraso e articulada com a busca pelo progresso econômico e social. Carneiro Leão se atentou primeiramente em desenvolver e imple-

mentar as novas técnicas sobre os métodos ativos nas escolas, promovendo ações e congressos para os docentes, enquanto Azevedo procurou organizar e aprovar no Conselho Municipal a regulamentação da reforma e organizando um conjunto doutrinário sob o viés escolanovista no Decreto nº 3.281, de 28 de janeiro de 1928, que consolidava e integrava as normas, regras, práticas e deveres pedagógicos a serem seguidos, inclusive conferindo um novo significado ao termo escola nova (PAULILO, 2003, p. 105).

Considerações finais

Percebe-se que havia grandes preocupações com as questões ligadas à moralidade, e também em construir nas escolas um sentimento de nacionalidade, principalmente, com um ideal de nação, estimulando os alunos a terem uma consciência profunda sobre a sua tarefa social e nacional. A Reforma Fernando de Azevedo não foi uma reforma pontual, ela visava uma total mudança do aparelho escolar, criando em si novas concepções pedagógicas e sociais. Além da Reforma Fernando de Azevedo, voltada para a busca de um ensino profissional, o Brasil estava em busca de novas orientações educacionais, com o objetivo de construir novas concepções e teorias pedagógicas com o movimento da Escola Nova.

Essa ideia apareceu com diversos nomes e, pelo menos em três gerações distintas do cargo de diretor da Instrução Pública: em 1922, com Carneiro Leão; em 1927, com Fernando de Azevedo; e em 1931, durante a gestão de Anísio Teixeira. Independentemente do nome, todas essas iniciativas convergiam para o mesmo propósito de renovação educacional, visando a reestruturação dos mecanismos de controle das camadas populares de áreas urbanas, bem como a disseminação de educação para o trabalho e a adaptação da população às diversas mudanças sociais (VIDAL, 2007).

E Alba Cañizares do Nascimento, como professora e intelectual católica propagava a sua forma de pensar, longe de produzir um discurso de maneira neutra, mas, que dialogava com o contexto de sua época. Nos anos de 1920, principalmente, durante o período da Reforma Fernando de Azevedo (1927) com o seu olhar reformador estimulava e incentivava propostas ligadas à religião e à pedagogia como forma de solucionar os problemas do país. A educação e a saúde eram vistas como elementos fundamentais para o progresso de uma nova nacionalidade, e Azevedo, com sua tendência e influência jesuítica, contribuiu para uma formação com advento de valores morais.

De acordo com o que foi visto, Alba visava uma educação que instruisse pela e para moral, para que as crianças não fossem levadas para o caminho do ceticismo, que para ela, seria algo comparado com a imoralidade. Aprendemos com o passar do tempo, que essa prática prejudica e influencia negativamente a nossa sociedade, na qual lutamos, para que seja mais justa e igualitária. Uma educação por essas vias, nos leva a acreditar e a confiar em pessoas que em muitos casos, não estão pensando em um acordo comunitário e coletivo, mas sim, pensando nas suas próprias benesses, ou para apenas uma parcela da sociedade, criando nela aspectos neoconservadores, nos quais segrega e se mostra cada vez mais desrespeitosa com os outros, com os que pensam e agem diferente a sua maneira. Por isso, estudantes, pesquisadores, vamos nos unir para que possamos ter coragem e força para acabar com as narrativas da classe dominante e priorizar por um país mais diverso e plural, no qual o respeito ao outro seja base e uma garantia de fato.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de (coord.). *Dicionário histórico-biográfico da Primeira República: 1889 – 1930*. Rio de Janeiro: FGV, 2015.

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AZEVEDO, F. *Novos caminhos e novos fins*. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1927.

CAMARA, S. *Reinventando a escola: o ensino profissional feminino na reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

CUNHA, L. A. *A primeira onda laica: do Império à República*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

NASCIMENTO, Alba Cañizares do. A educação pela filosofia. *A Escola Primária*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 4, p. 103, jun. 1925.

NASCIMENTO, Alba Cañizares do. A philosophia na escola primária. *A Escola Primaria*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 10/11, p. 253, jan. 1926.

NASCIMENTO, Alba Cañizares do. *Prática de pedagogia social: experiências de Escola Nova*. Rio de Janeiro: Composto e impresso na tipografia ALBA, de Moreira, Cardoso & Freitas, 1933.

NASCIMENTO, Alba Cañizares do. *O verdadeiro feminismo e o feminismo católico*. Campo Grande. Texto para Conferência no Congresso Paroquial de Campo Grande. Arquivo pessoal da família, 25 de outubro de 1931.

PAULILO, A. L. Administração educacional na sede do governo Republicano entre 1922 e 1935. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 61, p.159-175, jan./abr. 2017.

PAULILO, A. L. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 46, p. 93-122, 2003.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. 2. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

PRIORE, M. D. *Sobreviventes e guerreiras: uuma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000*. São Paulo: Planeta, 2020.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (org.). *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade; biográfico e ilustrado*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SILVA, J. C.; VIDAL, D. G.; ABDALA, R. D. *Fernando de Azevedo em releituras: sobre lutas travadas, investigações realizadas e documentos guardados*. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

SILVA, V. R. *Pintores fundadores da Academia de Belas Artes da Bahia: João Francisco Lopes Rodrigues (1825-1893) e Miguel Navarro y Cañizares (1834-1913)*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFBA, 2008.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: REMOND, R. *Por uma nova história política*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

VIDAL, D. G. *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argvmentvm; São Paulo: CNPq: USP, Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação, 2008.

VIDAL, D. G. O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita (Rio de Janeiro, 1927-1930). *Foco*, Juiz de Fora, n.2, p.11-24, mar./ago. 2007. Número especial.

A “IDEOLOGIA DE GÊNERO” EM PROPOSIÇÕES LEGISLATIVAS DE PARLAMENTARES RELIGIOSOS-CONSERVADORES: INICIATIVAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2019-2021

Antonio Hugo Moreira de Brito Junior¹

Introdução

O presente texto buscou analisar a utilização da expressão “ideologia de gênero” em proposições legislativas de parlamentares religiosos conservadores em exercício na Câmara dos Deputados no período de janeiro de 2019 a maio de 2021. Tal iniciativa compreende incursões iniciais vinculadas à investigação de natureza documental, desenvolvida em nível de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob o título *Gênero, sexualidade e políticas públicas de Educação no Brasil: a atuação dos movimentos conservadores*.

Dentre as principais inquietações que despertaram o interesse pelo tema, destaca-se o crescente acirramento da luta dos movimentos feministas e LGBTQIA+ no embate com setores sociais conservadores, particularmente religiosos fundamentalistas, que se opõem aos estudos de gênero e aos direitos reprodutivos e sexuais, bem como a qualquer iniciativa que sinalize a incorporação desses estudos pelas redes públicas de ensino.

No Brasil, tais antagonismos² (MOUFFE, 2015) são evidenciados, em vários momentos na arena política, com destaque para a crise política que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, pro-

1 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira (GEPCEB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Gêneros, Sexualidade e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI). Docente do Departamento de Ginástica, Artes Corporais e Recreação (DGAC) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

2 Uma vez que todas as formas de identidade política envolvem uma distinção nós/eles, isso significa que nunca podemos eliminar a possibilidade do surgimento de antagonismos. Portanto, é ilusão acreditar no advento de uma sociedade da qual o antagonismo tivesse sido erradicado. Como diz Schmitt, o antagonismo é uma possibilidade que está sempre presente; o político faz parte da nossa condição ontológica (MOUFFE, 2015, p. 15).

cesso esse, também, marcado por estratégias discursivas de natureza machista e misógina, acionadas com vistas ao impedimento da 1ª mulher eleita para governar o país.

Vale ressaltar, que, já no governo da então presidenta, a intensificação dos tensionamentos com setores religiosos-conservadores ganham destaque, tanto na Câmara dos Deputados nas disputas que envolveram a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), quanto na reação ao material didático a ser utilizado no projeto “Escola Sem Homofobia”, elaborado como parte integrante do Programa “Brasil Sem Homofobia”, e pejorativamente denominado, por fundamentalistas conservadores de *Kit Gay*, em forte campanha que acabou culminando no veto de tal iniciativa, pela então presidenta.

De acordo com Naara Luna, em publicação a respeito do debate sobre diversidade sexual, na Câmara dos Deputados em 2015, “a reação conservadora à reivindicação de direitos por parte de movimentos que lutam por direitos sexuais e reprodutivos, como os movimentos feministas e LGBT, tem sido associada à expressão de atores religiosos no espaço público” (LUNA, 2017, p. 7-8).

O próprio sintagma “ideologia de gênero”, tem sua disseminação apontada por vários estudos (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020; JUNQUEIRA; CÁSSIO; PELLANDA, 2020; VIANA, 2019) como tendo ganhado destaque a partir de documentos da Igreja Católica, como indica artigo publicado por Junqueira (2018, p. 468) na Revista Psicologia Política³:

O ultraconservador monsenhor Óscar Alzamora Revoredo, marianista e bispo auxiliar de Lima, veio a conhecer o trabalho de O’Leary⁴ e apressou-se em dirigir a produção de um documento sobre o tema. Assim, em 1998, o sintagma “ideologia de gênero” apareceu pela primeira vez em um documento eclesial: uma nota da Conferência Episcopal do Peru, intitulada *La ideología de género: sus peligros y alcances*, cuja confecção, dirigida por Alzamora Revoredo, envolveu a Comissão ad hoc da Mulher e a Comissão Episcopal do Apostolado Leigo.

3 Períódico mantido pela Associação Brasileira de Psicologia Política.

4 Referência a Jornalista norte-americana Dale O’Leary, autora do livro *The Gender Agenda* (1997).

Segundo Biroli, Machado e Vaggione (2020), na IV Conferência Mundial sobre Mulher, promovida pela Organização das Nações Unidas em Pequim em 1995, setores da direita católica norte-americana atuaram de maneira destacada, articulando-se a países da América Central alinhados a Santa Sé e, até mesmo por meio de alianças não esperadas entre Vaticano e Estado Islâmico, à exemplo do Sudão, ocasião na qual feministas (presentes na referida Conferência) encontraram pela primeira vez resistências ao “termo gênero”.

Para as referidas autoras e autor, a questão, tanto para os setores conservadores que se negam a admitir o conceito de gênero, quanto para os que hoje recorrem à noção de “ideologia de gênero” nas disputas públicas, está na autonomia reprodutiva e direitos sexuais que distorcem fundamentos sob os quais se sustenta a ordem patriarcal na modernidade, dentre esses a compreensão de família como unidade básica da sociedade (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020).

No Brasil, com a ascensão de Michel Temer ao governo interino, se ratificou tanto o aprofundamento da política de austeridade, quanto a intensificação do que Miskolci (2021) intitulou de cruzada moral travada aos estudos de gêneros e sexualidades, bem como aos direitos sexuais e reprodutivos, em um cenário marcado por reformas econômicas e educacionais, sendo essas últimas fortemente orientadas pelo redirecionamento das políticas públicas de educação com vistas ao estreitamento com os interesses do mercado financeiro, à exemplo da Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui uma “nova” estrutura do Ensino Médio, e simultaneamente, o aprofundamento da política de combate ao que os empreendedores morais (MISKOLCI, 2021), intitulam como “Ideologia de Gênero”, como foi o caso da supressão das expressões identidade de gênero e orientação sexual na última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Já, sob o governo de Jair Messias Bolsonaro, o aprofundamento da política de austeridade fiscal e a efetivação da Reforma da Previdência no primeiro ano do mandato, justificada pelo mito de déficit na Seguridade Social, visando substituir o regime de repartição e implantar o sistema de capitalização onde o mercado passa a ser o provedor principal dos benefícios previdenciários, bem como o contingenciamento de 5.840 bilhões no orçamento de custeio da educação pública, a política de militarização de escolas, a recente retomada da discussão do ensino domiciliar (*homescho-*

oling) e o corte de R\$ 1 bilhão no orçamento das Universidades Públicas em plena crise sanitária decorrente da pandemia de Covid-19 com o país atingindo a trágica marca dos 500 mil óbitos amplificam o agravamento da crise no país.

Diante de tais circunstâncias, buscou-se apresentar neste texto, levantamento e análise de proposições legislativas relacionadas à educação que tivesse como autoria parlamentares conservadores contrários ao que denominam “ideologia de gênero”.

A partir do *site* da Câmara dos Deputados, mapeou-se as proposições legislativas que fazem alusão ao que religiosos-conservadores têm denominado “ideologia de gênero” no período de janeiro de 2019 a maio de 2021, no intuito de identificar os apontamentos e tendências no trato das questões de gênero e sexualidade por parlamentares contrários à abordagem do tema no campo da educação.

Com base em tais preocupações, o presente texto se pautou na seguinte questão: quais os apontamentos e/ou tendências no trato das questões de gênero e sexualidade por parlamentares contrários à abordagem do tema no campo da educação no período de janeiro de 2019 a maio de 2021?

Com vista a responder tal questão, este texto encontra-se estruturado em 3 momentos: 1) Introdução – momento no qual delineia-se a situação problema, as motivações, os objetivos, a metodologia e os principais referenciais teóricos que auxiliaram nas reflexões e análises entorno da utilização da “ideologia de gênero” nas proposições legislativas; 2) “Ideologia de gênero” em proposições legislativas relacionadas à educação: o que nos propõem parlamentares religiosos-conservadores? – onde se apresentam as iniciativas legislativas encontradas, traçando-se simultaneamente reflexões e considerações sobre as mesmas; e 3) Tendências e apontamentos conclusivos – momento em que, sem pretensões de se esgotar o assunto, procurou-se sinalizar as principais questões identificadas na utilização da “ideologia de gênero” nos documentos analisados.

“Ideologia de gênero” em proposições legislativas relacionadas à educação: o que propõem parlamentares religiosos-conservadores?

O recorte do estudo foi delineado na perspectiva de se estabelecer as primeiras aproximações com a atuação de parlamentares religiosos com inclinação política conservadora frente às questões de gênero e sexualidade,

tendo em vista a intenção de produzir informações que contribuíssem para se identificar as principais preocupações, protagonismos, recursos e estratégias mobilizadas na abordagem do assunto. Adotou-se, para efeito de busca das proposições legislativas, o descritor “ideologia de gênero”, tendo em vista se tratar de expressão comumente utilizada por religiosos-conservadores com intuito de estigmatizar os estudos de gênero e sexualidade nas últimas décadas no Brasil.

Para identificar a filiação religiosa de deputadas e deputados, tomou-se como referência o mapeamento disponível na base de dados da Plataforma Religião e Poder, vinculada ao Instituto de Estudos da Religião (ISER)⁵, que disponibiliza dados referentes a 425 parlamentares. Todavia, com vistas a eliminar inconsistências e validar informações referentes à filiação religiosa, acompanhou-se simultaneamente uma das redes sociais de cada parlamentar proponente das iniciativas legislativas aqui analisadas.

No *site* da Câmara dos deputados, foram encontradas 32 proposições legislativas⁶ que fazem alusão à expressão “ideologia de gênero” no período de 2019 a 2021 (até o mês de maio). No entanto, foram selecionadas apenas aquelas proposições referentes explicitamente ao campo da educação e/ou que, indiretamente incidem nas redes públicas de ensino. Do total dessas 32 propostas legislativas, 12 implicam diretamente em algum nível das redes de ensino. O Quadro a seguir discrimina alguns dados sobre tais dispositivos:

5 Organização brasileira da sociedade civil de caráter laico, cujo objetivo é promover estudos, pesquisas e intervenção social nos eixos temáticos de defesa e garantia de direitos, segurança pública, meio ambiente e diversidade religiosa.

6 De acordo com o Glossário de termos legislativos da Câmara dos Deputados, proposição consiste numa denominação genérica de toda matéria submetida à apreciação da Câmara, do Senado ou do Congresso Nacional. Uma proposição pode ser distinguida quanto a natureza normativa – Medida Provisória (MPV), Projeto de Decreto Legislativo (PDL), Projeto de Lei (PL), Projeto de Lei Complementar (PLP), Projeto de Lei do Congresso Nacional (PLN), Projeto de Resolução da Câmara dos Deputados (PRC), Projeto de Resolução do Congresso Nacional (PRN), Projeto de Resolução do Senado Federal (PRS) e Proposta de Emenda à Constituição (PEC) – ou quanto a matéria – Indicação, Parecer de Comissão Deliberado em Plenário, Projeto de Consolidação, Projeto de Lei Orçamentária, Projeto de Lei de Iniciativa Popular, Proposta de Fiscalização e Controle (PFC) e Proposta de Fiscalização e Controle (PFS).

QUADRO 1 – Proposições legislativas direcionadas à educação que mencionam a “ideologia de gênero” no período de 2019 a 2021 (maio) com suas respectivas autorias e ementas.

Proposições Legislativas	Autoria	Ementa
INC 1225/2019	Dep. Chris Tonietto	Requer o envio de Indicação ao Sr. Ministro da Educação, Abraham Weintraub, sugerindo intervenção junto à reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais, no sentido de proibir a classificação, em pesquisa realizada por sua Faculdade de Medicina (projeto PreP 15-19), de jovens menores de idade por “gênero”, bem como a intervenção, junto à reitoria da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal da Bahia, no sentido de impedir a utilização de dispositivo virtual para interação com participantes do referido projeto.
INC 1063/2019	Dep. Chris Tonietto	Requer o envio de Indicação ao Poder Executivo, relativo à adoção de medidas a serem tomadas no âmbito do Colégio Pedro II, no Estado do Rio de Janeiro – RJ.
RIC 741/2020	Dep. Chris Tonietto	Solicita ao Excelentíssimo Ministro da Educação informações a respeito da realização, pelo “Núcleo Elos – Núcleo de Estudos e Ações em Gêneros e Sexualidades do Colégio Pedro II”, de “webinário” contendo ideologia de gênero para professores do Colégio Pedro II e demais profissionais da Educação, entre os dias 29 de junho e 3 de julho de 2020.
INC 23/2021	Dep. Chris Tonietto	Requer o envio de Indicação ao Ministro da Educação, sugerindo a adoção de nova redação ao item “2a.4.1.” da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual “dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”.
PDL 520/2019	Dep. Dr. Jaziel	Susta a aplicação da Resolução Nº 1, de 19 de janeiro de 2018, do Pleno do Conselho Nacional de Educação, que define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares.
PL 3664/2019	Dep. Helio Lopes	Institui a Semana do Direito, Ética e Cidadania na escola.
PL 4893/2020	Dep. Léo Motta	Tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize, ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatório, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a ideologia de gênero.
PL 258/2019	Dep. Pastor Eurico	Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar.

PL 1239/2019	Dep. Pastor Sargento Isidório	Proíbe a aplicação de recursos públicos, bem como o uso das estruturas e instituições da Administração Pública Direta ou Indireta, das Fundações, Autarquias e Empresas Públicas e Privadas prestadoras de serviços do Governo Federal, Estadual, Distrital e Municipal e outros, nas ações de difusão, incentivo e valoração da IDEOLOGIA DE GÊNERO.
-----------------	--	---

Fonte – O autor, adaptado da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2020).

Os 4 primeiros documentos, no Quadro 1, são de autoria da deputada católica Chris Tonietto (PSL-RJ), trata-se de 3 indicações⁷ e 1 requerimento⁸, todos eles expressando preocupação com o que a parlamentar intitula como “ideologia de gênero”, motivando-a sugerir intervenção em pesquisa realizada nas Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA) e na Universidade do Estado de São Paulo (USP) (INC 1225/2019), adoção de medidas a serem tomadas no Colégio Pedro II (INC 1063), solicitação de informações a respeito de palestras e debates sob o tema gênero e sexualidade dirigidos a profissionais da educação, graduandos e pós-graduandos no referido colégio (RIC 741/2020), assim como a supressão da expressão “gênero” de Resolução do Conselho Nacional de Educação (INC 23/2021).

No tocante às iniciativas supramencionadas, chamou a atenção o desfecho que deu cabo às 3 primeiras, todas arquivadas após respostas do Ministério da Educação (MEC) fundamentada com base nos dispositivos jurídicos (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Resolução do Conselho Nacional de Saúde, dentre outros) que regem tanto as Instituições de Educação, quanto os procedimentos de pesquisa em seres humanos no país. Tal constatação evidencia a existência de entraves no campo formal (institucional e jurídico) com os quais se esbarram as iniciativas de parlamentares religiosos-conservadores direcionadas a combater o que esses intitulam “ideologia de gênero” no campo da educação. Todavia, não se pode desconsiderar em situações como essas, os efeitos de tais iniciativas como processos que influem, sendo ou não aprovados, deferidos ou acatados. Pois,

7 Espécie de proposição pela qual o parlamentar sugere a outro Poder a adoção de providência, a realização de ato administrativo ou de gestão, ou o envio de projeto sobre matéria de sua iniciativa exclusiva. Na Câmara dos Deputados, pode ser utilizada ainda para sugerir a manifestação de uma ou mais comissões, visando à elaboração de projeto sobre matéria de iniciativa da Câmara (BRASIL, 2020).

8 Espécie de proposição por meio da qual o parlamentar formaliza, por escrito ou verbalmente, pedido a ser decidido pelo Presidente da Casa ou de comissão, pelo Plenário ou pelas Comissões.

a luta por eliminar um termo, gênero, torna-se autor-referente e dissemina-o, gerando um circuito social – e também psíquico – de interdição intensificadora do desejo. Assim, a paranoia homossexual cria o social de dentro para fora na perseguição a um fantasma do qual não conseguem se desvencilhar (MISKOLCI, 2021, p. 64).

Apesar das 3 primeiras proposições já terem sido respondidas e por isso arquivadas, estando apenas a Indicação 23/2021 em tramitação, a análise do teor de tais propostas em conjunto com as dos demais parlamentares no referido quadro, oferecem importantes apontamentos para compreender como parlamentares religiosos com inclinação política conservadora articulam e mobilizam estratégias discursivas no intuito de justificar suas contraposições ao que denominam “ideologia de gênero”.

As outras 6 proposições constantes no quadro 1, são distinguidas como proposições de natureza normativa e compreendem 1 Projeto de Decreto Legislativo (PDL) de autoria do deputado Dr. Jaziel (PL-CE), evangélico da Assembleia de Deus, propondo suspender aplicação de Resolução do Conselho Nacional de Educação que trata do uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares; e 5 Projetos de Lei (PL) de autorias de diferentes parlamentares, sendo esses: Hélio Lopes (PSL-RJ), evangélico da Igreja Batista, com PL que institui a Semana do Direito, Ética e Cidadania na escola sendo proibida a inclusão de assuntos referentes a “ideologia de gênero”; Léo Motta (PSL-MG), evangélico da Assembleia de Deus, propondo a tipificação como crime a conduta de quem promove política de ensino que tenham como conteúdo a “ideologia de gênero” nas redes de ensino; Pastor Eurico (PATRIOTA-PE), evangélico da Assembleia de Deus, com o PL que dispõe o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária bem como acrescenta inciso na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBN) vedando políticas de ensino que visem aplicar a “ideologia de gênero”, o termo “gênero” ou “orientação sexual”; e por fim o deputado Pastor Sargento Isidório (AVANTE-BA), evangélico da Assembleia de Deus, propondo a proibição de aplicação de recursos públicos, bem como o uso das estruturas da administração pública para a difusão, incentivo e valorização da “ideologia de gênero”.

Com exceção do PDL 520/2019 que se encontra aguardando designação de relator na Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) na Câmara dos Deputados, todos os projetos de lei foram anexados a outras propostas legislativas, já existentes, com o teor similar. O quadro a seguir

discrimina a quais proposições foram apensados, bem como suas respectivas autorias:

QUADRO 2 – Projetos de Lei (2019-2021) e os respectivos de Projetos de Lei anteriores aos quais foram anexados

Projetos de Lei (2019-2021) – Autorias	Projetos de Lei anteriores aos quais foram anexados – Autorias
PL 3664/2019 – Dep. Helio Lopes	PL 222/2019 – Dep. Roberto da Lucena
PL 4893/2020 – Dep. Léo Motta	PL 3235/2015 – Dep. Pr. Marco Feliciano
PL 258/2019 – Dep. Pastor Eurico	PL 7180/2014 – Dep. Erivelton Santana
PL 1239/2019 – Dep. Pastor Sargento Isidório	PL 5941/2013 – Dep. Anderson Ferreira

Fonte – O autor, adaptado da Câmara dos Deputados (BRASIL, 2020).

No Quadro 2, a partir da anexação de Projetos de Lei da atual legislatura (56ª) às propostas anteriores, pode-se evidenciar que as intenções de contraposição a intitulada “ideologia de gênero” na área da educação vem manifestando continuidades, estando sempre entre as preocupações de parlamentares religiosos.

Dentre as estratégias discursivas utilizadas pelos parlamentares religiosos para justificar as proposições legislativas orientadas ao combate à “ideologia de gênero” no campo da educação, evidenciou-se: 1) constante recorrência à defesa da família, bem como o direito dessa instituição sobre a educação dos filhos; 2) a proteção das crianças e adolescentes frente à “ameaça” da “ideologia de gênero”; 3) a tentativa de associações da “ideologia de gênero” ao suicídio, a assassinatos de crianças e à pedofilia; e o aspecto que mais se fez constante, 4) a relação entre “ideologia de gênero” e doutrinação e/ou influência sobre estudantes, chegando a ser mencionado em um dos documentos a possibilidade de doutrinação de professores.

A constatação de tais estratégias discursivas, remonta-nos ao que Junqueira, Cássio e Pellandra (2020, p. 196) assinalam como

processo de construção político-discursiva que visam instaurar ou alimentar pânico moral, um eficaz meio de elevar o *status* de quem o promove e de reforçar coletivamente os valores defendidos. O pânico moral é inerentemente normativo, e fica caracterizado quando a preocupação que suscita aumenta em desproporção ao perigo real, gerando reações coletivas igualmente desproporcionais. Nessa situação, a parte acusada tende a permanecer em oposição defensiva, sem que o

acusador venha a expor suas ideias e seus propósitos a escrutínio. Ao detrator, basta manter o ataque alarmista, aliando-o a um discurso vago e impreciso em defesa de algo, por princípio, incontestável, como a “vida” ou o “bem-estar das crianças.

A imprecisão como recurso discursivo, aparece nas proposições legislativas analisadas na utilização de dados e informações de pesquisas de fontes duvidosas e/ou confusas, contribuindo para possíveis manipulações de estudos e pesquisas com a finalidade de corroborarem com ilações a respeito de associações da “ideologia de gênero” com questões acima já mencionadas, nesses casos geralmente as fontes não são de fácil acesso, como pode-se observar no trecho do requerimento nº 741/2020 da dep. Chris Tonietto:

defendida por grupos político-ideológicos, a ideologia de gênero também está diretamente relacionada ao aumento das cirurgias de “mudança de sexo” (causadora de inúmeros casos de depressão e suicídio – segundo pesquisa do Instituto Williams, 41% dos “transgêneros norte americanos já tentaram suicídio), inclusive em menores (BRASIL, 2020).

O dado e informações expressos no trecho acima são referenciados no documento através de nota de rodapé com o seguinte *link*: <https://www.estudosnacionais.com/6877/quase-metade-das-cirurgias-de-troca-de-sexo-terminam-em-tentativas-de-suicidio-diz-estudo/>, todavia o referido endereço eletrônico não corresponde à página *online* do Instituto Williams (situado nos Estados Unidos, mais precisamente na Califórnia).

Essa mesma imprecisão é evidenciada na justificativa elaborada no Projeto de Lei nº 1239/2019 de autoria do deputado Pastor Sargento Isidório, no trecho a seguir:

Esse transtorno já está no manual de diagnóstico e estatística da associação psiquiátrica americana: o DSM 5º e lembram também, aí o perigo, que puberdade não é doença para tratar com hormônios que bloqueiam a puberdade. Isso pode conduzir a um estado doentio; os pediatras dizem que 98% dos meninos e 88% das meninas tratadas psicologicamente que estejam confusos com sexo acabam aceitando o sexo biológico (BRASIL, 2019b).

Esses mesmos dados (98% dos meninos e 88% das meninas) aparecem na justificativa do Projeto de Decreto-Lei 520/2019 (BRASIL, 2019a) de autoria do deputado Dr. Jaziel, no seguinte trecho:

Nenhuma dessas políticas resolverá, porém, os possíveis e reconhecidos problemas pontuais de indefinição e/ou confusão identitária. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico da *American Psychiatric Association*, 98% dos meninos e 88% das meninas confusos com seu gênero aceitam o seu sexo biológico naturalmente ao passar pela puberdade.

Nessa última proposição legislativa, o Manual Diagnóstico e Estatístico da *American Psychiatric Association* encontra-se referenciado em nota de rodapé com seguinte link: <http://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>, porém o referido manual não se encontra nele disponível e mesmo ao acessar o Manual disponibilizado em meio *online* pela Universidade do Estado de São Paulo (USP), os dados mencionados não são encontrados.

Ressalta-se diante disso, a persistência do recurso que Luna (2017) evidenciou ao analisar o debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015, isto é, a repetição de argumentos e até mesmo de transcrições de dados e trechos literais em diferentes proposições legislativas.

Apontamentos e tendências

O levantamento resultante das incursões iniciais em torno da expressão “Ideologia de gênero” em proposições legislativas de parlamentares religiosos-conservadores em iniciativas direcionadas à educação na Câmara dos Deputados no período proposto, ofereceu elementos que nos permitem traçar alguns apontamentos, dentre os quais:

- 1 a existência de entraves expressos pelos pareceres institucionais fundamentados no ordenamento jurídico vigente frente a proposições legislativas que visam intervir em instituições de ensino e procedimentos de pesquisa em seres humanos sob a justificativa de combate ao que tais parlamentares intitulam como “Ideologia de Gênero”, fato esse que sugere a hipótese da elaboração de tais proposições como mecanismo de legitimação e disseminação de seus argumentos como estratégia no processo político;
- 2 a articulação com propostas legislativas já existentes, tendo em vista as várias iniciativas anexadas em proposições anteriores, o que sugere alianças, persistências e continuidades das intencionalidades no que concerne a contraposição aos estudos sobre gêneros e sexualidades, bem como aos direitos reprodutivos e LGBTIA+;

- 3 a constante recorrência a defesa da família, bem como o direito dessa instituição sobre a educação dos filhos; a proteção das crianças e adolescente associada as tentativas de associações da “ideologia de gênero” ao suicídio, a assassinatos de crianças e a pedofilia; e a relação entre “ideologia de gênero” e doutrinação e/ou influência sob estudantes, chegando a ser mencionado em um dos documentos a possibilidade de doutrinação de professores;
- 4 a repetição e/ou reprodução literal de trechos das justificativas de tais proposições, bem como imprecisão das fontes dos dados e informações incorporadas aos argumentos que tentam dar base as suas narrativas.

Um aspecto importante a ser destacado, diz respeito ao impacto da pandemia de Covid-19 no quantitativo de proposições legislativas de um modo geral e, particularmente, nas direcionadas à educação sob a justificativa de combate a “ideologia de gênero”, o que fica evidente no grande contingente de propostas identificadas no ano de 2019 na Câmara dos Deputados, bem como na diminuição desse quantitativo nos anos seguintes, o que sugere a necessidade de aprofundamento sobre os efeitos da pandemia no modo como parlamentares religiosos-conservadores tem atuado no que tange as questões de gênero e sexualidade no campo da educação em tempos pandêmicos.

REFERÊNCIAS

BIROLI, F.; MACHADO, M. D. C.; VAGGIONE, J. M. *Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina*. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Glossário de termos legislativos*. 2. ed. Brasília, DF: Grupo de Trabalho Permanente de Integração da Câmara dos Deputados com o Senado Federal, 2020.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. PDL nº 520/2019. Susta a aplicação da Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018, do Pleno do Conselho Nacional de Educação, que define o uso do nome social de travestis nos registros escolares. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019a.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. PL nº 1239/ 2019, de autoria do Pastor Sargento Isidório. Proíbe a aplicação de recursos públicos, bem como o uso das estruturas e instituições da Administração Pública Direta ou Indireta, das Fundações, Autarquias e Empresas Públicas e Privadas prestadoras de serviços do Governo Federal, Estadual, Distrital e Municipal e outros, nas ações de difusão, incentivo e valorização da IDEOLOGIA DE GÊNERO. *Diário da Câmara dos Deputados*, Brasília, DF, p. 314-315, abr. 2019b.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da ideologia de gênero: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

JUNQUEIRA, R. D.; CÁSSIO, F.; PELLANDA, A. Políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil 2020: enquadramentos e enfrentamentos. In: FACCHINI, R.; FRANÇA, I. L. (org.). *Direitos em disputa: LGBTI+, poder e diferença no Brasil contemporâneo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LUNA, N. A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. *Cader-nos Pagu*, Campinas, SP, n. 50, 2017.

MISKOLCI, R. *Batalhas morais: política identitária na esfera pública técnico-midiatizada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOUFFE, C. *Sobre o político*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

VIANA, I. *O espetáculo do gênero: uma cruzada no século XXI*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2019.

O CORPO ENQUANTO ALVO: O PAPEL DA VIOLÊNCIA CONTRA MULHER PARA MANUTENÇÃO DO PATRIARCADO

Carolina da Silva Santos¹

Gabriel Siqueira Corrêa²

Introdução

Este texto é parte de uma pesquisa que buscou analisar a perspectiva do corpo feminino³ que vivencia/sofre violência. O texto está estruturado em uma base teórico-metodológica que problematiza o lugar do corpo da mulher na sociedade. O feminismo é um campo de luta política/social que não se restringe aos debates cotidianos e locais, constituindo-se também a partir de disputas no meio científico. Este é, portanto, múltiplo e com significados que abrangem leituras de corpos em suas experiências, e os usos dos mesmos como corpos políticos (BUTLER, 2019). Com isso, objetivamos abordar os marcadores sociais sobre o corpo feminino como gênero, raça, classe, entre outros, que influenciam na produção das desigualdades e violências.

Para tanto, será exposto um breve levantamento da historicidade da dominação/ subordinação do corpo feminino e a posição de subalternidade que ele foi colocado na sociedade. Partimos aqui, por exemplo, de um histórico que toma o corpo como objeto de análise e vivência a violência de gênero ao longo dos séculos. A perspectiva de análise para a compreensão da opressão feminina escolhida, teve como base Federici (2017), além

-
- 1 Doutoranda em Geografia no programa de pós-graduação da UERJ/Maracanã. Possui graduação – Licenciatura em Geografia pela UERJ (2018). Graduação – Bacharel em Produção Cultural pela UFF (2019). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Gênero, Sexualidades e Diferença nos Vários Espaços Tempos Cotidianos da UERJ/FFP coordenado pela Profa. Dra. Denize Sepulveda. *E-mail*: carolinasantos90@gmail.com
 - 2 Professor Adjunto vinculado ao Programa de pós-graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ, São Gonçalo, RJ, Brasil. Coordenador: NETEN (Núcleo de Estudos em Territorialidades Negras e Ensino de Geografia). Email: gabrielgeo@hotmail.com.br
 - 3 Partimos de um olhar sobre corpos de mulheres cisgêneras que é uma forma de categorização de pessoas que se identificam no gênero que lhes foi atribuído desde a descoberta de sua existência. Esta é amarrada nas definições biológicas binárias constituídas socialmente. É importante indicar essa definição, pois entendemos que existem outros corpos que vivenciam as múltiplas violências e são marcados por ela.

de mobilizar autoras como: Davis (2016, 2017), Gonzalez (1988, 2011), Hooks (2019), Lugones (2011) e Saffioti (2015), entre outras contribuições teóricas.

Desenvolvimento

Ao longo da sua obra, Federici (2017) apresenta reflexões sobre como o corpo feminino sofreu processos de subalternização no decorrer das transformações do espaço europeu até a colonização, o que demonstra como a misoginia concretizada na caça às bruxas foi essencial para o domínio, manipulação e desvalorização da mulher naquele contexto.

Federici (2017) faz um resgate histórico sobre o fim da idade média e a transição⁴ do feudalismo, e apresenta as estruturas fundamentais que demonstram a invasão e “domesticação” do corpo feminino em prol de um novo modelo social, o capitalismo⁵. Entre as estratégias indicadas pela autora estão o enfraquecimento das relações sociais construídas entre as mulheres e a subordinação⁶ feminina, a partir da desvalorização do seu trabalho, retirada de sua autonomia, sendo responsável pelos cuidados da família e pelo trabalho doméstico, também exposto por Fraser (2009), e Federici (2019).

Assim, para Federici (2017) a ascensão do capitalismo com o surgimento da propriedade privada, traz consigo, não apenas terras marcadas com posse de homens brancos. Ele marca também o corpo da mulher como

4 “O conceito de uma “transição, portanto, nos ajuda a pensar em um processo prolongado de mudanças e em sociedades nas quais a acumulação capitalista coexistia com formações políticas que não eram ainda predominantemente capitalistas. Contudo, o termo sugere um desenvolvimento histórico gradual, linear, ao passo que o período a que o termo se refere foi um dos mais sangrentos e descontínuos da história mundial [...]” (FEDERICI, 2017, p. 116)

5 Harvey (2005) fala sobre a dimensão da acumulação capitalista e de sua expansão pensando por um olhar geográfico sobre as modificações sociais, econômicas, espaciais entre outras, que são influenciadas e invadidas por esse sistema atroz, analisando os avanços sobre outros espaços e territórios na busca de mais lucro. Para seu êxito ocorreu/ocorre a dominação sobre as pessoas, promovendo hierarquias sociais.

6 Também elaborado por Saffioti (2015), com estudo sobre a mulher na sociedade de classes, percebe-se que as estruturas de dominação também estão baseadas nas questões de sexo. Para reafirmar e manter o capitalismo a mulher foi colocada em uma situação de marginalização. Inventar e naturalizar uma inferioridade era uma forma de criar desigualdades baseadas apenas na condição biológica de ser mulher.

propriedade⁷ pelo casamento⁸, um modelo de família nuclear⁹ em um contexto patriarcal.

Ao longo da história das sociedades muitos conflitos entre povos, classes e potências políticas organizaram todo um sistema de privilégios, poder e alienação, orquestrado de forma perversa por grupos que sempre buscam se manter de forma privilegiada na sociedade. É claro que, nesse diálogo, sabe-se da existência de uma estrutura que estabelece quais corpos podem viver e quais devem morrer e sofrer em política de necrobiopoder explicitada por Bento (2018).

O debate exposto até aqui, é apenas um dos exemplos históricos de formas de controle do corpo feminino. O resultado deste processo foi a manutenção da sua força de trabalho sob a condição de não produtivo, não remunerado e subalternizado. Essa situação coloca a mulher em pé de desigualdade social, se comparada aos homens. Destaca-se, que esse percurso é caracterizado em um contexto europeu branco, e que mulheres negras tiveram um processo de violência, inferiorização e entrada no mercado de trabalho de forma diferente, o que também caracteriza as diferenças sociais que mulheres têm entre si.

Historicamente a vivência e experiência dos corpos de mulheres negras, indígenas e brancas são diferenciadas. Tanto no processo de controle e domínio sobre eles, tanto em suas lutas históricas e resistência, como exposto por Davis (2016) e Federici (2017). A sociedade europeia exporta um modelo social em que há a necessidade de subalternização destes corpos determinados por seu gênero e raça.

Lugones (2011) é uma referência nas discussões sobre os corpos femininos explorados e maltratados durante o processo de descolonização que ocorreu na América Latina. Segundo a autora, durante a colonização os

7 As mulheres são colocadas em situação de dependência e vulnerabilidade econômica, pois além da desvalorização do seu trabalho, não tinham direito a heranças e a bens. Isso as obrigava a manter seus casamentos a qualquer custo.

8 Saffioti e Almeida (1995) direcionam o olhar sobre essas estruturas, inclusive na percepção da própria construção do casamento. Segundo elas, o casamento auxilia na manutenção do ambiente de dominação masculina, pois é um contrato vedado do homem sobre o corpo da mulher, no qual a mesma está sobre seus domínios e vive a relação de ceder aos desejos e caprichos sexuais do homem. O casamento dá socialmente ao homem certo controle em relação à sua família (esposa e filhos).

9 Modelo de família heteronormativa, organizada pelo casamento monogâmico e filhas e filhos.

corpos eram classificados e divididos de acordo com sua origem, sua raça e gênero. Assim, foram identificados como humanos ou não humanos em um modelo de civilidade e controle social que se dividia também europeus de não europeus. Incluem-se, nessa perspectiva, violências com diferentes graus de intensidade, muitas vezes maiores com mulheres não brancas -- como as negras e indígenas, que nessa perspectiva não eram vistas como humanas.

A partir da ordem eurocêntrica, machista, classista, racista e heteronormativa, Lugones (2011) traz o conceito de uma colonialidade de gênero, na qual, as mulheres são subalternizadas. Para ela, as brancas são vistas apenas como reprodutoras da raça “hegemônica” e difusoras do capital, enquanto as negras e indígenas eram tidas como não humanas, inferiores, passando, portanto, por múltiplas formas de violências (sejam físicas, sexuais ou psicológicas). Trata-se de um controle sobre os corpos que passa pela subjetividade, pelo controle social, político e econômico.

O padrão de civilidade associado a uma perspectiva de gênero organizou e controlou comportamentos, condutas, definindo regras e normas decididas pelo gênero masculino, branco, europeu, pautados por uma ideia social de superioridade do ocidental (colonizador) e o não ocidental (colonizados).

Por outro lado, Lugones (2011) fala sobre uma resistência, em uma condição de ferramenta inicial de luta. Em um embate sobre as múltiplas formas de opressão que são alicerce de privilégios, se faz importante uma busca de descolonizar-se, desconstruir-se, individualmente e coletivamente, em diversas perspectivas de análise para compreender o corpo na sociedade de classe e, assim, partir da resistência, lutar contra os padrões e opressões.

Em Davis (2016), o corpo é alvo de diversas violências, principalmente na escravidão; eram variadas as formas como isso ocorria. Assim, para desumanizar as mulheres negras ocorriam torturas, humilhações, encarceramento, separação das famílias entre outras violências, todas vinculadas estreitamente com o regime escravista, além do estupro, que era algo corriqueiro, sendo, por exemplo, no contexto brasileiro, um dos processos que resultaram na mestiçagem.

A luta e resistência de mulheres negras contra a escravidão e a dominação masculina é um marco que pode ser posto em diálogo com a questão do debate interseccional entre gênero, classe e raça. Isso também é exposto por Hooks (2019), quando a autora fala sobre a questão da sororidade, sem a qual não existe maneira de se libertar das dominações do sistema capitalista.

Portanto, não existe libertação sexista sem que se tenham esses debates alinhados. Esse elemento ressalta a importância de se compreender que homens e mulheres, de formas diferenciadas, são socializados nesse sistema opressor, indicando seus papéis na sociedade.

Vale destacar a reflexão trazida por Gonzalez (1988, 2011) ao abordar que as mulheres negras e indígenas trazem em seus corpos marcas profundas de opressão e violência. São as provas vivas da exclusão quando se busca evidenciar a situação da mulher no continente americano. A questão da mulher latino-americana tem uma amplitude, principalmente por ter corpos não brancos que sofrem diversos tipos de violência que são potencializadas pela raça.

A ideologia do branqueamento e da branquitude, embrenhada pelo racismo, coloca os corpos negros e indígenas em sistema de inferiorização e subordinação das classes mais exploradas e subalternizadas. Esse modelo é perpassado pelo meio social e cultural: “Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais” (GONZALEZ, 2011, p.15).

Portanto, o esforço aqui é pensar sobre os corpos de mulheres e suas vidas em diferentes vivências espaciais. Estes, que no debate de gênero são marcados pela violência que as tornam estatísticas nos dados da violência contra mulher, mas também corpos políticos marcados pelas suas lutas. Para Butler (2019, p. 33):

[...] quando corpos se unem como o fazem para expressar sua indignação e para representar sua existência plural no espaço público, eles também estão fazendo exigências mais abrangentes: estão reivindicando reconhecimento e valorização, estão exercitando o direito de aparecer, de exercer a liberdade, e estão reivindicando uma vida que possa ser vivida.

Usa-se esse olhar elaborado por Butler (2019) e trabalhado por Silva (2009) na perspectiva que assume o debate de violência contra mulher como uma expressão de visibilidade, mas também de existência.

Em sua materialidade o corpo vivencia múltiplas violências que são investidas sobre si, por sua representação social. Com isso, existem diversas

características que, como Louro (2004) apresenta, marcam as opressões e violências que vão ser enfrentadas pelo mesmo na sociedade e que são baseadas em padrões culturais que definem papéis de subalternização de diferentes corpos.

O corpo masculino¹⁰ é privilegiado, ensinado a reproduzir uma masculinidade tóxica. Uma pedagogia violenta e agressiva do que é e como ser homem.. “[...] As masculinidades são plurais e dependem de outros elementos como a classe, a religião, a idade e vários códigos simbólicos que são partilhados em um tempo e espaços próprios” (GONTAREK et al. 2020, p. 109). Ele é criado com a necessidade de expor uma força, firmeza, virilidade e poder que são determinados de acordo com qual grupo social ele compõe. Enquanto nas mulheres o reforço está no sentimento, na gentileza, maternidade, responsabilidade, sensibilidade, fragilidade entre outros.

Violência e corpo

A domesticação dos corpos organizados pelo gênero é visualizada desde os primeiros momentos de vida do ser humano e caminha ao longo de sua vida, na escola, núcleo familiar entre outros espaços e círculos sociais, marcado pela cultura em símbolos, significados e interpretações, como exposto por Claval (1999), Butler (2020) e Foucault (1979).

Nessa perspectiva, o corpo, como apresentado por Santos e Santos (2017, p. 178) “[...] é marcado pela cultura e se efetiva como uma construção material e imaterial de uma sociedade. O corpo é efetivamente uma forma de expressão e se constitui em um meio com o qual dialogamos com a sociedade”.

As construções sociais, que compõem o olhar sobre esses corpos, acabam por contribuir e normatizar as formas com que eles vão ser interpretados, tratados e/ou violentados. Assim, o corpo, como objeto de estudo, demanda cuidado e atenção para perceber as relações de poder que o cercam, violentam, dominam/subordinam por diferenciações construídas culturalmente e economicamente.

10 Existe uma estrutura de domínio e controle dos corpos masculinos para que se encaixem dentro do padrão de controle normatizado pelo sistema capitalista. Vale destacar que homens negros sofrem com a crueldade do racismo e são os que mais morrem na violência urbana. Homens trans, que buscam fugir desse padrão generificado, passam por diversas violências que também lhes tiram a vida.

As relações cotidianas, que são postas como naturalizadas, referentes aos comportamentos dos gêneros, advindas das masculinidades e feminilidades, devem ser questionadas, como expõe Claval (1999). Afinal somos ensinados dentro de um sistema cultural a adotar modelos de comportamento, isso é reforçado por Silva (2009), ao apontar que não existe um comportamento instintivo e natural e sim uma construção social. Percebe-se que existe um modelo de vivência na sociedade que define identidades e papéis de gênero, reforçados em diferentes espaços, como na escola, que buscam reger a vida cotidiana.

Com isso, percebe-se que existe um modelo de vivência na sociedade que define identidades e papéis de gênero, reforçados em diferentes espaços, como na escola, nas tramas políticas que regem a vida cotidiana, na organização da religiosidade predominante, entre outros. O que nos recorda de Beauvoir (2009, p. 9): “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário [...]”.

Destaca-se que os corpos de mulheres são vistos de formas diferentes e com isso sua submissão e as violências que sofrem mudam segundo as características de raça, classe, idade e sexualidade. O que chamam de “representações corporais”, que estão embasadas em estereótipos de gênero, reforçam principalmente a sua dominação e sua subjugação. Envoltas em questões de negação no sentido de adaptação aos padrões estéticos, sociais e culturais aceitos na sociedade, as mulheres têm seus corpos invadidos por diferentes padrões. Estes são retratados cotidianamente pela mídia, nos ambientes escolares, nos espaços de socialização, incluindo as instituições públicas e privadas, entre outros.

A violência doméstica é uma violência sexista e uma violência patriarcal, que estão envolvidas nas relações de poder que, neste caso, reforçam o poder de homens contra mulheres como aponta Hooks (2019, p. 95-96):

A violência patriarcal em casa é baseada na crença de que é aceitável que um indivíduo mais poderoso controle outros por meio de várias formas de força coercitiva. Essa definição entendida de violência doméstica inclui a violência de homens contra mulheres, a violência em relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo e a violência de adultos contra crianças. O termo “violência patriarcal” é útil porque, mais comum, ele constantemente lembra o ouvinte que violência no lar

está ligada ao sexismo e ao pensamento sexista, à dominação masculina.

Assim, o termo violência patriarcal é importante, pois está associado a um processo histórico que “dá” ao homem a permissão de controle e poder sobre o corpo da mulher.

As relações de poder são o fio condutor de tudo que é exposto aqui. Foucault (1995) e Raffestin (1993) sinalizam que relações assimétricas de poder têm a capacidade de influenciar, manipular e estabelecer normas de comportamento de indivíduos ou coletivos. Para Weber (1999), dominação é uma forma de encontrar obediência. Já para Saffioti (2015, p. 125-126):

[...] compreende-se que o processo de dominação só passa a se estabelecer numa relação social. Desta forma, há o(s) dominador(es) e o(s) dominado(s). O(s) primeiro(s) não elimina(m) o(s) segundo(s), nem pode ser este seu intento. Para continuar dominando, deve(m) preservar seu(s) subordinado(s). Em outros termos, dominação presume subordinação. Portanto, está dada a presença, no mínimo, dois sujeitos. E sujeito atua sempre, ainda que situado no polo de dominado. Se o esquema de dominação patriarcal põe o domínio, a capacidade legitimada de comandar, nas mãos do patriarca, deixa livre aos seus subordinados, homens e mulheres, especialmente estas últimas, a iniciativa de agir, cooperando neste processo, mas também solapando suas bases. Eis aí a contradição que perpassa as relações homem-mulher na ordem patriarcal de gênero. Aliás o conceito de dominação, em Weber, é distinto do conceito de poder. Enquanto a primeira conta com a aquiescência dos dominados, o poder dispensa-a, podendo mesmo ser exercido contra vontade dos subordinados.

A violência de gênero que as mulheres sofrem é uma estratégia hegemônica organizada socialmente como uma violência “invisível”, naturalizada nas relações sociais, que pode ser entendida a partir de Bourdieu (1989) como violência simbólica. Sobre a dominação masculina, Bourdieu (2002) debate a partir do processo de naturalização das estruturas cognitivas de dominação. Para o autor, a ordem masculina se dá a partir de operações e rituais de exclusão das mulheres – e do feminino.

Em determinados contextos históricos mulheres brancas são/foram destinadas à vida de senhoras donas de casa cumprindo as ordens de sua classe,

mulheres negras em papéis servis de escravidão e subjugação destinadas a trabalhos domésticos de servidão (SILVA; ORNAT; CHIMIN JÚNIOR, 2017), mulheres indígenas mortas, estupradas e comercializadas. Todos esses seguidos da violência:

O conceito de “violência” tem para Arendt o sentido de meio ou instrumento de coação que constituem recursos ao serviço exclusivo e soberano de uma dada autoridade (ou entidade), no exercício de uma dada forma de poder. O fenômeno da violência parece ocorrer sempre que ocorrem certas condições propícias, tais como: perda de autoridade ou certas transformações nas tradicionais relações de poder (ANDRÊS, 2012, p. 5).

Torna-se relevante que consigamos diferenciar os tipos de violência que poderiam ser abarcados. O que se pensa quando se fala em violência? Formas de agressão, falta de respeito, desumanidade, vários pensamentos podem surgir. Para Arendt (1970), toda perda de poder resulta em violência, o que por sua vez, se baseia na ideia de dominação e controle. Desse modo, poder e violência são opostos, sendo que um aparece quando o outro estaria em risco.

Mais uma vez, não sabemos onde esses acontecimentos nos levarão, mas sabemos, ou deveríamos saber, que toda diminuição de poder é um convite à violência – quando pouco porque aqueles que detêm o poder e o sentem escorregar por entre as mãos, sejam eles o governo ou os governados, encontraram sempre dificuldade em resistir à tentação de substituí-lo pela violência (ARENDT, 1970, p. 56).

As múltiplas formas de violência se expressam no nosso cotidiano de distintas maneiras que passam pelas relações de poder sobre o indivíduo. Por ser relacional, é onipresente; é constantemente produzido entre pessoas e instituições. O poder é móvel, local, heterogêneo e instável. Vem de toda parte; como explicitado por McLaren (2016) em diálogo com Foucault. Isso impacta a interpretação da realidade e permite a manutenção das formas de reprodução da dominação.

É interessante ressaltar como a violência é naturalizada, a tal ponto que não há o reconhecimento das estratégias e categorias de dominação que o dominante utiliza. Isso implica ao dominado – e ao dominante – não se reconhecer enquanto violentado – ou violador. Saffioti (2015) fala que a

violência é tão habitual no cotidiano do brasileiro que o mesmo só a identifica quando ocorre uma ação física sobre o indivíduo.

Mas em quais espaços estariam representadas essas violências? Existe a concepção daquilo que pode ser reconhecido como o espaço público e o espaço privado, porém, estes mesmos se apresentam de maneiras distintas e complexas dentro de suas próprias representações.

O indivíduo, em sua particularidade, tem sua estrutura social definida antes do seu nascimento em fatores de ordem social, cultural e econômica. Estes estão longe de serem fatores sociais que se firmam em ideias biológicas do ser homem ou mulher, mas que têm referência a esses no sentido cultural, como explicado por Beauvoir (2009). A partir deles se configuram padrões sociais definidores de comportamento que estão expressos em formas sociais de violência. O modelo de família que se espera no meio social é um homem que é o pai (hétero, cis) que é o maior provedor de sua família, responsável financeiro. Portanto, este teria poder de controle e mando sobre os demais corpos que estão no meio dessa família.

A violência está individualmente focada no ser. O ser violento tem toda uma configuração permeada por diferentes fatores que aprovam e reafirmam essa condição em sua situação psicológica. Todas essas formas reforçam situações e estruturas de poder. Como exposto por Chauí (2019) sobre o mito da não violência, temos uma falácia social que prega que os indivíduos são naturalmente não violentos, crenças de que a sociedade brasileira seria não violenta. Mas por que então temos tantos corpos de pessoas trans assassinadas de forma cruel? E tantas mulheres sofrem violência doméstica, sendo inclusive assassinadas pelas questões de gênero? Corpos negros, em uma estrutura racista, são exterminados; famílias indígenas, sem-teto, sem-terra, entre outros, sofrem com tanta violência banalizada pela sociedade.

A violência está de tal modo interiorizada nos corações e nas mentes que a desigualdade salarial entre homens e mulheres, entre brancos e negros, a exploração do trabalho infantil e dos idosos são consideradas normais. A existência dos sem-terra, dos sem-teto, dos desempregados é atribuída à ignorância, à preguiça e à incompetência dos “miseráveis”. O extermínio de nações indígenas é visto como necessário para o progresso da civilização, que precisa eliminar os “bárbaros” e “atrasados” (CHAUI, 2019, p. 48).

A invisibilização da violência cometida pelo Estado em proteção dos interesses do setor privado é algo marcante no contexto brasileiro. Existe um branqueamento, um apagamento cultural e uma assepsia social do território brasileiro desde sua invasão em 1500, chamada de colonização

(GONZALEZ, 2011). A autora diz que este processo trouxe um modelo estrutural de opressão em camadas sociais que colocou corpos não brancos e corpos de mulheres, em fortes modelos de opressão hierarquizantes. As crises do capital que comportam diferentes setores acabam por deixar mais nítida essas estruturas e abrem caminho para novos campos de conflitos e tensionamentos.

Esconder que somos violentos e manter esse discurso como prática de cordialidade é uma escolha de apagamento histórico dessa construção. Múltiplos corpos não denunciam, corpos apavorados pelo medo, corpos que não se reconhecem sofrendo violência. Nota-se, que o conceito de violência é multifacetado e está permeado por diferentes análises sociais que, resumidamente, foram expostas neste texto. Chauí (2019, p. 44) traz alguns elementos que configurariam o autoritarismo brasileiro:

[...] nossa sociedade opera a naturalização das desigualdades econômicas e sociais e das diferenças de gênero, levando à aceitação de todas as formas visíveis e invisíveis de violência; [...] para os grandes, a lei é privilégio; para as camadas populares, repressão. A lei não figura o polo público do poder e da regulação dos conflitos, não define direitos e deveres da generalidade social, mas sua tarefa é conservação de privilégios e o exercício da repressão.

A violência em suas múltiplas formas, seja ela visível ou não, influencia na forma que lidamos conosco e com o outro. Mas quais seriam os tipos de violência? Nessa pesquisa, na qual se trabalha especificamente com a violência de gênero que ocorre com corpos de mulheres, cis em relações heterossexuais, assumimos que existem quatro tipos de violência, como bem explicados por Almeida (2007, p. 23-24):

Violência contra a mulher enfatiza o alvo contra o qual a violência é dirigida. É uma violência que não tem sujeito, só objeto; acentua o lugar da vítima, além de sugerir a unilateralidade do ato. Não se inscreve, portanto, em um contexto relacional.

Violência doméstica é uma noção espacializada, que designa o que é próprio à esfera privada - dimensão da vida social que vem historicamente contraposta ao público, ao político. Enfatiza, portanto, uma esfera da vida, independentemente do sujeito, do objeto ou do vetor da ação.

Violência intra-familiar aproxima-se bastante da categoria anterior ressaltando, entretanto, mais do que o

espaço, a produção e a reprodução endógenas da violência. É uma modalidade de violência que se processa por dentro da família.

Violência de gênero designa a produção da violência em um contexto de relações produzidas socialmente. Portanto, o seu espaço de produção é societal e seu caráter é relacional.

No contexto brasileiro, uma das referências no reconhecimento legal e na criminalização desses tipos de violência foi a instauração da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006). Aprovada em 2006, foi um marco importante proveniente de muitos ganhos anteriores e lutas incessantes para um caminho de vidas livres de violência. Maria da Penha foi uma vítima direta da violência doméstica contra a mulher por seu companheiro, pelo Estado e pelas instituições.

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

Violência física: ofender a integridade ou saúde corporal – bater, chutar, queimar, cortar, mutilar;

Violência moral: ofender com calúnias, insultos ou difamação – lançar opiniões contra a reputação moral, críticas mentirosas e xingamentos;

Violência psicológica: causar dano emocional, diminuir a auto-estima, prejudicar e perturbar o pleno desenvolvimento social, controlar os comportamentos, ações, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação e isolamento, tirar a liberdade de pensamento e de ação;

Violência patrimonial: reter, subtrair, destruir parcial ou totalmente objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos;

Violência sexual: presenciar, manter ou obrigar a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força, que induza a mulher a comercializar ou utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade (BRASIL, 2006).

A violência física agride de forma física o indivíduo ao seu corpo, são marcas muitas vezes perceptíveis; a violência moral é aquela relacionada com a fala, com o que se diz do outro, para o outro de forma a difamar e/ou ferir a integridade moral, que tem a ver com a integridade social; a violência sexual está vinculada ao ato de agredir de forma sexual uma pessoa,

violência esta que está para além da penetração, pode ser de forma palpável, maliciosa e também em falas e estímulos. A violência patrimonial está vinculada a quebra de objetos, subtração dos mesmos ou recusa de devolver objetos de outra pessoa; a violência psicológica está amarrada a todas essas formas de violência, pois, a violência em suas diferentes formas agride o psicológico da vítima.

Todas essas violências estão diretamente interligadas, uma pessoa pode sofrer mais de um tipo delas e de diferentes formas, não necessariamente estar exposta a um tipo de agressão pontual. Tais características se apresentam de maneira comum, e podem ser percebidas em diferentes ciclos ou estágios, de acordo com a particularidade de cada experiência vivenciada entre as vítimas e agressores. É necessária a criação de nomenclaturas que consigam, de forma mais lícita, organizar as formas de violência para não apenas compreender e identificar, mas também para criar medidas e plataformas que auxiliem no combate de forma efetiva a essas questões.

A lei é um avanço proveniente de lutas de movimentos de mulheres que, sob muita pressão, obtiveram essa e outras vitórias. Assim, percebe-se que se torna necessário dar maior visibilidade a temas que ecoam nas vozes de diversos grupos feministas.

Atualmente, as reivindicações dos movimentos feministas abarcam também o combate à violência no espaço doméstico (tanto física quanto psicológica), ao abuso e exploração sexual e à condição precária vivenciada ainda por muitas mulheres em países conservadores. Todavia, é importante assinalar que muitos aspectos da luta feminista inicial continuam, como a luta pelo direito ao aborto, ainda ilegal em muitos lugares (como é na realidade brasileira), e o salário que, em muitos países, ainda é inferior ao dos homens (SEPULVEDA, 2012. p. 200).

É importante destacar que o que define a violência doméstica não é um espaço específico, mas formas de relações sociais específicas preexistentes entre o agressor e a pessoa violentada. Isso não “desespacializa” a violência doméstica contra a mulher, mas a complexifica. Afinal, pode acontecer em diferentes espaços (e considerando que o espaço constitui e condiciona os comportamentos), podemos facilmente afirmar que as manifestações empíricas das formas de violência doméstica contra a mulher também variam de espaço para espaço: uma violência física que ocorre dentro de casa pode coexistir com a violência moral e psicológica no restaurante, bar, mercado,

rua...; pode coexistir também com a violência patrimonial no consultório médico ou no espaço de estudo. Essas variações também dizem respeito às formas como agressor e vítima se posicionam e são posicionados socialmente nesses distintos espaços.

Por muito tempo, o termo violência doméstica tem sido usado como um termo “suave”, que sugere emergir em um contexto íntimo que é privado e de alguma maneira menos ameaçador, menos brutal, do que a violência fora do lar. Isso não procede, já que mais mulheres são espancadas e assassinadas em casa do que fora dela (HOOKS, 2019, p. 96).

A violência patriarcal é sexista, racista e carrega marcas fortes contra as mulheres, seus corpos foram mutilados, esquarterjados, violados e estuprados em diferentes contextos. Toda mulher já sofreu ou sofre algum tipo de violência, sem contar que a violência não ocorre apenas de um indivíduo para o outro, mas está também nas instituições, nos mecanismos de poder, no Estado.

O assassinato da vereadora do município do Rio de Janeiro Marielle Franco¹¹ é um marco importante, pois a voz de uma mulher negra na política foi silenciada. Ela, que causava incômodo para além de sua fala – pela sua cor, orientação sexual e gênero. O debate sobre a violência é um debate estrutural que passa por todo um histórico social e cultural da sociedade e que deve ser combatido primordialmente desde os primeiros momentos da educação escolar e familiar. Falar sobre a violência em suas diferentes facetas é refletir, questionar e buscar formas de mudança social. É essencial viver em uma sociedade em que não se tenha medo de sofrer violência por aqueles que devem nos proteger, cuidar e amar.

Conclusão

Buscou-se um breve levantamento expresso por Federici (2017) em diálogo com outras(os) autoras(es) na tentativa de compreender elementos históricos dos processos de violência que marcaram profundamente o corpo feminino. A partir dos exemplos, demonstrou-se como houve o controle do corpo feminino por meio da limitação de sua autonomia e liberdade,

11 Socióloga, feminista, política brasileira. Brutalmente assassinada em março de 2018. Disponível em: <https://www.mariellefranco.com.br/quem-e-marielle-franco-vereadora>. Acesso em: 23 ago. 2020.

tanto na dimensão da sua sexualidade quanto na subalternização do seu conhecimento e força de trabalho. Este controle resulta em e de diferentes processos de violência psicológica, sexual, patrimonial, moral e física, dentre outras. Percebe-se como a mulher é retirada do espaço público e do mercado de trabalho enquanto seu corpo torna-se público, fazendo com que a sociedade se sinta no direito de vigiá-lo, puni-lo, violentá-lo e castigá-lo. Portanto, a mulher fica relegada ao ambiente doméstico.

Dessa forma, diante desses processos de subalternização, violência e exclusão, é preciso construir ferramentas teóricas e políticas que contribuam para visualizar a combater a opressão contra a mulher. Afinal, esta é uma problemática que necessita de atenção, com isso torna-se sendo essencial a produção e análise de materiais que auxiliem na produção de políticas públicas cada vez mais combativas e efetivas, com articulação com ações educativas com mediação de profissionais da área para enfrentamento e reflexão dessa problemática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Suely Souza de (org.). *Violência de gênero e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

ANDRÊS, Artur Domingos Santos. *O conceito de violência no pensamento de Hannah Arendt*. 2012. Dissertação (Mestrado em Filosofia Geral)– Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/8309/1/Texto_Completo.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

ARENDT, Hannah. *On violence*. New York: Harcourt, Brace& World, 1970.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Tradução Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTO, Berenice. *Necropolítica: quem pode habitar o Estado-Nação*. Caderno Pagu, Campinas, SP, n. 53, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal ; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, 8 ago. 2006.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Tradução Fernanda Siqueira Miguens; Revisão técnica Carla Rodrigues. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. São Paulo: N-1 edições, 2020.

CHAUÍ, Marilena. *Sobre a violência*. Organizadoras Ericka Marie Itokazu, Luciana Chauí-Berlinck. 1. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CLAVAL, P. *A geografia cultural*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

DAVIS, Angela. *Mulheres, cultura e política*. São Paulo: Boitempo, 2017.

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

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva/ Silvia Federici*. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. Tradução de coletivosycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRASER, Nancy. *O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história*. Mediações, Londrina, v. 14, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2009.

GONTAREK, Dimas Diego. *Honra, paixão e sangue: a constituição relacional do espaço doméstico e masculinidades violentas envolvidas em violência doméstica na cidade de Ponta Grossa, Paraná*. 2020. Dissertação (Mestrado)—Universidade de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

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

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo Afro-Latino-Americano*. Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino, São Paulo, n. 1, 2011. Disponível em: https://vedisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 7 fev. 2020.

HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Anablume, 2005.

HOOKS, Bell. *1952: o feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Tradução Ana Luiza libânio. 4. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

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

LUGONES, María. *Hacia un feminismo descolonial*. La Manzana de La Discordia, Calli, v. 6, n. 2, p. 105-119, 2011.

MCLAREN, Margaret A. *Foucault, feminismo e subjetividade*. São Paulo: Intermeios, 2016.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.; ALMEIDA, Suely Souza. *Violência de gênero: poder e impotência*. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SANTOS, Roseli Alves; SANTOS, Luiz César Teixeira dos. *Gênero e corporeidade*. Revista Latino Americana de Geografia e Gênero, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 177-193, 2017.

SEPULVEDA, Denize. *Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias*. 2012. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Joseli Maria. *Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades*. Ponta Grossa : Todapalavra, 2009.

SILVA, J. M.; ORNAT, M. J.; CHIMIN JÚNIOR, A. Baptista. Não me chame de senhora, eu sou feminista! posicionalidade e reflexibilidade na produção geográfica de Doreen Massey. *Geographia*, Niterói, v. 19, n. 40, maio/ago. 2017.

WEBER, M. Sociologia da dominação. In: WEBER, M. *Fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999. v. 2.

QUESTÕES DE GÊNERO, CLASSE, RAÇA E FORMAÇÃO EDUCACIONAL NO ROMANCE MEMÓRIAS DE MARTA JÚLIA LOPES DE ALMEIDA

Eurídice Hespanhol Macedo Pessoa¹

Ler o “Memórias de Marta” em 2021, em plena pandemia da nova corona vírus, a covid 19², é garantir farta produção de lágrimas. Chora-se os amigos mortos, chora-se por sentir a desesperança e comparar o número de mulheres em dificuldade neste momento, talvez, experimentando o mesmo sofrimento da mãe de Marta, a viúva que se mudou para um cortiço em finais do século XIX. A narrativa remonta à situação das mulheres sem marido nos finais dos oitocentos. Marta relata sua infância, a maior lembrança é a morte do pai e o medo de Deus:

Na morte, não era o pavor da cova negra o que me assustava mais, era a presença do Pae do Ceu, de que me fallavam a todo o instante, como uma punição para as minhas travessuras e um prêmio para virtudes que eu não conhecia e me pareciam de assombro! Effectivamente, que ouvia eu desde manhã até á noite? “Menina, não faça assim que Deus castiga”. Por isso eu tremia toda, pensando que me queriam levar com meu pae para a presença desse Deus tremendo, inflexível, tão alto que se não pudesse curvar até as minhas faces lacrimosas, para um beijo de perdão ou de piedade (ALMEIDA, 1930, p. 7-8).

-
- 1 Graduada em letras e pedagogia, Mestranda em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Escritora, ativista cultural. Presidente da União Brasileira de Escritores/RJ, Diretora na Associação de Jornalistas e escritoras do Brasil/RJ.
 - 2 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um beta coronavírus descoberto em amostras de lavado bronco alveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

O que impressiona são os detalhes impressos na memória da personagem narradora, o significado do medo, originado da imposição religiosa que invadia os lares, a vida.

Após a morte do pai, as duas Martas³, mãe e filha, recomeçam uma vida totalmente diferente, pois são obrigadas a abandonar a casa em que viviam. A narrativa tem como cenário uma moradia típica dos finais do século XIX, um cortiço⁴.

Memórias de Marta foi o primeiro romance editado pela autora, publicado antes como folhetim no jornal *Tribuna Liberal* do Rio de Janeiro, de 3 de dezembro de 1888 a 17 de janeiro de 1889, conforme informações do editor em Almeida (2009, p. 489). Dez anos depois, em 1899 virou livro pela Editora Casa Durski, de Sorocaba (São Paulo), com a terceira edição (segunda em livro), pela Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy, em Paris, provavelmente em 1930.

O livro retrata em suas páginas traços literários do real-naturalismo. Ambientado em um cortiço no Rio de Janeiro, Capital Imperial do Brasil de então. Podemos dizer que *Memórias de Marta*, por ter sido editado antes de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, publicado em 1890, foi o primeiro romance brasileiro a trazer um cortiço como cenário narrativo.

No romance temos duas Martas, mãe e filha, sendo que a segunda é a narradora personagem. Marta, a protagonista, relata suas memórias, mesclando as passagens de tempo entre passado e presente, o livro todo traz em suas páginas lembranças dolorosas, sentimentos e visões de mundo de uma menina que conviveu desde a infância numa comunidade popular do início do século, narrando a difícil miséria exposta dentro do cortiço, sua casa após o falecimento do pai:

Não posso acompanhar o movimento de transição da nossa vida, desse tempo para outro, em que habitamos um cortiço de São Cristóvão. Ahi já minha mãe não tinha criados, nem mesmo a velhinha que nos acom-

3 Marta, a narradora, conta sua vida desde a infância, sua mãe do mesmo nome, Marta, torna-se lavadeira e engomadeira após a viuvez. O drama realista, em primeira pessoa, é uma saga de dependências entre mãe e filha, com um processo de maternagem que representa, como modelo, a mulher do início do século.

4 **Cortiço** é a denominação dada, no Brasil, a uma casa cujos cômodos são alugados, servindo cada um deles como habitação para uma família. As instalações sanitárias são comuns. Geralmente ocupados por famílias de baixa renda, os cortiços são chamados tecnicamente de «habitações coletivas precárias de aluguel».

panhava outr'ora, e que partiu não sei para onde, nem com quem. Lembro-me de que vivíamos nós duas sós; minha mãe engommando para fora, desde manhã até á noite, sem resignação, arrancando suspiros do peito magro, mostrando continuamente as queimaduras das mãos e a aspereza da pele dos braços estragada pelo sabão (ALMEIDA, 1930, p. 9).

Analisando o fragmento acima, o texto nos mostra uma Marta de origem burguesa, numa casa com criados e uma velhinha que as acompanhava. Trazendo as interpretações semânticas à tona, verifica-se na posição das duas Martas o rebaixamento momentâneo de classe social. Trata-se de uma mulher burguesa com sua filha pequena, sendo obrigada a assumir a posição de arrimo de família num contexto onde a mulher era desamparada em casos de viuvez ou abandono paterno. Poucas mulheres sobreviviam sem sofrimentos naquela realidade excludente em relação ao gênero. A viuvez, certamente era um grave problema para qualquer mulher naqueles tempos. Levando em conta o estilo de vida, o modelo que cada família poderia ou não estar incluída naquela sociedade dirigida por uma ótica patriarcal, vamos encontrar variações que podem considerar desde a situação financeira às limitações de idade, o *status* social, perpassando, certamente, pelas questões de classe e raça. A mãe da nossa narradora havia perdido tudo, o marido havia cometido suicídio após ser acusado de um roubo que não cometeu. Tiveram que abandonar a casa onde viviam com conforto, a mudança fez com que Dona Marta encontrasse como atividade ser lavadeira e engomadeira. Esta profissão é comum no Brasil dos oitocentos, especialmente entre as mulheres das classes populares em busca do sustendo da família. Sobre as questões das viúvas em finais dos oitocentos e início do século vinte temos:

As viúvas oitocentistas, identificadas pelo seu luto ostensivo, exibindo sua dor e suas mazelas, eram uma lembrança indesejável da finitude da vida e a expressão do sofrimento, da perda e do vazio. Contidas, silenciosas e silenciadas, passaram ao largo da História e dos assuntos considerados interessantes e que poderiam atrair a atenção do mundo acadêmico, exceto quando o estudo se relacionava à família e ao envelhecimento (BRANDÃO, 2013, p. 17).

Portanto, a vida para as mulheres viúvas que perdiam seus bens materiais, naquele contexto, não apontava caminhos de superação ao abandono e falta de recursos, uma das poucas saídas era lavarem e engomarem roupas

como ganho e sustento. A vida no cortiço reunia essas mulheres em torno de um único local onde havia água para a lavagem das roupas. Era realmente uma atividade popular:

Lavar roupas era um negócio no século XIX, não apenas no Brasil; uma profissão que concentrava principalmente mulheres pobres, que trabalhavam em conjunto. As lavadeiras faziam parte da paisagem das cidades, causando brigas e confusões ao redor de bicas, chafarizes e rios. Zola escreveu *A Taberna (materiais, naquele)*, em 1876. O romance conta a história de Gerais, uma lavadeira que ensaia um projeto de emancipação econômica, mas que, pressionada pelas circunstâncias e pelo alcoolismo, vê sua vida arruinar-se. No Rio de Janeiro, os lugares que reuniam tanta gente acabavam por se tornar locais de confusão, sendo muitas vezes alvo de batidas policiais. Brigas por amor, por tentativas de roubo ou mesmo por espaço ao redor das bicas e fontes de água acabavam inúmeras vezes numa profusão de palavrões (MONTELEONE, 2019).

Em virtude dessa atividade, a mãe da protagonista precisava sair às ruas para entregar as roupas limpas e engomadas, numa dessas entregas, a narrativa nos apresenta o momento em que Marta enxerga a diferença entre a sua miséria e a vida da filha de uma das clientes de sua mãe:

Como me achei triste e feia ao lado d'aquela menina da minha idade! Ella, muito alva, corada, olhos rasgados a brilhantes de alegria e de orgulho, o vestido claro, curto, bibe branco bordado, meias pretas esticadas por cima dos joelhos. Eu, pálida, o cabelo muito liso, feito em uma trança apertada, as pernas magras, as meias de algodão engelhadas, o vestido de lã cor de havana, muito comprido e esgarçado, os sapatos de duraque rotos! Ella compreendeu-me e demorou-se maldosamente a confrontar-me com altivez. Eu sentia-me humilhada e com vontade de chorar (ALMEIDA, 1930, p. 17).

Porém, apesar de conviver com os mesmos cotidianos de misérias dos seus vizinhos, no decorrer do romance a narradora enfatiza a vida no cortiço com olhares claramente burgueses, trazendo uma realidade escura e triste, nada de belo é apresentado das gentes de sua vizinhança, naquele ambiente apresentado como sujo, fétido e até insalubre, ela manifesta estranheza e repulsa.

Chamavam-me lesma! molle! palerma! E riam-se das minhas quedas, da minha magreza a da minha timidez. Eu em começo estranhavaaquella moradia, com tanta gente, tanto barulho, num corredor tão comprido e infecto onde o ar entrava contrafeito, a água das barrellas se empoçava entre as pedras deseguaes da calçada (ALMEIDA, 1930, p. 11).

A menina branca de origem burguesa, que se tornou uma menina pobre, descobriu na escola o desejo de ser como sua professora, seu esforço a levou a ser escolhida como discípula e protegida da sua professora branca e bem casada, o que foi primordial para o futuro da nossa narradora personagem.

Os estereótipos aparecem o tempo todo nos sentimentos de rejeição de Marta ante a situação da sua vida no cortiço. Até as manifestações de afeto eram envoltas de sofrimento e imagens que singravam a leitura pela forma dura nas transcrições da narradora:

Eu, às vezes, ia brincar para a porta com umas crianças da vizinhança: mas as pequenas eram brutinhas e magoavam-me os pulsos, puxando com força por mim. Eu cahia, chorava alto, minha mãe corria a socorrer-me e levava-me ao collo para dentro. Sentia-lhe a respiração offegante, as mãos muito quentes e os beijos seccos, queimados, que ella unia ás minhas faces em beijos longos e sentidos (ALMEIDA, 1930, p. 10).

Nesse romance, não encontraremos nada que nos possa remeter a uma situação folhetinesca. Na página 12, Marta narra sua timidez e docilidade, o que pode ser traduzido por medo e passividade diante do que chamava de vida bruta das outras crianças, seu almoço quase sempre era café ralo com um pedaço de pão, apesar dos sacrifícios maternos, descrito de forma pesada pela filha ao ver com imenso sofrimento a vida da mãe.

Não menos difícil é uma cena na casa de uma personagem a quem o livro se refere como “Ilhoa”⁵, Marta fica na casa desta vizinha quando a mãe precisa sair para entregar as roupas engomadas. A filha da portuguesa, vendo que ela está com fome, tira dos guardados um pedaço de carne com farinha. Ao flagrar a menina comendo, a “ilhoa” avança na filha que ofereceu a iguaria com demonstrações de violência.

5 Aquela que é natural ou habitante de um dos arquipélagos portugueses (Madeira ou Açores).

A Carolina, filha mais velha da ilhoa, era compassiva e bondosa. Ha flores nos pântanos, e reflectem-se muitas vezes na lama os raios das estrellas. Eu gostava d'ella, que era como que uma aza a proteger-me das maldades dos irmãos mais novos. Nesse dia ella notou que eu tinha fome: è que já aviam passado quatro horas sobre o meu pobre almoço de café fraco e pão secco. Eu tinha apenas sete annos a nessa idade o appetite não dorme; pois bem, a Carolina, condoída, deu-me um bocado de carne com farinha, dizendo-me ao mesmo tampo umas cousas consoladoras a meigas. Eu devorava verdadeiramente aquelle acepipe raro quando a ilhõa chegou. Vendo-me, perguntou admirada: — Quem te deu isso? [...] Eu tinha a bocca cheia a não pude responder logo. A Carolina disse sem titubear, com toda a sua costumada serenidade, que tinha sido ella A mãe enfureceu-se e fechando apertadamente as mãos, deu-lhe, com toda a rijeza de seus pulsos de ferro, uma meia dúzia de soccos que a deitaram por terra. A Carolina affirmava que o quinhão que me dera era o seu, só o seu, que ella não tinha vontade de jantar. [...] — Não me importa, continuava a enraivecida mulher, bato-te para que saibas que não se mexe na comida sem minha licença! (ALMEIDA, 1930, p. 13-14).

Estranha-se a maneira da narradora referir-se à filha da Ilhoa, Carolina, dizendo que há flores no pântano. Percebe-se na personagem narradora uma constante e repetida ideia de mostrar os moradores do cortiço como sujos, brutos, violentos, com raríssimas exceções. Nas entrelinhas desses enunciados construídos para dar voz à protagonista, parece haver um grau comparativo que eleva a classe de sua origem como classe superior, pois nada, nem ninguém naquele cortiço livrava-se das críticas contundentes da nossa narradora implacável e desiludida com a sorte.

A questão de classe é apresentada com maior força ainda, numa cena que mostra a diferença entre a filha de uma cliente para quem a mãe de Marta lavava roupa e a Marta menina, que rememora esse passado, expondo seu sentimento de criança diante da enorme desigualdade, sentindo-se um trapo, revoltada sem saber o porquê, mas sentindo o imenso vazio que a separava da filha dessa cliente:

No vão de uma janella, ao lado da moringueira envernizada, uma menina da minha idade vestia, em uma boneca de cara de louça e corpo de pellica, um traje de velludo bronzeado, prendendo-lhe nos cabellos mui-

to louros um laço da mesmacôr. Vendo-me, sentou-se em um banco baixo e poz-se a tirar de um cofre fatos de seda, de setim e de cachemira para a sua querida boneca. Chamou-me, fez-me sentar a seu lado, mais por vaidade que por outra cousa, e desenrolou á minha vista o grande enxoval de *Mlle. Rosa*. Ria-se muito das minhas exclamações e movia *mademoiselle* em uns trejeitos graciosos, dizendo palavras amáveis e pretenciosas. Depois, enfasiada de brincar, fallou-meda mestra, das amigas, de uma festa de Natal a que assistira, de caixas de amêndoas forradas de seda, de *bombons*, de jóias, de passeios. Conduziu-me depois para defronte do espelho, um grande espelho, que vinha do tecto ao chão, tomando uma parede toda. Como me achei triste e feia o lado d'aquella menina da minha idade! [...] Eu sentia-me humilhada a com vontade de chorar (ALMEIDA, 1930, p. 17).

No fragmento abaixo, Marta ganha roupas usadas, prática que ela considera humilhante, podendo-se sentir no texto o grave quadro de desigualdade social existente naquele final de século, mas dessa forma, ela pode frequentar a escola:

Lucinda não estava, fora para //o collegio. A mãe tinha separado umas roupas, já curtas e apertadas para a filha, e deu-m'as. D'essa vez custou-me menos a receber da caridade. O primeiro passo é sempre o mais difficil em uma vereda desconhecida. Habitua-se a gente a tudo até ao perigo, até á humilhação! Perguntaram-me se eu já sabia ler. Minha mãe respondeu que não. — Mas porque a não mette na escola?! Ella já tem idade de aprender... — E que eu não podia mandar minha filha tão pobresinha para. a escola... agora que tem esta roupa sim, posso trazel-aasseiadinha e leval-a lá. — Faz bem, faz bem, disseram ameaçando-me, as bondosas senhoras (ALMEIDA, 1930, p. 19).

A esmola, as “doações” caridosas que muito foram incentivadas por parte da igreja para que as mulheres das classes burgueses pudessem se apresentar à vida pública como senhoras bondosas, também é narrada no livro *História das mulheres no Brasil*:

[...] os religiosos reforçavam a hierarquia existente entre homens e mulheres e o ideal de reclusão feminina. Entretanto, ao mesmo tempo promovia um modelo de sacrifício pessoal e resignação a ser adotado pelas mu-

lheres, a instituição religiosa podia fornecer-lhes um espaço de atuação [...] A própria instituição reservava alguns papéis ativos para elas ao incentivar que praticassem filantropia (HABNER, 2016, p.48).

No mesmo texto, vamos da caridade à perversidade, práticas urbanas sentidas na pena de Julia Lopes: Maneco, o filho da portuguesa, com menos de 10 anos sofre de alcoolismo, vítima do dono do botequim que lhe dava bebida para vê-lo embriagado e fazer chacota do mesmo. A descrição primeira sobre o menino, é como muitas outras, mostrando as impressões tristes de Marta:

O Manéco tinha oito annos, era magro, orelhudo e pallido; cheirava sempre a cachaça e Vivia fumando as pontas de cigarros encontradas no chão. Era elle quem mais me affligia, entretanto quem mais me procurava! Quando se ria mostrava as gengivas arroxadas, como se estivessem cozidas pelo álcool, e os dentes grandes, desiguaes, ainda muito novos. Era alto para a idade, mas magrissimo, com o peito fundo, e braços e as pernas moles (ALMEIDA, 1930, p. 21).

A cachaça, bebida brasileira, atualmente conhecida no mundo todo, tinha a fama de ser a bebida dos desgraçados, dos pobres, das classes populares. Tal é a fama da mesma, que quando se pensava em alcoolismo, a imagem social era do pobre, do homem sem posses, caído na sarjeta das ruas, sujo, sem moral ou caráter para livrar-se do vício. Ao ser pertencente às classes populares, era atribuído culpa por sua “desgeneração”. Cabe aqui, um parêntese sobre a ideia social do alcoólatra naquele momento e sobre a bebida “cachaça”:

Cabe ressaltar, no entanto, que a cachaça mesmo sendo apreciada por pessoas de diferentes segmentos sociais, geralmente, esteve associada às camadas mais humildes da população, adquirindo também seu consumo certo preconceito (bebida de pobre, de negro, sendo, inclusive, menos valorizada em relação a outros tipos de bebidas), conforme Alencastro esse aspecto está correlacionado ao seu papel de mercadoria-escambo de escravos africanos e também pela associação que se estabeleceu entre a cachaça brasileira e São Benedito, o santo negro, esta “representação racial do santo se agregou ao uso de bebida que até o início do século XX foi considerada no Brasil como uma bebida quase exclusivamente de negros” (SALES, 2010, p. 172-173).

Da morte de Manéco. Os recortes de desigualdades continuam através da fala da nossa protagonista enredo afora. A primeira amiga de Marta na escola, é descrita como tantos outros personagens mestiços das tramas de Julia Lopes como a “mulata” e os costumeiros estereótipos de raça (feia, escura, marcada de bexigas, pouco inteligente...), que flanavam nos finais do século XIX, sob os preconceitos de raça:

Dediquei-me principalmente a uma menina mulata, que, mais adiantada do que eu, tinha a paciência de ensinar-me as lições. Ficava a meu lado; era feia, escura, marcada de bexigas, com olhos pequeninos e amortecidos, o cabelo muito encaracolado a curto. Chamava-se Mathilde, teria doze anos e estava havia três na escola; era pouco inteligente, e não passava do *Segundo livro de leitura*, por mais esforços que a professora fizesse (ALMEIDA, 1930, p. 24).

Sobre Matilde, a narrativa relata um roubo que foi descoberto em flagrante, as humilhações na correção do mesmo faz de Matilde uma aluna proscrita na classe. Com o tempo, o romance nos relata que a “mulata” ficou violenta, revoltada e acabou sendo expulsa. Nesta passagem do texto, vamos pedir a presença de Lélia Gonzalez (2020, p. 160):

[...] discriminação de sexo e raça faz das mulheres negras o segmento mais explorado e oprimido da sociedade brasileira., limitando suas possibilidades de ascensão. Em termos de educação, por exemplo, é importante enfatizar que uma visão depreciativa dos negros é transmitida nos textos escolares e perpetuada em uma estética racista [...].

Passando essa observação de Gonzalez para o advento dos ideais médicos recém chegados ao Brasil em finais do século XIX, Lélia também nos elucida:

[...] sabemos que o colonialismo Europeu, nos termos com que hoje o definimos, configura-se no decorrer da segunda metade do século XIX. Nesse mesmo período o racismo se constitui como a “ciência” da superioridade euro cristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação que viria a ser não só o referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista das nascentes ciências do homem, como ainda hoje direciona o olhar da produção acadêmica ocidental (GONZALEZ, 2020, p. 129).

Na fala de Lélia Gonzalez temos o nascimento da eugenia⁶ que neste contexto já começa a influenciar os pensamentos sociais no Brasil, acentuando a situação de discriminação e exclusão das populações negras após escravizados, limitando os direitos em relação à educação e ascensão social.

Mesmo presenciando tantos episódios excludentes, a escola foi para nossa narradora o lugar mais feliz, a imagem da esperança, o espaço de futuro para subir socialmente. Seu sonho sempre presente: ser professora, tirar a mãe do cortiço e dar a ela uma vida mais digna, sem tantos sacrifícios. Num contexto repleto de marcas de Interseccionalidade⁷, de desigualdades sociais, retratado pela narradora em *Memórias de Marta*, as tristezas são expostas, a melancolia das férias que a privavam da escola, que para ela era o momento de livrar-se do seu ambiente domiciliar, enclausuravam-na no quarto do cortiço, infeliz até ficar doente. O romance é uma ode à educação, como se a escola fosse, para as meninas das classes populares o único e maior caminho para um futuro sem as misérias narradas por Marta. Tornar-se professora é desejo da personagem. Já naquele momento, as mulheres haviam conquistado o magistério nas classes iniciais. Podemos dizer que foi uma conquista, apesar de encontrarmos na história da educação a alusão ao pendor maternal para exercer as funções de educar nas séries iniciais. Naquele momento, falava-se na necessidade de educar o sexo feminino, oferecendo para as mulheres o papel de educadoras da infância.

Desta forma, foi atribuído à mulher uma espécie de dom natural para o exercício do magistério infantil. Portanto, houve um deslocamento do lar para as salas de aula, como se este, também fosse um local santo, uma atividade missionária. Essa possível introdução do sexo feminino no espaço educacional, relativizou uma nova questão de gênero e pode relativamente ter impedido a inserção de muitas meninas em outros campos profissionais.

6 O conceito de eugenia é atrelado a um discurso de melhoria da espécie humana. Nos Estados Unidos, a teoria foi influente na história e cultura norte-americana a partir do século 19, determinando desde leis antimiscigenação que proibiam casamentos interraciais e estabeleciam esterilização compulsória em mulheres latinas, negras e indígenas. No Brasil, a eugenia foi abraçada por médicos, cientistas, jornalistas e intelectuais da época, que também defendiam uma série de práticas para “melhorar” a nação brasileira. Nos jornais, não era incomum encontrar artigos exaltando a eugenia.

7 Interseccionalidade é um conceito sociológico que estuda as interações nas vidas das minorias, entre diversas estruturas de poder. Então, a Interseccionalidade é a consequência de diferentes formas de dominação ou de discriminação. Ela trata das interseções entre estes diversos fenômenos.

No percurso da história da profissão docente, encontra-se o ingresso da mulher professora repercutindo significativamente no processo de definições e construção da identidade do magistério, o que, segundo Nunes e Ramalho (2006), trouxe modificações acerca da identidade de gênero e da identidade profissional da docência. Na construção da identidade de gênero estão presentes as relações entre espaço público e privado, bem como as representações do que era julgado “adequado” ao feminino e ao masculino. No caso do magistério primário, essas relações se encontram imbricadas na construção da identidade docente e no processo de transformação desta profissão como feminina. No entanto, os autores alertam ser necessário compreender este processo de feminização sem desconsiderar que a saída dos homens da sala de aula não “significou sua ausência do campo educacional, no qual permaneceram e permanecem em cargos de comando e poder, o que denota uma significativa presença da dominação masculina no âmbito da docência” (UEKANE, 2010, p. 44).

Marta progredia na escola empreendendo esforço para a realização do seu sonho, amparada pela lida penosa da mãe, queimando os braços no ferro de engomar, que de tão pesado foi apelidado popularmente de *maxbomba*⁸. Uma nova estudante ganhou sua admiração, seu nome era Clara Silvestre, que também parece evadir da escola, com quem mais tarde Marta tem um encontro inesperado e surpreendente. No reencontro das duas colegas de classe, Clara lhe declara grande admiração e diz que gostaria de ter sido igual a ela, no texto, a situação é descrita num diálogo semi velado, mas que nas entrelinhas, a moça vestida com exagero e um certo requinte, está na companhia de diversos rapazes estranhos que reclamam em voz alta sua volta à presença deles dentro de um automóvel, o que nos dá a entender que a menina vaidosa e sonhadora, tornara-se uma prostituta. Sobre os cotidianos escolares apresentados por Marta, a filha da D. Marta, a lavadeira, na escola de meninas, ela fala de evasão escolar, apresentando o fato com pouco ou nada relevante:

Em cada anno que começa ha uma onda nova de meninas, que entram, e um grande vácuo de meninas que sahiram, algumas sem uma palavra ao menos de despedida! Cada dia ocorre-nos à lembrança uma ou outra

8 Vagão ferroviário com mais de um pavimento.

collega que não tornámos a vêr! (ALMEIDA, 1930, p. 41).

Neste contexto em finais do século XIX, GOUVEA (2007, p.133) em estudo sobre questões de evasão escolar, esclarece:

A identificação da presença da população de origem africana nas salas de aula não significa negar as tensões na convivência de crianças de origens raciais diferenciadas e os conflitos subsequentes. Como apontado anteriormente, Almeida (1899) comenta que muitos pais tiravam os filhos das escolas pública, temendo a convivência com crianças negras.

Tornar-se professora era o desejo da personagem, como se fosse a única saída para alguém que se enxergava tão feia, sem atrativos, sem nada que pudesse chamar a atenção de um rapaz, já que o casamento para as mulheres naquele período, era considerado o caminho ideal. No entanto, Marta tornou-se discípula de sua Mestra, que a orientou, ajudando e valorizando seu esforço até tornar-se professora. Porém, a educação naquele momento lançava mão da formação pela prática direcionada ao gênero feminino, como nos relata Gondra e Schueler (2008, p. 205-206):

À primeira vista, ao analisarmos os saberes prescritos para a formação escolar das meninas, podemos salientar, como o fez grande parte da historiografia especializada na temática da escolarização, que a preparação para vida doméstica era o ideal de instrução primária feminina, pelo menos conforme foi estabelecido pela legislação. Estes estudos afirmam que, durante todo o século XIX, tal diferenciação curricular se relacionou à manutenção de um modelo dominante e hierárquico nas relações sociais de gênero, que implicavam o domínio patriarcal e a reserva de funções domésticas às mulheres [...]. Além disso, é preciso considerar também que um dos modelos de aprendizagem do ofício docente então vigente implicava o recrutamento de aprendizes, alunos e alunas das próprias escolas que, na condição de monitores(as), auxiliares e professores(as) adjuntos(as), eram formados(as) pela prática, por meio de processos de transmissão direta dos saberes do ofício. Nesse sentido, ao longo do século, grande parte das meninas e mulheres que se fizeram professoras primárias, aderindo ao magistério em escolas e colégios públicos ou particulares [...].

Em relação à educação formal, para muitas meninas das classes populares, este era um tema que nem sequer era cogitado, suas presenças e importância na manutenção da vida, substituindo a mãe que precisava exercer atividades de ganho, ou mesmo andando pelas ruas da cidade em busca de diversas atividades em meio a pobreza que se instalou após a abolição da escravidão, tornava-as vítimas do distanciamento com as letras e as escolas. Elas muito cedo assumiam o papel de ajudante da mãe, como era o caso de Carolina, filha da portuguesa. Trabalhava e abandonava-se no cuidado com os irmãos e assumia pela imposição austera da mãe, o fazer doméstico para manutenção da família:

Passava as tardes em casa da vizinha, brincando com a Rita e o Manéco, enquanto a Carolina trabalhava. A pobre soffria calada as rebentinas da mãe, estava sempre magra, espigada, e no seu rosto oval e sardento, os olhos claros derramavam uma tristeza impressionadora. Era a doença, era o cansaço, porque ella estupidificava pelo meio, nem tinha consciência do sofrimento” (ALMEIDA, 1930, p. 30).

Sobre a situação das crianças naquele final de século, nos elucidada Schueler (1999, p. 1):

Em meio a essa população que dominava as ruas, as crianças e jovens representavam seus papéis de “pequenos agentes” na luta cotidiana. Moleques de recados, vendedores ambulantes, criados e aprendizes, as crianças populares, escravas, livres nacionais ou estrangeiras, exerceram diversas funções na sociedade e teceram com suas mãos um quinhão da história. Nas principais cidades do Império, as crianças e jovens representavam espetáculos à parte. As fontes primárias disponíveis, como os *Relatórios Provinciais*, os arquivos de polícia, os relatos dos viajantes e contemporâneos, os documentos das instituições de assistência leiga, religiosa e educacional, assim como outros inúmeros documentos, chamam a atenção para a presença e a vivência marcantes das crianças e jovens na vida do Império, notadamente àquelas pertencentes às classes trabalhadoras e pobres.

Não seria difícil encontrar razões para que tantas crianças fossem assíduas frequentadoras das ruas, o romance mostra os cortiços com seus cômodos apertados e a condição de higiene comprometida, vem nos dizer para além das lembranças de Marta, as mazelas de todos os tempos, nos

remetendo ao momento de pandemia neste 2021, com o coronavírus. Como estarão nossos alunos das escolas públicas, das nossas periferias, onde um pequeno cômodo pode abrigar mais de uma família? Quantas enfermidades ainda sem recurso... e a vida parca. Nos conta Marta, sobre as doenças que certamente acometiam outras crianças:

Ao expirar das férias, caí gravemente doente. Desenvolvera-se no *cortiço* a epidemia terrível de difteria, e o sarampo. Minha mãe, enlouquecida, não me desamparava... velava assídua noite e dia, por sua pobre doentinha, evitando o menor golpe de ar, proporcionando todo possível conforto. Logo no primeiro dia de doença, correu à casa do médico, de manhã, mas só à noite é que ele apareceu, o que a desesperava de impaciência... eu gemia baixo, enfraquecida e prostrada pela intensidade da febre. Delirei, tive sufocações medonhas e só depois de duas semanas pude levantar-me, muito tremula a muito impertinente (ALMEIDA, 1930, p. 37).

Em diversos momentos da história, podemos encontrar preocupações relacionadas às condições de saúde dos centros urbanos. As questões vindas do continente Europeu, as dificuldades e os projetos que sempre permaneciam na intenção de banir da capital uma imagem da pobreza. Os cortiços, considerados habitações coletivas, eram alvo desses projetos:

Políticas de controle e limpeza das habitações coletivas e dos espaços “imundos” das cidades foram alvos das batalhas dos poderes públicos, os quais recorriam aos ideais de racionalidade científica, “ordem” e “progresso” para justificarem sua intervenção, a despeito das diferenças sociais e das lutas de classes. Apontando para a necessidade de higienizar e sanear, vacinar, construir diques e lavadouros, habitações salubres, edifícios, escolas e colégios etc., os higienistas, médicos e demais dirigentes imperiais intentavam não apenas transformar e modernizar as cidades, mas atingir os costumes e hábitos da população (SCHUELER, 1999, p. 1).

Encontramos em Memórias de Marta imagens muito tristes, relatando as mortes, os crimes que aconteciam no cortiço, o meio considerado embrutecido em partes da narrativa e por fim, a volta à escola, onde Marta estava imensamente feliz por poder levar Lucia, uma das filhas da Portuguesa. Até que, num certo dia, na volta da escola, encontram ajuntamento e barulho em frente ao botequim e a polícia segurando a “Ilhoa” possesa de

raiva, depois de ter partido com violência para cima do dono do botequim que embriagava o Maneco, agora, desenganado por um médico, em estado avançado de cirrose. A tristeza deste momento, a fragilidade da vida pobre. Carolina, cuidou do irmão até o último suspiro:

[...], entretanto, a Carolina lavava o irmão com um pano molhado, e vestia-o com muito cuidado, como se temesse desprender-lhe os braços ou as pernas.... Pesava um abatimento extraordinário sobre aquela gente. Nenhum grito, nenhum acesso, nenhum ataque perturbou a tristeza grave, a solemnidade d'aquella morte tão esperada e tão triste.... Estavam todos cansados, silenciosos e quietos. Chegou enfim a hora das despedidas. A Rita beijou o irmão na testa, fechando os olhos, com um leve estremecimento que lhe percorreu o corpo. A Carolina beijou-o na boca, inundando-o de lágrimas. O pae abençoou-o muito commovido; a mãe então suspendeu nos braços aquelle corpo imóvel de uma magreza transparente, e conchegou-o ao peito, como se o quizesse guardar; depois beijou-o longamente, longamente, e foi depol-o no caixão, sem flores, sem um crucifixo, sem nada (ALMEIDA, 1930).

A morte de Maneco passa pela trama como um feixe de realidade naquele espaço pobre e sem cores. A dor da família é igual a dor de qualquer menino que morre, mas as circunstâncias, o motivo torpe, o desamparo daquela miséria, realmente oferece um rastro de denúncia que perpassa a questão de classe, raça e gênero. Fosse Maneco uma menina, não seria oferecido a ele os goles diários de cachaça para tolo divertimento.

O conceito de maternagem⁹ é emoldurado na despedida da portuguesa do seu filho de 10 anos e na dedicação e amores incondicionais da D. Marta, a mãe, e implícito na voz da narradora do romance em questão, lançando para a mulher um certo grau de culpabilidade por eventuais “erros” na educação da prole:

Com que orgulho eu penso na desvelada sollicitude que tem em geral a mulher brasileira para o filho amado! Não o repudia nunca, trabalha ou morre por elle.

9 O conceito de maternagem na atualidade coloca a mulher numa posição de dedicação incondicional em relação aos filhos. A sociedade contemporânea com base nos postulados positivistas ainda possui uma visão patriarcal do tipo de “mãe ideal”: aquela que dedica integralmente seu tempo para cuidar dos filhos, que abdica de seus anseios individuais em benefício da família heteronormativa.

Coração cheio de amor, perdoemos-lhe os erros da educação que lhe transmite e abençoemol-a pelo que ama e pelo que padece! (ALMEIDA, 1930, p. 140).

A maternidade na figura da mãe de Marta, retrata a extensão da maternagem na santificação da mulher segundo os padrões positivistas¹⁰ daquele final de século: uma proposta para que as mulheres tivessem o lar como seu altar:

Assim, a função básica da mulher é manter a harmonia na sociedade doméstica, educar os filhos dentro da mentalidade da ordem, da sujeição e do respeito aos pais e, por extensão, aos adultos e às autoridades constituídas. O lugar de sua atuação se restringe às paredes domésticas, onde ela se mantém como ‘rainha do lar’, na dependência econômica de seus maridos que, segundo Augusto Comte “deve sustentar a mulher, a fim de que ela possa preencher convenientemente seu santo destino social” (PEREIRA, 2016, p. 237).

Mesmo que esse modelo de mulher e essa santidade atribuída ao sexo feminino fosse algo considerado importante, as classes populares forneciam mão de obra para as fábricas e indústrias. Mulheres e crianças foram mão de obra tão necessária, que segundo Scott (2016, p. 18): “Em 1872 (ano do primeiro recenseamento geral do Brasil), as mulheres constituíam 76% da força de trabalho nas fábricas”. Portanto, como podemos notar, as mulheres das classes populares sempre trabalharam para o sustento de suas famílias, de maneira formal ou informal, mas sempre foram à luta por dinheiro e às ruas para cumprir suas labutas diárias, e a narrativa expressa esses movimentos cotidianos nas habitações do cortiço onde residiam nossas protagonistas.

O progresso de Marta na escola e seu afincio para tornar-se mestra foram aos poucos ganhando forma:

Ao fim de dois anos fiz exame com desembaraço e firmeza: ficaram ahtonitas as professoras, que me sabiam tímida e nervosa. Foi um dia de triumpho para mim, que nunca me vira tão bonita, com o cabello

10 O Positivismo destina à mulher um papel social de rainha do lar como formadora dos seus filhos e conselheira do seu marido, pela qualidade da sua cultura intelectual e pela sua sensibilidade, a mulher representa o poder moderador doméstico, que modifica, pela afeição, o desempenho do homem. É uma filosofia conservadora que trabalha a distinção dos gêneros e defende o poder hegemônico masculino.

crespo a papelotes, o vestido branco transparente a fita azul do uniforme a tiracollo. Aquelle vestido, aquella fita, quantas horas de trabalho custaram á minha pobre mãe! Hoje vejoosatravez das lagrimas de saudade e reconhecimento; então via-os entre os risos da vaidade e da ignorância, a ignorância natural na despreocupação da meninice! (ALMEIDA, 1930, p. 280).

Com o pequeno salário da ajudante da professora, as duas Martas mudaram-se para a casinha perto da escola. Enfim fora do cortiço, o lugar que Marta tanto rejeitou a vida toda, de onde sempre quis sair, de onde presenciou tantas desgraças, o cômodo sombrio e frio ficava para trás. Não era nenhum palacete, uma casinha simples, mas onde entrava o sol. Talvez isso fosse o que todo ser desse mundo deveria ter direito: ao sol.

Fizemos a mudança. Agora entrava sem frouxidão a luz do dia na nossa morada alegre, com um bello cheiro a nova, toda envernizada e limpa. A mobília destacava-se de velha, rara e feia naquelle ninho risonho e fresco; mas.... ora! isso a pouco e pouco se iria arranjando também. Minha mãe trabalhava sempre; assim era preciso para sustentar-nos. A nossa vida não decorria num scenario tão lugubre, mas estava longe de poder ser considerada feliz (ALMEIDA, 1930, p. 77).

A vida da menina Marta, figura como exemplo de perseverança e honestidade, modelo da sociedade de então, num discurso de pureza incontestável. Parece que o texto quer nos dizer o tempo todo que sua origem burguesa, branca, não a havia feito para o ambiente do cortiço, que sua tenacidade e objetivo serviria para todas as moças que lessem suas memórias:

Assim cheguei áedade de vinte annos, passando o melhor tempo da vida a estudar para ensinar, ou curvada sobre a costura, ao lado de minha mãe, que enfraquecia muito e trabalhava sempre.... Eu não tinha amigas intimas, nem amores; não dançava nunca, não lia novelas [...]. (ALMEIDA, 1930, p. 82).

O entanto, para tornar-se professora, ela e seu empenho, conquistaram a ajuda e a atenção da sua Mestra, que a conduziu desde pequena para realizar o se derradeiro sonho, o que nos leva a crer nas dificuldades das mulheres das classes populares para atingir qualquer posto educacional de maior categoria social. As dificuldades pelas quais ela e a mãe passaram, são na realidade a certeza maior de que as chances de transformação que

tocavam as questões de gênero, classe e raça, precisavam de algo além do incomensurável esforço empreendido por Marta:

A mestra era bondosa, mas impunha-se ao respeito e evitava intimidades. Cumpria rigorosamente os seus deveres e não perdoava a quem não fizesse o mesmo. Ensinara-me desde o A B C e tinha por isso grande império sobre mim. Empenhara-se na minha carreira; fallara aos examinadores a meu respeito; protegia-me, levando-me á tarde á Escola (ALMEIDA, 1930, p. 83).

Já na casa nova, apesar da simplicidade, Marta está finalmente feliz, porém começa a sentir-se mal, humor em desalinho e muitas dores de cabeça, tonteiras. A mãe preocupada, leva a filha ao médico e o diagnóstico muito comum à época era histeria:

Ao mesmo tempo vieram-me vertigens e horas de humor execrável, em que eu me fechava em um silencio aggressivo e doentio. O medico aconselhou que me casasse. Aquillo era hysterismo. Taes palavras foram como que chicotadas que me batessem nas faces. Minha mãe ficou-se a olhar para elle, com os seus olhos tristes.... O medico sorriu e remediou: — Ou então uma viagensinha, distracções... ar puro.... (ALMEIDA, 1930, p. 96).

Mesmo no século XXI, o desejo sexual das mulheres, de certa forma, ainda é invisibilizado e no século XIX era tratado como doença, foi nesse momento que inventaram o vibrador como instrumento de cura. Mais de cem anos de história, as questões de gênero, vinculadas ao desejo ainda são considerados tabu. O vibrador foi inventado como auxiliar no tratamento dos sintomas de uma doença conhecida como “histeria”. Não se reconhecia o orgasmo feminino, levou tempo para que a psiquiatria abafasse o caso e o vibrador ocupasse espaço na vida comum das mulheres.

Atendendo as recomendações do médico e com a ajuda da professora de Marta, Dona Marta consegue que sua filha faça uma viagem de férias para um passeio no interior. Lá, ela conhece um rapaz, primo da sua mestra e se encanta por ele, não passou de mera ilusão e no dia de voltar, encontra-o com uma Americana a dizerem-se: I Love You! Muito clichê, mas talvez fosse o que a época pedisse.

Marta retorna, saudosa de sua inseparável mãe. Enquanto Marta passava um mês de férias longe da Dona Marta, esta mostrava sua carta para

um senhor, seu freguês antigo. Este, acaba sendo o pretendente a marido que a mãe tanto sonhava para sua filha: um “homem bom”. O casamento acontece em meio a tristeza de Marta e alegria de sua mãe, que a convence com algumas máximas sobre as condições de gênero naquela sociedade: “A reputação da mulher é essencialmente melindrosa. Como o Crystal puro, o mínimo sopro o enturva [...]” (ALMEIDA, 1930, p. 145). Poucos dias depois do casamento acontece a morte da mãe de Marta. O desespero e a imensa tristeza de Marta, agora consoladas pelo esposo, revela um final trágico, onde a nossa Marta, perde seu amor mais precioso, o amor de sua inseparável mãe.

Tive ataques violentos, toda a tarde, rasgando o vestido, mordendo-me, batendo com a cabeça na cabeceira da cama e nas paredes, cerrando os dentes a todos os remédios e alimentos, num desespero atrozíssimo! As Ave-Marias levantei-me e fui postar-me ao lado da minha adorada morta; não me arredei d’alli, de joelhos entre o leito e a janella aberta por onde entrava a viração perfumada da noite semeada de estrelas (ALMEIDA, 1930, p. 162).

Lendo sobre o sofrimento de Marta diante da morte da sua mãe, numa obra capaz de provar a excelência Da escrita feminina para a fase realista da literatura brasileira, pode-se afirmar que diante das obras de Julia Lopes, nada parece repetir ou ser de fácil compreensão e análise. Em Memórias de Martas, um texto aparentemente simples, inocente, com flagrantes de cotidiano escolar, abriu-se um leque inesperado para trazer questões de gênero, raça, classe, formação educacional e conceitos cristalizados e reproduzidos naquele início de século, afetando espaços sociais de diversos matizes. Os amplos olhares da narradora personagem traçando caminhos entre presente, passado e sonhos de futuro, revelaram entre a ficção e sua ostensiva verossimilhança a prova de que a arte ao imitar a vida pode invadir o universo do leitor e muito mais do que isso, pode prestar serviços às pesquisas históricas que contribuem para uma visão social de determinado espaço e época. Na voz da protagonista Marta, encontramos a menina fraca, medrosa e a professora apaixonada, há muitos conceitos e identidades a serem questionados na busca de pistas, indícios e sinais. Nestas buscas, podemos tentar entender como as mulheres das classes populares dos finais dos oitocentos e início do século XX, são exemplos de coragem e tonaram-se sujeitos de uma força descomunal e de uma perseverança inacreditável para defenderem a vida em meio às adversidades, construindo suas histórias dignas de registro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudio Lopes de. D. *Julia*, abril/2018. [arquivo pessoal]. Rio de Janeiro, 2018. 1 CD-ROM.

ALMEIDA, Julia Lopes. *A dramaturgia inédita de Júlia Lopes de Almeida*. Disponível em: http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_XI/Michele-Fanini.pdf. Acesso em: 3 maio 2018.

ALMEIDA, Julia Lopes. *Era uma vez*. Rio de Janeiro: J. Ribeiro dos Santos, 1917. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/983/1/45000008117_Output.o.pdf.

ALMEIDA, Julia Lopes de. *A falência*. São Paulo: Pinguim; Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Julia Lopes. *A família Medeiros*. Florianópolis: Mulheres, 2009.

ALMEIDA, Julia Lopes. *O livro das donas e donzelas*. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2019.

ALMEIDA, Julia Lopes. *O livro das noivas*. Rio de Janeiro: Castorino Mendes, 1929.

ALMEIDA, Julia Lopes. *Memórias de Marta*. São Paulo: Editora Casa Durski de Sorocaba, 1930.

ALMEIDA, Julia Lopes. *A viúva Simões*. [Domínio Público]. [s.d].

ALÓS, Anselmo Peres. *Estudos feministas*, Florianópolis, v.16, n. 2, p. 691-713, maio-ago. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes- 2010.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRANDÃO, Silmária Souza. *Linhas partidas: viuvez, gênero e geração em Salvador (1850-1920)*. Salvador: Universidade Federal de Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18539/1/Tese%20-20Silmaria%20Souza%20Brand%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

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

DE LUCA, Leonora. *Amazonas do pensamento: a gênese de uma intelectualidade feminina no Brasil*. 2004. Tese (Doutorado)—Universidade de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2004.

DEL PRIORI, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

FANINI, Michele A. Júlia Lopes de Almeida: entre o salão literário e a antessala da Academia Brasileira de Letras. *Revista Estudos de Sociologia*, Araraquara, p. 317-338, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/1941>. Acesso em: 26 jun. 2020.

FARIA FILHO, Luciano M.; LOPES, Elaine M.T.; VEIGA, Cynthia G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRA, Ivanir. *Escritora mais publicada da Primeira República foi vetada na ABL*. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/escritora-mais-publicada-da-primeira-republica-foi-vetada-na-abl/>. Acesso em: 3 maio 2018.

FREITAS, Marcos C.; BICCAS, Maurilene de S. *História social da educação no Brasil: (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1989.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortêz, 2008.

GONZALES, Lélia. *Por um feminismo Afro Latino Americano*. Organizado por Flavia Rios e Márcia Lima. São Paulo: Zahar, 2020.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 28, n.14, p. 121/126, 2007.

GRANGEIA, Fabiana de Araújo Guerra. *Oscar Guanabary e a crítica de arte periódica no Brasil*. Campinas, SP, 2005. Disponível em: <https://www.unicamp.br/chaa/rhaa/atas/atas-IEHA-v1-215-222-fabiana%20de%20araujo%20guerra%20grangeia.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

HABNER, June E. Honra e distinção das famílias. In: PINSKY, Carla Basanezy; PEDRO, Jana Maria. (org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2016.

HABNER, June E. Mulheres da elite: honra e distinção das famílias. In: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. (org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 43-64.

JOURDAN, Camila Alves; VIRGOLINO, Mariana Figueiredo; SILVA, Talita Nunes. Odisseu e Penélope: exemplos de masculino e feminino a serem seguidos na Grécia Arcaica e Clássica. In: LIMA, Alexandre Carneiro Cerqueira. *Imagem, gênero e espaço: representações da antiguidade*. Niterói: Alternativa, 2014.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2018.

MONTELEONE, Joana de Moraes. Costureiras, mucamas, lavadeiras e vendedoras: O trabalho feminino no século XIX e o cuidado com as roupas (Rio de Janeiro, 1850-1920). *Rev. Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n.1, fev. 2019.

PEREIRA, O. O 'papel da mulher no positivismo ortodoxo brasileiro: um projeto conservador. *CES Revista*, Juiz de Fora, v. 30, n. 1, p. 235–246, jan./jul. 2016.

SALES, Eliana. Aspectos da história do álcool e do alcoolismo no século XIX. *Revista Caderno de História da UFPE*, Recife, ano 7, n. 7, p. 167-203, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernos-dehistoriaufpe/article/viewFile/110065/21988>. Acesso em 4 set. 2021

SALOMONI, Rosane Saint-Denis. *A escritora/os críticos/a escritura: o lugar de Júlia Lopes de Almeida na ficção brasileira*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/81773>. Acesso em: 28 out. 2019.

SCHUELER, Alessandra. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.19, n. 37, set. 1999.

SCOTT, Ana Silva. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSK, Carla Basanezi; PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 15-42.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antônio. Conservadorismo, gêneros e sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GESDI e do GEPCEB. In: SEPULVEDA, Denize; AMARO, Ivan. *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: CRV, 2018.

SEPULVEDA, José A.; SEPULVEDA, D. Conservadorismo e Educação Escolar: um exemplo de exclusão. *Movimento: Revista de Educação*, Niterói, n. 5, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/319/318> Acesso em: 25 maio 2018.

UEKANE, Marina Natsume. Mulheres na sala de aula: um estudo acerca do processo de feminização do magistério primário na corte imperial (1854-1888). *Revista Gênero*, Niterói, v. 11, n. 1, p. 35-64, 2. sem. 2010.

DO MEIO ACADÊMICO AO ESPAÇO ESCOLAR: RELATO DAS EXPERIÊNCIAS DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR

Fábio da Silva Gomes¹

Um grupo de pesquisa tem a função primordial de promover e discutir conhecimentos, num processo dialógico e dialético que visa à construção de um fazer científico. Esses conhecimentos, assim desenvolvidos, não devem ficar restritos ao grupo que os geraram. Eles precisam extrapolar as paredes, físicas ou virtuais, e chegar ao público em geral, especialmente às escolas e às salas de aula. Em especial, um grupo com as características do GESDI não pode privar professores e professoras das possibilidades de tornarem sua prática pedagógica mais inclusiva e respeitadora das diferenças de qualquer natureza.

Com essa justificativa e a partir dos conhecimentos e vivências que o mestrado e minha atuação no magistério me possibilitaram, tomo a liberdade de fazer deste texto um relato de experiências, com o objetivo principal de ilustrar como pode se dar a aplicação, em sala de aula, dos conhecimentos produzidos e debatidos, nos meios acadêmicos, relacionados às questões de gênero e da diversidade sexual. Já foi afirmado, com base em Piaget, que “a verdadeira aprendizagem é a construção ativa de conhecimentos realizada pelo sujeito que aprende. Não há aprendizagem sem que o aprendiz seja o sujeito ativo do processo” (BURKE, 2003, p. 37). Isso é válido para os e as docentes também. São indivíduos que precisam se envolver na construção de práticas e ações que promovam, primeiramente, neles próprios e depois, em seus alunos e alunas, uma reflexão sobre o fortalecimento do respeito às liberdades fundamentais, entre elas a de ser o que se é.

Assim, compartilhar minhas experiências é uma forma de transpor da Universidade um conhecimento, ativamente produzido e refletido por mim e outras pessoas, que pode auxiliar profissionais da educação a: 1) Compreender que o conhecimento acadêmico tem utilidade no cotidiano escolar, em qualquer aspecto e também nas questões relacionadas a gêneros e à diversidade sexual; 2) É possível, com ousadia, boa vontade e criatividade suscitar oportunidades de aprendizado para o alunado referentes às discriminações e os meios de combatê-las.

1 Mestre em Ensino de História. Membro do GESDI e do NUGEDS (IFRJ/CEPF).
fabylic@gmail.com

Após essa brevíssima introdução, cabe apresentar a pesquisa desenvolvida por mim no mestrado e seus desdobramentos na sala de aula e no espaço onde trabalho atualmente. Ao final, algumas considerações serão necessárias para o fechamento deste texto.

A pesquisa

Fazia dez anos que atuava no magistério como professor de História e alguns meses que tinha iniciado o Mestrado Profissional em Ensino de História, na UFRRJ, quando numa aula sobre a Grécia Antiga, para uma turma do sexto ano, uma aluna me perguntou: “Professor, antigamente havia viado e sapatão?” A indagação dela, realizada num grupo de 20 crianças, numa escola da rede privada do município de Itaguaí, em 2016, me deixou desorientado. Em todos os anos em sala de aula, era a primeira vez que me perguntavam algo do tipo e também a primeira vez que pensei seriamente a questão.

Por “antigamente”, ela queria dizer o período histórico sobre o qual estávamos tratando naquele momento e, por “viado” e “sapatão”, estava se referindo aos homossexuais masculinos e femininos. Foi a expressão natural da curiosidade de uma aluna de onze anos, motivada, em parte, pela recorrente exposição de artistas e personagens de novelas, com essa condição sexual, na mídia.

A pergunta me pegou desprevenido e me deixou um pouco receoso ao formular uma resposta. Primeiramente, pelo fato de aquela comunidade escolar ser, em sua maioria, cristã. Além disso, quando e como eu poderia responder sobre a questão para uma turma composta por crianças e pré-adolescentes com dez ou onze anos. Respondi afirmativamente, comentando superficialmente as diferenças nas formas de aceitação da diversidade sexual que havia na Antiguidade e que existem na sociedade contemporânea. Fui objetivo na resposta, sem muitos aprofundamentos, e a aula prosseguiu. No entanto, a situação vivida me fez ponderar acerca das discussões sobre a diversidade sexual nas aulas de História e no quanto o livro didático pode contribuir para promover ou inibir esse tipo de debate.

O livro didático que utilizávamos naquele ano não trazia qualquer referência ao assunto, embora haja fontes abundantes sobre a vivência sexual dos gregos e romanos da Antiguidade. Minha resposta baseou-se no que eu já havia lido por conta própria, porque mesmo durante a minha graduação o tema não fora discutido ou sequer mencionado. E era a primeira vez que

eu me dava conta desse fato. A partir desse dia, comecei a refletir sobre os livros didáticos utilizados por mim ao longo dos anos nas escolas em que trabalhei. De fato, pouco ou nada apontavam sobre o tema. Quando o faziam, era para informar que a Inquisição e o Nazismo mataram muitos homossexuais.

Ao ser aprovado no Mestrado Profissional em Ensino de História, minha ideia inicial para o projeto de pesquisa alinhava-se ao campo da história local, no qual pretendia abordar a história do meu município, Itaguaí. No entanto, as aulas da disciplina “História do Ensino de História”, nas quais debatemos a elaboração dos manuais escolares, precursores dos livros didáticos, trouxeram à tona a situação vivida na turma do 6º ano e o tema para a pesquisa surgiu. Desisti de pesquisar a história de Itaguaí e decidi investigar as representações da diversidade sexual nos livros didáticos de História, do 6º ao 9º ano.

Minha experiência profissional já indicava que havia certo ocultamento desse tema nos livros didáticos da minha área e que, se não houver criticidade por parte do professor, o assunto é silenciado, como se não tivesse existido. Esse silenciamento pode levar o alunado a pressupor, erroneamente, que se trata de comportamentos dos dias atuais ou que essa questão não tem qualquer registro no passado. Todavia, para um projeto de pesquisa, eu precisava de mais dados e teoria, além dessas constatações iniciais baseadas na minha experiência.

Os conhecimentos apreendidos nas aulas de outra disciplina no mestrado, “Seminário Especial: memória, história oral e o ensino de História”, contribuíram muito para a base teórica a ser utilizada. As discussões a respeito da relação que existe entre a memória coletiva de uma sociedade e a elaboração das identidades, como também sobre a conceituação de lugar de memória, foram essenciais para a definição do meu objeto de pesquisa e das fontes que seriam utilizadas.

Para me auxiliar na definição do tema da pesquisa, busquei os resultados de trabalhos sobre a diversidade sexual e livros didáticos de História. Boa parte das pesquisas encontradas preocupou-se, no geral, em tratar da relação do processo educativo e seus aspectos pertinentes (currículo, prática pedagógica, materiais didáticos, entre outros) com a diversidade sexual, mas não tinha relação com o ensino de História. Com a intenção de relacionar diversidade sexual com o ensino dessa disciplina, algumas pesquisas foram elaboradas, porém sem debater o uso do livro didático e como esse recurso apresenta a temática da diversidade sexual nas aulas de História. Tais in-

vestigações estavam restritas à prática dos docentes e aos modos como eles constroem suas próprias estratégias para tratarem desse tema.

Especificamente sobre livros didáticos de História e diversidade sexual, encontrei apenas uma pesquisa, que tratou da análise de coleções didáticas, dos anos 2005-2011, liberadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para perceber a forma como o tema homossexualidade é tratado nos conteúdos dessa disciplina, no 9º ano (SILVA, 2016). A autora constatou que o tema somente surge nos conteúdos Nazismo e Contracultura, no entanto, não pretendeu criar sugestões ou propor ideias de como esse tema ou o mais amplo, a diversidade sexual, pode ser apresentado ou debatido nas aulas de História. Esses trabalhos não tiveram a preocupação de historicizar a discriminação sexual que faz parte da mentalidade ocidental, o que poderia contribuir para o entendimento de como a memória coletiva de uma sociedade influencia nas práticas cotidianas, na geração de preconceitos e nos atos discriminatórios.

Concluída essa busca, estabeleci como objetivo geral analisar algumas coleções didáticas atuais de História, do 6º ao 9º ano, por se tratar do segmento com o qual trabalhava, a fim de compreender a forma como a diversidade sexual está nelas representada. Com esse objetivo definido, tracei os específicos que me forneceriam as condições de chegar aonde pretendia, portanto, tencionei compreender o processo de elaboração do livro didático de História voltado para os anos finais do ensino fundamental; apontar, nas coleções analisadas, os conteúdos que, de alguma forma, citam a diversidade sexual; debater o processo de enquadramento da memória realizado nos livros didáticos analisados; e, atendendo a uma especificidade do mestrado profissional, a qual se caracteriza pela criação de um produto a ser utilizado no ensino, elaborar um suplemento pedagógico, que seria um material de apoio docente, com textos informativos sobre a vivência da diversidade sexual em diferentes períodos históricos e sugestões de como motivar a discussão sobre esse tema nas aulas de História.

A pretensão maior, com a elaboração desse material pedagógico, era que ele pudesse ser utilizado pelo (a) professor (a) em qualquer um dos anos finais do ensino fundamental e até no ensino médio, contribuindo para que a diversidade sexual não fosse mais um assunto alijado das aulas de História; que, além de política, economia e cultura, os alunos também soubessem que a maneira de viver a sexualidade foi construída socialmente pelos povos estudados; e que, do mesmo jeito que esses povos, nós também construímos a nossa e podemos, com conhecimento, diminuir os preconceitos e evitar ações discriminatórias.

As fontes selecionadas compuseram-se de cinco coleções didáticas, perfazendo um total de vinte livros, separados em duas categorias: os que eram adotados na rede pública de ensino e os que eram direcionados para o uso nas escolas privadas. A razão de contemplar essas duas categorias, na análise, relacionou-se com a possibilidade de conhecer o panorama do ensino da diversidade sexual nos materiais didáticos que circulavam nas duas redes oficiais de ensino, no município de Itaguaí, no estado do Rio de Janeiro, onde trabalhava na época. As coleções escolhidas eram atuais e divulgadas nas escolas dessa região.

O procedimento metodológico adotado para a investigação desses livros baseou-se nas funções que Choppin (2004) atribuiu para o livro didático. Para ele, esse recurso tem a função referencial, que ocorre por se constituir na base dos conteúdos, dos conhecimentos e das habilidades que serão transmitidas às novas gerações; a função instrumental, que por meio de métodos de aprendizagem facilita a memorização dos conhecimentos, a aquisição de competências disciplinares e a apropriação de habilidades; a função ideológica, percebida nos subsídios que o livro pode oferecer na elaboração de identidades e na forma como favorece a veiculação dos valores das classes dirigentes; e, por fim, o livro didático pode desempenhar a função documental, porque, por meio de documentos, textuais ou icônicos, pode facilitar o desenvolvimento da criticidade dos alunos. Para Choppin, o livro didático é um meio de desenvolvimento do senso crítico de alunos e cabe ao professor ou professora, ciente de sua responsabilidade como profissional da educação, criar estratégias que viabilizem essa possibilidade.

A partir das ideias desse autor, propus um roteiro para a análise dos conteúdos, os quais, de alguma maneira, mencionavam o tema da diversidade sexual nos livros investigados. Os conteúdos encontrados foram digitalizados e expostos no corpo do texto da dissertação e relacionados com as funções estabelecidas por Choppin, para ao final perceber se a forma como o tema era representado favorecia a criticidade dos estudantes sobre a questão da diversidade sexual ou se preservava o que, há séculos, se mantém na memória coletiva ocidental acerca do tema. Os dados obtidos de cada grupo de coleção foram, então, confrontados e sistematizados num quadro com base nos critérios mencionados. Por fim, a partir dos dados revelados pela aplicação dos procedimentos, discuti os resultados.

Para o melhor desenvolvimento da pesquisa e para o alcance dos objetivos propostos, foi necessário recorrer aos auxílios teóricos oferecidos por outros autores e autoras. Foi imprescindível, por exemplo, discutir o concei-

to de memória e sua relação na constituição de identidades para compreender os usos que são feitos dela na elaboração dos livros didáticos. Para isso, categorias elaboradas por Nora (1981), Pollak (1989) e Rossi (2010) foram norteadores.

É possível considerar o livro didático como lugar de memória, a partir do conceito utilizado por Nora. O teórico explica que lugares de memória são “locais materiais ou imateriais”, em que a memória de uma sociedade se cristalizou e “onde grupos ou povos se identificam ou se reconhecem, possibilitando existir um sentimento de formação da identidade e de pertencimento”. Como lugar de memória, portanto, o livro didático está imbuído de certos aspectos dessa faculdade e é reconhecido como tal pela sociedade que o criou.

A memória caracteriza-se por uma operação coletiva dos fatos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar. Por isso, em qualquer sociedade ocorre uma disputa de memórias, com o objetivo de conservar o que é desejável. Sob esse ponto de vista, embasado nos conceitos levantados por Pollak, pode ser percebido que, como consequência de uma disputa de memórias, os livros didáticos apresentam a memória que se quer perpetuar sobre qualquer tema, inclusive o da diversidade sexual.

Tatiana Lionço e Debora Diniz (2009), estudiosas da temática da diversidade sexual, indicaram que predomina a exigência do silêncio sobre a diversidade, na questão da sexualidade, o que conduz à enunciação desse tema, nos livros didáticos, somente quando remete ao sexo heterossexual e à compreensão de seus efeitos reprodutivos. Ao buscar entender por que isso ocorre, foi fundamental fazer uso do conceito de silenciamento da memória, corroborado em Rossi, para quem essa ação nunca é inocente ou ingênua. Ela atende a uma intencionalidade, demonstrando que, numa disputa de memórias que constantemente ocorre no interior de qualquer sociedade, selecionam-se aquelas que são consideradas dignas de permanecer e silenciavam-se as que são derrotadas.

Para o entendimento de conceitos-chave relacionados à diversidade sexual, o aporte teórico de Jaqueline Gomes de Jesus (2012) contribuiu sobremaneira. Pude, então, compreender e expor o sentido dos termos: “diversidade sexual”, “identidade de gênero”, “orientação sexual” e as diversas expressões da sexualidade humana.

O primeiro capítulo da dissertação tratou da gênese do livro didático de História, no Brasil, desde a elaboração dos manuais didáticos no contexto da constituição da disciplina escolar “História” e do surgimento do Colé-

gio Pedro II, no século XIX, até o controle do Estado brasileiro sobre a produção desse recurso, com início na Era Vargas e atualmente favorecido pelo PNLD. Foram apontadas as críticas feitas a esse recurso, acusado de representar, de forma inferiorizante, em décadas passadas, grupos minoritários da sociedade historicamente excluídos, como negros, indígenas e mulheres. Comentou-se a relação entre memória e ideologia na concepção desse material.

Após as pressões contundentes de movimentos sociais em favor dos direitos das pessoas LGBTI+, algumas iniciativas foram tomadas pelo Governo Federal² com o intuito de diminuir a homofobia, entre elas, a orientação para a inclusão do tema da diversidade sexual nos livros didáticos. Na área da História, a produção destinada aos anos iniciais do ensino fundamental foi mais ousada, expondo em suas páginas questões como os novos arranjos familiares e orientação sexual. Setores conservadores da sociedade, no entanto, histericamente se opuseram a isso e a polêmica, como se sabe, ainda persiste.

Para o andamento satisfatório da pesquisa e o alcance dos objetivos propostos, era fundamental discutir a diversidade sexual. A segunda seção, então, versou sobre o entendimento dela como diferentes possibilidades da expressão da sexualidade ao longo da vida. Sendo assim, a homossexualidade e a bissexualidade, por exemplo, são tão normais quanto a heterossexualidade.

Foi preciso definir o que é heteronormatividade, com o intuito de compreender o sistema normativo imposto pela sociedade, que exclui e discrimina aqueles(as) que não se enquadram nos padrões sexuais e de gênero estabelecidos. Com base na definição desse conceito e sua relação com a homofobia instituída e seus efeitos nocivos sobre as pessoas, complementou-se a importância da atuação de grupos em defesa dos direitos das pessoas LGBTI+ para a mudança de cenário, não somente no que diz respeito à exibição do tema da diversidade sexual nos livros didáticos, mas também para a obtenção da cidadania plena, como o direito ao casamento civil, por exemplo.

As Conferências LGBTI+, ocorridas em Brasília, entre 2008 e 2016, foram importantes nesse processo, mas o avanço de movimentos como o Escola sem Partido, com a pretensão de impedir as discussões nas escolas e nos materiais didáticos sobre as questões de gênero e de diversidade sexual,

2 Refere-se ao 2º mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

ameaçou (e ameaça) a usufruição do que já se conquistou, nesse campo. Esse movimento, apoiado por parlamentares religiosos fundamentalistas, nos três níveis legislativos, objetiva a construção de dispositivos legais que concretizem seu projeto.

Além disso, nessa seção, foram apresentados os elementos formadores da memória coletiva, no Ocidente, que tacharam a diversidade sexual como algo sujo, pecaminoso e imoral. A formatação do cristianismo, com base nos valores sociais do judaísmo e nos princípios espirituais do estoicismo, como uma religião puritana, que defende a castidade, a monogamia e o uso do sexo somente para fins reprodutivos, foi essencial para o Estado, os valores burgueses e a medicina, nos séculos posteriores, forjarem leis e procedimentos constituintes do sistema heteronormativo.

A vivência da sexualidade dos gregos e romanos, da Antiguidade Clássica; dos povos nativos do Brasil e dos(as) africanos(as) escravizados(as) que foram trazidos(as) para cá, no início da colonização; e a forma como a diversidade sexual passou a ser encarada, no século XIX, como uma patologia passível de cura, fecharam essa seção.

Por fim, a terceira seção expôs a análise realizada acerca dos livros didáticos selecionados e as respectivas discussões dos dados encontrados, utilizando para tanto a metodologia elaborada a partir das ideias de Choppin. Constatou-se que não há mais um silenciamento da diversidade sexual nos livros didáticos de História, contudo, a forma como ela é representada nesses materiais não contempla todas as identidades de gênero e condições sexuais, além de estigmatizar a única expressão da sexualidade citada (a homossexualidade) como uma condição que inevitavelmente leva ao sofrimento, à perseguição e à morte.

A pesquisa proporcionou a compreensão de que os livros didáticos de História não contribuem de maneira eficiente com o trabalho dos professores e professoras, quando se trata de discutir questões relacionadas à diversidade sexual, portanto, um material didático que contribua para tal fim é de extrema relevância. Daí, veio a justificativa para a confecção do suplemento pedagógico, assim compreendido por mim por complementar aquilo que falta nos livros didáticos de História. Nomeado como Material Didático de Apoio Docente, esse material (um *e-book*) ambiciona propiciar aos/as professores (as) de História, em suas aulas, conhecimentos que embasem a promoção de debates sobre a diversidade sexual, com base na vivência de povos do passado, para que os alunos compreendam que ela é uma faceta da vida humana tão importante quanto a política ou a economia e que deve

ser objeto de estudo e meio de valorização das diferenças que são próprias da vida em sociedade.

A prática

A criação de um material didático, consequência final da pesquisa de mestrado, exigia a aplicação dele, nas turmas em que eu lecionava, a fim de constatar que havia possibilidade de êxito para quem fizesse o mesmo depois.

Iniciar uma discussão com a turma sobre a diversidade sexual pode causar no(a) professor(a) o receio de ofender os/as possíveis alunos(as) LGBTI+, de chocar aqueles e aquelas que são heterossexuais e de incomodar pais, responsáveis e gestores escolares. É um receio justificável, pois sabemos que a sexualidade, de forma geral, é um assunto que ainda encontra resistência para ser tratado com naturalidade na sociedade em que vivemos.

Em vista disso, criei estratégias que me permitiram discutir com as alunas e os alunos os elementos históricos e culturais que subsidiaram, no Ocidente, a formação da heteronormatividade e a discriminação, muitas vezes extremamente violenta, de qualquer padrão diferente de comportamento sexual e de gênero preconizados por esse sistema normativo.

Compartilho agora duas atividades que desenvolvi para introduzir o tema nas aulas de História de maneira que não suscitassem reações violentas ou constrangedoras. Percebi que, se ele vier inserido com outros temas também relacionados à discriminação, ficará mais fácil debatê-lo.

A primeira atividade foi desenvolvida numa turma de 9º ano, em 2016. Organizei os alunos em grupos e pedi que trouxessem para a sala de aula informações sobre a biografia de uma pessoa pertencente a minorias discriminadas na nossa sociedade. Sem citar a minoria, solicitei que reparassem quais preconceitos e/ou discriminações essa pessoa teve de enfrentar e de que forma os superou. Entre negros e mulheres que se destacaram na sociedade, coloquei os nomes de Leonardo da Vinci, sodomita e grande artista e inventor do início da Idade Moderna, e Jean Wyllys, deputado federal da época e homossexual assumido.

No dia da apresentação, cada grupo expôs sua pesquisa. Comentou-se como Joaquim Barbosa, mesmo sendo negro, chegou à presidência do Supremo Tribunal Federal; como Luís Inácio Lula da Silva, embora de origem pobre, tenha permanecido na presidência da República por dois manda-

tos; como Maria da Penha Maia Fernandes, barbaramente espancada pelo companheiro, tornou-se ícone na luta contra a misoginia e o machismo.

Na apresentação sobre Leonardo da Vinci, a grande surpresa para a turma foi saber que ele era sodomita (nesse ponto eu expliquei o significado do termo). Conheciam-no como grande gênio, não como um homem que se relacionava sexualmente com outros (e aqui eu percebo, com mais nitidez, como o silenciamento da memória acerca da diversidade sexual foi eficaz. Não conheço nenhum livro didático que, ao ensinar sobre a importância de Leonardo da Vinci para o Renascimento, comente sua identidade sexual. Se o fizesse, acredito que, para muitos alunos homossexuais, meninos ou meninas, essa informação contribuiria para elevar a autoestima e para todos provaria que a diversidade sexual é tão antiga quanto a própria humanidade).

O grupo que fez a apresentação sobre Jean Wyllys destacou como, vencendo preconceitos, ele conseguiu chegar à Câmara dos Deputados, mas expressou certa rejeição à forma de ele agir. Consideraram-no radical, grosso, exagerado. Percebi que essas observações estavam de acordo com o que partidários do também deputado Jair Bolsonaro expunham sobre Jean Wyllys. Mas eu soube ouvir os comentários e ajudá-los a analisar com criticidade o embate que ocorria entre esses dois deputados, naquele período.

Avalio essa atividade como proveitosa. Foi possível debater a questão da diversidade sexual com a turma, ajudando-a a perceber que a sexualidade é apenas um dos componentes da identidade de uma pessoa e tive a oportunidade de abordar a diversidade sexual em diferentes momentos do Ocidente, conforme eu já tinha levantado com a pesquisa.

A segunda atividade foi desenvolvida em outra turma de 9º ano, no ano de 2017. Assistimos juntos ao filme *Race*, de 2016. O filme relata a história de Jesse Owens, atleta negro, dos Estados Unidos, que participou das Olimpíadas de Berlim, de 1936, sob o regime nazista, ganhando quatro medalhas de ouro. O filme aborda o racismo presente não somente na Alemanha hitlerista, mas também na sociedade estadunidense, o que provocou enormes desafios na vida de Owens. De imediato, os alunos fizeram comparações com a situação dos negros nos Estados Unidos da atualidade e no Brasil. Chegaram à constatação de que o racismo ainda persiste.

Em seguida, debatemos a crônica “Dos muros”, escrita por Luís Fernando Veríssimo e publicada no jornal O Globo, de 5 de fevereiro de 2017. Nela, o autor comenta os muros famosos que a humanidade construiu ao longo da História, como a Muralha da China, as Muralhas de Jericó e o Muro de Berlim. Ele finaliza criticando a intenção do presidente norte-a-

mericano, Donald Trump, de construir um muro na fronteira entre seu país e o México, levando o leitor a refletir sobre as barreiras ideológicas e sociais existentes na sociedade.

Concluído o debate sobre a crônica, fizemos as possíveis associações com o filme exibido e perguntei: “Quais muros temos em nossa sociedade?”. A turma compreendeu perfeitamente o sentido metafórico da pergunta e começou a citar as diversas discriminações praticadas pelas pessoas, entre elas, a discriminação sexual. Dividi a turma em grupos e para cada um pedi que elencasse o que leva as pessoas a praticarem discriminações contra negros, deficientes, pobres, pessoas LGBTI+, entre outros citados.

A atividade foi interessante porque, entre outras razões, possibilitou aos alunos perceberem o que podemos chamar de “historicização da discriminação”, ou seja, em que momento da História essa discriminação começou. Obviamente não houve profundidade nos resultados e nem era meu objetivo esperar isso de alunos do 9º ano. No entanto, tais resultados serviram como elemento provocador para que eu debatesse com eles a temática da diversidade sexual, comentando os fatores que levaram à perseguição daquelas pessoas que não estavam conformadas ao padrão sexual considerado correto, na sociedade ocidental.

As alunas e os alunos participaram ativamente, compartilharam experiências, compreenderam a dificuldade de acabar com a discriminação e assumiram o compromisso de eles próprios terem mais respeito com pessoas LGBTI+. Nessa turma, havia um aluno homossexual e percebi o alívio que aquela aula lhe provocou. Não fiz qualquer pregação moral sobre o respeito aos que são diferentes da maioria. Fiz, pelo contrário, os alunos refletirem sobre a questão, a partir de recursos como um filme e uma crônica. Também realizei essa atividade com turmas do 8º ano e os resultados obtidos foram igualmente satisfatórios.

Essas duas atividades fomentaram as discussões sem incitar ofensas, possibilitando descobertas que favorecem a compreensão de por que existe discriminação sexual e também o entendimento de que a sexualidade é uma construção social, portanto histórica, assim como a discriminação. Se a discriminação é construída pelas sociedades, também pode ser desconstruída, permitindo o surgimento e a manutenção de relações amistosas pautadas no respeito e na aceitação.

Essas atividades me auxiliaram a atingir o objetivo de discutir a diversidade sexual com meus alunos, nas aulas de História. Elas podem ser adaptadas ou aprimoradas, de acordo com a realidade de cada turma.

Atualmente, não estou mais em sala de aula, mas continuo trabalhando na área da educação, numa instituição federal. Nela, faço parte do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) do *campus* onde atuo e, impulsionado pelas experiências anteriores e o conhecimento construído no mestrado, promovi discussões com os componentes do Núcleo, com base em referências bibliográficas sobre o tema; palestra para a comunidade acadêmica, com uma pesquisadora convidada; capacitação para as e os docentes do campus, também com pesquisadora convidada; eu próprio proferi palestras para alunas e alunos, com base na pesquisa que desenvolvi. Percebo que os instrumentos que utilizei e utilizo para a promoção dos debates que visam ao respeito à mulher, trans ou cis, e à diversidade sexual, me foram proporcionados pela pesquisa, seja a do mestrado seja a do GESDI. Em qualquer um dos casos, pelo meio acadêmico. Levar da Universidade para as salas de aula é, portanto, uma necessidade e também um desafio.

Considerações finais

O tema da diversidade sexual ainda encontra resistência para ser tratado com naturalidade na sala de aula. Embora seja apenas mais uma das áreas em que a humanidade construiu comportamentos e modos, devido a alguns fatores ela está envolta numa aura de tabus, preconceitos, receios, discriminações e vergonha. Minha experiência, como professor por quase duas décadas, evidencia que não é fácil discutir esse assunto, no entanto, se quisermos promover mais respeito aos alunos que destoam do padrão sexual que foi imposto ao longo dos séculos, devemos fazer um esforço nesse sentido.

O livro didático de História pode ser um colaborador para atingirmos tal objetivo, todavia, segundo a pesquisa que desenvolvi no Mestrado Profissional em Ensino de História, esse material tem falhado nessa questão. Quando apresenta referências à diversidade sexual, o faz sempre sob o viés da perseguição e dos assassinatos, mencionando-a nos conteúdos como a Inquisição e o Nazismo, e omitindo as razões históricas que levaram o Ocidente a considerar o sexo um tabu, aceitável somente em relacionamentos heterossexuais. Além disso, a forma como as representações dessa temática é realizada não favorece a elevação da auto-estima de alunos LGBTI+, cooperando para a manutenção do complexo de inferioridade que acomete a alguns e até mesmo endossando as discriminações.

Com este texto, em que compartilho minhas experiências, espero contribuir para que esse tema não seja mais um assunto alijado das aulas de

História ou de qualquer área; que, além da política, economia e cultura, os alunos e as alunas também saibam que a maneira de viver a sexualidade e de se comportar como homem ou como mulher foi construída socialmente pelas sociedades ao longo dos séculos; e que, do mesmo jeito que elas, nós também construímos a nossa e podemos, com conhecimento, diminuir os preconceitos e evitar ações discriminatórias.

REFERÊNCIAS

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BURKE, Thomas Joseph. *O professor revolucionário: da pré-escola à universidade*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHOPPIN, Alan. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

GOMES, Fábio da Silva. *Livro didático de História como lugar de memória: uma proposta de ensino da diversidade sexual*. 2018. Dissertação (Mestrado)– Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

GOMES, Fábio da Silva. Representações da diversidade sexual nos livros didáticos de História do 6º ao 9º anos. In: AMARO, Ivan; SEPULVEDA, Denize (org.). *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: CRV, 2018.

JESUS, Beto de et al. *Diversidade sexual na escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens*. São Paulo: Maxprint, 2008.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília, DF: Instituto Federal, 2012.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (org.). *Homofobia & educação: um desafio ao silêncio*. Brasília, DF: EdUnb, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. *In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.* Brasília, DF: MEC: Secad, 2009.

NORA, Pierre. Entre memória e história: problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP*, São Paulo, 1981.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, 1989.

ROSSI, Paolo. *O passado, a memória, o esquecimento*: seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Unesp, 2010.

SILVA, Márcia Barbosa. *Representação de homossexuais nos livros didáticos de História.* Aracaju: EDISE, 2016.

O QUE É CISGENERIDADE? OLHARES ATRAVÉS DE UMA EXPRESSÃO SOCIALMENTE CONSTRUÍDA

Fábio Pinheiro Ramos de Souza¹

Introdução

Este texto busca construir um diálogo para o entendimento da cisgeneridade enquanto uma construção social e performática. A dicotomia vivida pelas sociedades modernas salienta o enfrentamento entre os conceitos de gênero humano, dentre eles podemos compreender a cisgeneridade, transgeneridade e a não-binaridade de gênero. Para construir uma proposta de entendimento sobre os gêneros foi importante trabalhar com uma vasta pesquisa bibliográfica. Foram observados diversos olhares sobre o tema e a partir deles, foi construído essa análise de pensamento. É sabido que há fortes influências de diversas áreas do conhecimento quando o assunto é gênero. No entanto, este texto utilizou-se da análise social para construir o seu entendimento sobre o gênero e seus desdobramentos.

Desse modo, foi entendido a cisgeneridade como termo utilizado para indicar que, de forma conformativa, os órgãos sexuais estão correspondentes ao comportamento do gênero que tradicionalmente espera-se ao nascer. Assim entende-se, de forma tradicional², que o gênero masculino é todo e qualquer ser humano que tenha nascido com um pênis biológico. Já o gênero feminino, possuem como prerrogativa, a existência de uma vagina biológica. A dicotomia entre homem e mulher está sustentada, dessa forma, em sua tese de biologia diferencial, que junto de uma carga hormonal distinta selaria as diferenças entre as únicas duas possibilidades de existência de gênero. Essa visão, no entanto, é problematizada quando embarcamos na discussão da produção do ser humano enquanto um ser social. Dessa forma, este texto busca compreender como a estrutura social – e o entendimento de gênero – construiu-se e cristalizou-se na cisgeneridade como norma. É através dessa discussão que o texto tem como proposta o entendimento

1 Graduado em Geografia, Pós-graduado em Geografia Regional Brasileira e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

2 Forma tradicional são condutas e práticas que se estabelecem através dos laços de afetividade e relações interpessoais ao longo do tempo. Essas práticas se tornam muitas vezes dogmáticas pela constante repetição social.

do conceito da cisgeneridade, compreendendo como a sua formação estruturou-se. Assim, o processo histórico de construção social que envolve o gênero humano, que permanece no ceio do tradicionalismo pela cisnormatividade, pode ser compreendido como um fenômeno sociocultural.

Desenvolvimento

Podemos observar as diferenças do comportamento de gênero humano em quase todos os momentos da vida, senão em todos os momentos. Essas diferenças estariam presentes em ações, roupas, vestimentas, espaços, etc., que foram sendo delimitados ao longo dos anos. É importante salientar que não é possível ignorar as diferenças biológicas/hormonais que marcam os corpos humanos, no entanto, o que é ser um homem ou uma mulher não está ligado diretamente a essas marcas biológicas. Desde pequenos a dicotomia do que é masculino ou feminino faz parte da construção humana quase como uma regra, por mais que muitos movimentos tenham avançado contra essa afirmativa. Os símbolos do masculino e do feminino são introduzidos desde o nascimento aos indivíduos, marcando-os em sua representação social. Dessa forma, o entendimento do que é ser homem ou mulher, perpassa por atitudes e identidades. Inclusive, atitudes diferentes das esperadas podem gerar interpretações sociais de um desvio de gênero/sexualidade, por mais que os dois conceitos sejam distintos. A construção do gênero, que poderá ser observada ao longo deste texto, encontra-se em evidência social na própria necessidade da discussão do tema.

Simakawa (2016) entende a cisgeneridade como uma possibilidade entre as diversas representações e expressões de existência. Segundo a autora, as práticas repetidas em suas vivências acerca do gênero – e do sexo³ – são como dispositivos de reprodução. Ou seja, a forma em que nos entendemos enquanto homem e mulher, dentro da lógica tradicional, é um mecanismo de reprodução de práticas. A partir desse entendimento pode-se avaliar a expressão de gênero como algo construído e normatizado. Dessa forma, como veremos mais à frente, a transgeneridade não é um diferencial da cisgeneridade, mas sim uma também possibilidade de expressão. Dessa maneira ela explica que a “cisgeneridade, fundamentalmente, pode ser compreendida como a identidade de gênero ‘típica’, naturalizada: é aquilo que a heterossexualidade é para as orientações sexuais (apesar das frequen-

3 Sexo é o termo utilizado para diferenciar os seres humanos pelas genitálias. É através dela que são obtidos os parâmetros convencionais de direcionamento para o gênero masculino e gênero feminino de acordo com os órgãos encontrados na hora do nascimento.

tes confusões entre identidade de gênero e sexualidade)” (SIMAKAWA, 2016, p. 192).

Comumente não se é utilizado o termo cisgênero para designar uma pessoa que tenha a sua expressão de gênero em conformidade com as tradições sociais. Esse fato levanta o entendimento de que está internalizado a cisgeneridade compulsória. Parece ser da compreensão comum que a naturalidade de existência cis⁴ é a norma, e para essa observação, utilizaremos o conceito de Simakawa (2016) sobre a cisnormatividade. Para ela o conceito está fundamentado em três fatores; a binaridade, a permanência e a pré-discursividade. Esse último conceito está embasado no discurso médico-científico, no entendimento de que a legitimação de gênero masculino/feminino se constrói pelo entendimento de que os genes “XX” estão atribuídos aos indivíduos de gênero feminino e os genes “XY” são atribuídos ao gênero masculino. E que, no nascimento, ainda no processo de parto, uma identificação de genitália cancelaria o gênero final do bebê⁵, reforçando a ideia de gênero-sexo e da necessidade de um enquadramento entre dois gêneros. A pré-discursividade é, nesse entendimento, as verdades que são criadas e inseridas no início da vida. É nesse sentido que ao “desconstruirmos a ideia de gênero-sexo podemos entender que o corpo não é ‘sexuado’ em nenhum sentido significativo antes de sua determinação num discurso pelo qual ele é investido de uma “ideia” de sexo natural ou essencial” (BUTLER apud SIMAKAWA, 2016, p. 137).

Outro importante fator que explica a cisnormatividade, segundo Vergueiro, é a de binaridade. A forma como foi construída, alimentou e cristalizou as possibilidades de expressões de gênero dos seres humanos.

O traço de binariedade é uma outra importante característica da cisgeneridade. Quando se considera que a leitura sobre os corpos seja capaz de, objetivamente, determinar gêneros, ela também é atravessada pela ideia de que estes corpos, se “normais”, terão estes gêneros definidos a partir de duas, e somente duas, alternativas: macho/homem e fêmea/mulher (SIMAKAWA, 2016, p. 45).

4 Cis - é o termo abreviado para a classificação de cisgeneridade. O termo é utilizado para designar os seres humanos que nascem em conformidade genital com o gênero socialmente esperado. O pênis e a vagina estariam em consonância com o gênero masculino e gênero feminino, respectivamente.

5 Procedimentos validados pela Resolução CFM nº 1.664/2003 (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 2003).

Dessa forma, a binaridade é um dos braços dos discursos que engendram a cisgenderidadenormativa como norma social e única (possibilidade) de vivência. Como afirma Serano (2007), que a maioria de nós quer acreditar que “o ato de distinguir entre mulheres e homens é uma tarefa passiva, que todas as pessoas pertencem naturalmente a uma de duas categorias mutuamente exclusivas – macho e fêmea – e que nós observamos estes estados naturais de maneira oportuna e objetiva” (SERANO, 2007, p. 162). Outras formas de discurso podem nos ajudar a entender como a binaridade contribui para a cisnormatividade, como ocorre no discurso religioso. Tendo como base a fé cristã e as verdades produzidas pela Bíblia Sagrada, organizou-se no ocidente a normatização⁶ dos indivíduos – que em parte influenciou a ciência e o senso comum – para o entendimento de que segundo, o livro de gênesis, o mundo iniciou-se a partir de um homem e uma mulher cisgênero.

Assim, as formas como estão estipuladas a binaridade, passa por configurar e a limitar também outras formas de representação, como é o caso da não-binaridade de gênero. Para o entendimento da binaridade, ou seja, das duas possibilidades de representações de gênero, também precisamos entender a temática do não-binário. Para (PADILHA; PALMA, 2017, p. 5) “a binaridade por sua vez está atravessada por conceitos como a heteronormatividade, o binarismo de gênero, os estereótipos de gênero e a sociedade patriarcal⁷ e as expressões de novas possibilidades de identidades de gênero”. Temos dessa maneira, a não-binaridade, enquanto formato não hegemônico de existir, que de forma direta afeta a transgeneridade como possibilidade.

Por último, o conceito de permanência trabalhado por Simakawa (2016) releva como os discursos então dentro da perpetuação da cisgenderidade como norma social. O não entendimento de que ser cis é uma possibilidade, traz para a transgeneridade o viés do anormal. Dessa forma

a cisgenderidade é a premissa de que corpos “normais”, “ideais” ou “padrão” apresentam uma certa coerência fisiológica e psicológica em termos de seus pertenci-

6 Conceito de Michel Foucault em que define o modelo de sociedade moderna pelos mecanismos de normalidade. O que é normal, foi instituído como tal, seja pelos mecanismos legais ou institucionais. O processo de normatização é por fim internalizado no ser humano em um biopoder.

7 Consiste na formação social pautada na hierarquização dos gêneros. Nas sociedades patriarcais há uma produção de verdades que constroem e controlam os papéis de gênero.

mentos a uma ou outra categoria de “sexo biológico”, e que tal coerência se manifeste nas expressões e identificações vistas como “adequadas” para cada corpo de maneira consistente através da vida de uma pessoa. Expectativas socioculturais sobre corpos e identidades de gênero variam de acordo com contextos e localizações interseccionais, no entanto talvez seja adequado considerar as hegemonias euro-, cristão-, branco- e ciscentradas que podem colaborar, através de distintas localizações de poder, à definição da permanência como uma normatividade institucional e sociocultural fundamental para a compreensão da cisgeneridade (SIMAKAWA, 2016, p. 47).

Podemos entender, dessa maneira, que a cisgeneridade precisa ser dissecada para que seja possível compreendê-la da mesma forma que a transgeneridade e não-binaridade de gênero. Entre paralelos de uma forma de expressão para a outra, a produção de discursos sobre a “normalidade” e a “anormalidade” pode ser entendida através de Foucault (2005).

É importante ressaltar que o discurso, fator importante na criação de verdades, está atrelado ao processo de formação da cisgeneromastividade. Segundo Foucault (2005) ele (o discurso) produz regimes de verdade. Essa produção é a base da normatização e com ela a criação das verdades sociais que às vezes parecem inatas ao ser humano. Podemos, dessa maneira, entender o discurso como criador de verdades, formador de realidades. Assim, a formação do discurso para (FOUCAULT, 1987, p. 82)

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Dessa forma, para o ocidente, a cisgeneridade foi instituída enquanto regra, embasada na produção dos discursos, e na binaridade homem/mulher dada como a única opção possível pelas práticas. É uma verdade criada, é um regime de poder, contudo alguns teóricos questionam essa questão, vejamos o que diz Butler (2003, p. 121):

Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois.

A construção de uma normalidade cisgênera e binária perpassa não somente pela ciência médica ou pela religião judaico-cristã, mas também, como já foi dito, pelos discursos que produzem regimes de verdade e que são disseminados todos os dias no tecido social. A formação desses discursos é para Foucault a parte de um “pilar” da sociedade, enquanto instituição, já que essas “verdades” são formadoras dos valores sociais vigentes.

Para compreendermos a formação dessas “verdades” é preciso, entre outros fatores, entender como a justiça jurídica reestruturou os saberes, as vontades e a ciência. É nesse entendimento que a formação social está pautada em lógicas, e dessa forma, dicotomiza, pune e cristaliza a cisgeneridade em sua cisnormatividade. É importante entender que não se pode centrar o estudo dos mecanismos punitivos unicamente em seus efeitos “repressivos”, só em seu aspecto de “sanção”, mas recolocá-los na série completa dos efeitos positivos que eles podem induzir, mesmo se à primeira vista são marginais (FOUCAULT, 1987, p. 46). Consequentemente, tomar a punição como uma função social complexa (FOUCAULT, 1987, p. 47), ou seja, a sociedade que pune é a sociedade que fiscaliza o que pode e o que não pode dentro dos padrões. É nesse sentido que a sociedade regulamenta as vontades, desejos e performatividades.

Outra colocação importante de Foucault (1987) é o entendimento de que para compreendermos as ciências humanas – e a sociedade – precisamos entender de forma relacional o direito penal em sua essência e matriz. A compreensão de como essa “importante jurisdição social internalizou nas sociedades as estruturas punitivas e a tecnologia política do corpo onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objeto” (FOUCAULT, 1987 p. 47). Dessa forma, as instituições e os indivíduos precisam desse “outro”. Precisam da identidade “subjugada” para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam” (LOURO, 2000, p. 21).

A dicotomia estabelecida entre homem e mulher cisgêneros, pelos critérios anteriormente citados, levaram ao dia a dia posturas e condutas sociais

que moldam os comportamentos de gêneros, como afirma (SEPULVEDA, 2012). Tarefas, direitos, deveres, trabalhos e até mesmo cores foram sendo socialmente atribuídos aos gêneros. A construção, dessa forma, do gênero enquanto diferenciador social se deu de forma categórica como afirma (BUTLER, 2003), se os gêneros são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos.

Podemos entender que a cisgeneridade enquanto conduta de gênero foi estipulada pela “biologização” dos corpos, mas que hoje, em sua existência e construção, está ligada às normas sociais que cada gênero recebeu pela sua sociedade. Dessa forma, ser homem ou ser mulher vai além de seus órgãos sexuais e seus hormônios, ser homem ou ser mulher é uma representação social. A dicotomia do feminino e do masculino estão reforçados nas culturas da sociedade ocidental (de maneira específica) e por isso feminino-mulher e masculino-homem são esperados como conduta dos corpos. No entanto, é importante ressaltar que há, em ambos os gêneros, a presença de ações atribuídas ao masculino/ feminino, transformando muitas vezes sentimentos e movimentos em repressão. Entender o conceito de performatividade é de primordial importância para que seja completa a ideia de divisão entre a cisgeneridade, transgeneridade e não-binaridade de gênero como possibilidade da existência humana. Sendo assim, performatividades é também identidade. Podemos entender o gênero como

performativo que significa dizer que existe uma determinada expressão e manifestação, uma vez que a aparência do gênero, muitas vezes, é confundida com um sinal de sua verdade interna ou inerente. O gênero está condicionado por normas obrigatórias que o fazem definir-se em um sentido ou outro (geralmente dentro de um quadro binário) e, portanto, a reprodução do gênero é sempre uma negociação de poder. Finalmente, não existe gênero sem reprodução das normas que ponham em risco o cumprimento ou o descumprimento de tais normas, abrindo-se, desse modo, a possibilidade de uma reelaboração da realidade do gênero através de novas formas (BUTLER *apud* SILVA JUNIOR; BRITO, 2009, p. 322).

Estão contidos na performatividade os símbolos e signos que compreendem a expressão humana. Dessa forma, a leitura de mundo que uma mu-

lher, por exemplo, se dispõe a apresentar-se está carregado de significados e significantes. A leitura dos formatos de mulher, homem ou de nenhum dos dois – ou ambos – fazem paralelos entre si. Dessa forma, entender as performatividades cisgênera e transgênera são importantes para o seu entendimento como fenômeno social. Para Butler (2003, p. 147)

a performatividade deve ser compreendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como uma prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia. O que, eu espero, se tornará claro no que vem a seguir é que as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual.

Butler (2009, p. 91) afirma “que a relação é regime sociopolítico em que o sexo existia como um atributo, uma atividade, uma dimensão da vida humana, e um regime mais recente em que o sexo foi estabelecido como uma identidade”, dessa forma, a normatização do que é ser homem e do que é ser mulher são trabalhados pelos dispositivos de verdade (discursos), e mais do que isso, pelas identidades. Assim,

o gênero não está para a cultura como o sexo está para a natureza; o gênero é também o meio discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou “um sexo natural” se produzem e estabelecem como “pré-discursivos”, anteriores à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual actua a cultura (BUTLER, 2017, p. 63-64).

Butler utiliza-se de suas ideias e conceitos para explicar que a representação do ser, é, na verdade, uma construção social embasada na cultura e nos discursos. Utilizando-se de Foucault, Butler (2017) tenta relacionar as identidades performáticas da construção dos gêneros e suas representações na sociedade. Ser uma mulher cisgênero ou transgênero, por exemplo, está embasado no mesmo critério de representação, e mesmo que sejam percebidas de forma diferentes, então inseridas em um contexto social similar. As discriminações e repressões sofridas por ambas, são distintos por serem alvos de dispositivos também distintos, mas parecidas por estarem construídas por discursos também semelhantes.

Na sociedade construída na dicotomia de gênero, da separação de funções sociais e da hegemonia do gênero masculino, ser uma mulher signifi-

cou em muitos momentos ser o próprio mal. No período conhecido como Idade Média, a supremacia do cristianismo – sobretudo da Igreja Católica – reforçou a figura central do homem em seus símbolos de devoção, representantes da fé e da luta contra o paganismo. A caça às bruxas⁸ marcou o período de forte expansão do Catolicismo na Europa Ocidental e a mulher passou a ser uma das grandes representações do mal em atos e condutas que deveriam ser preservados/ condenados para que o destino não fosse a fogueira. Assim,

[...] a mulher personifica um mal poderoso, um prazer sinistro, venenoso e enganador, que introduziu na terra o pecado e, junto com ele, a desgraça e a morte. Desde sempre a veneração do homem em relação à mulher foi contrabalançada pelo medo que ele sentiu em relação à figura feminina, particularmente nas sociedades patriarcais (MEDEIROS, 2009, p.152-153).

É importante ressaltar a influência que o cristianismo possui nas relações sociais e na formação dos conceitos de certo/errado ou bem/mal que estão enraizadas nas sociedades ocidentais. O binarismo e a hierarquização estão presentes nas estruturas do pensamento cristão, e como um dos elementos formadores da nossa sociedade, contribuirá para a mesma. Temos assim

Com a criação do Tribunal do Santo Ofício no século XIII, a mulher tornou-se uma das vítimas favoritas dos arbitrários processos daquela instituição. Nas áreas rurais da Europa, muitas mulheres desenvolveram habilidades para curar doenças por meio do uso de ervas, sem falar nos sortilégios praticados sob encomenda da população local. Geralmente, esses sortilégios visavam a unir ou afastar casais, curar pessoas ou animais, adoecer ou matar. A mesma população que recorria aos serviços dessas mulheres denunciava-as ao Santo Ofício, pois seu modo de agir estimulava a delação anônima e acolhia todas as calúnias e absurdos contra os delatados (CUSTÓDIO, 2012, p. 23).

É importante ressaltar que as relações de perseguição às mulheres foram de uma política de Estado teocêntrico para uma política de Estado iluminista em formato desfigurado, mas equivalente. Segundo Federici (2017) o

8 Caça às bruxas pode ser utilizado para designar historicamente a perseguição ocorrida em qualquer era às mulheres que supostamente possuíam poderes sobrenaturais.

capitalismo foi outro elemento importante na perseguição às mulheres para além do movimento de caça às bruxas e afirma que:

O que ainda não foi reconhecido é que a caça às bruxas constituiu um dos acontecimentos mais importantes do desenvolvimento da sociedade capitalista e da formação do proletariado moderno. Isso porque o desencadeamento de uma campanha de terror contra as mulheres, não igualada por nenhuma outra perseguição, debilitou a capacidade de resistência do campesinato europeu frente ao ataque lançado pela aristocracia latifundiária e pelo Estado, em uma época na qual a comunidade camponesa já começava a se desintegrar sob o impacto combinado da privatização da terra, do aumento dos impostos e da extensão do controle estatal sobre todos os aspectos da vida social. A caça às bruxas aprofundou a divisão entre mulheres e homens, inculcou nos homens o medo do poder das mulheres e destruiu um universo de práticas, crenças e sujeitos sociais cuja existência era incompatível com a disciplina do trabalho capitalista, definindo assim os principais elementos da reprodução social (FEDERICI, 2017, p. 294).

Desse modo, é importante ressaltar que o desenvolvimento do capitalismo foi decisivo nas manipulações dos corpos, nas formações dos regimes de verdade e da produção de poder. A mulher cisgênero, dessa forma, é configurada na sociedade como a personificação do erro, a parte que é insuficiente por si só. Na lógica capitalista do privado, Federici (2017) reitera sobre a formação de poder que o corpo feminino é submetido perante as relações capitalistas que os homens passaram a adquirir com a formação da nova sociedade burguesa. De acordo com este novo contrato social-sexual, as mulheres proletárias se tornaram, para os trabalhadores, substitutas das terras. Depois que eles haviam perdido as terras, após o cercamentos dos campos, a mulher enquanto posse ganha força na sociedade burguesa. Dessa forma, pelos exemplos anteriormente citados, foi possível observar como a imagem da mulher cisgênero foi sendo construída socialmente.

Dessa forma, ser uma mulher cis, por exemplo, mudou bastante da Idade Média até a contemporaneidade. No entanto, ainda é marcada por subjugamentos sociais. É a partir desse entendimento que podemos compreender como o gênero feminino foi sendo construído ao longo do tempo. A formação da cisgeneridade, dessa forma, passa por uma construção marcada por avanços e retrocessos, mas que culminaram nos papéis atuais.

Sendo assim, entender o “ser trans” pode ser definido como uma questão de identidade, assim como a cisgeneridade. “Não é uma doença mental, não é uma perversão sexual, nem é uma doença debilitante ou contagiosa. Não tem nada a ver com orientação sexual, como geralmente se pensa, não é uma escolha nem é um capricho” (JESUS, 2012, p.15). A transgeneridade pode ser entendida, dessa forma, como uma expressão identitária por toda pessoa que não se identifique como cisgênero. O termo não-cisgênero também pode ser utilizado, no entanto, há divergências entre o termo, já que ele se coloca como um diferenciador de um padrão. A não-cisgeneridade colocaria no mesmo barco a transgeneridade e o não-binarismo, por exemplo.

Os avanços da transgeneridade, ao longo dos séculos, se deu pela luta ao reconhecimento em existência. Dessa forma, segundo (JESUS, 2012, p. 15) “ela é identificada ao longo de toda a História e no mundo inteiro”. A novidade que o século XX trouxe para as pessoas transexuais⁹ foram os avanços médicos, que lhes permitiram adquirir uma fisiologia quase idêntica à de mulheres e homens cisgênero. Se a transgeneridade é uma possibilidade de existência, os corpos trans também são. É através desse entendimento que podemos compreender o que atravessa o corpo trans enquanto uma possibilidade. As condutas médico-científicas estão atreladas ao que (PRECIADO, 2014) entende como “fármaco-pornografia”. O conceito desenvolvido pelo autor se embasa nas explicações de que o controle dos corpos, propostos por Michel Foucault em suas obras, estariam no século XXI, ainda mais intensificadas pelas tecnologias e os reforços – conflitos – de gênero. Preciado (2014) atribui aos saberes médicos e a sua tecnociência à produção de corpos trans, cis e não-binários em um modelo tecnológico de produção/moldagem, sobretudo no final do século XX. Assim para (PRECIADO, 2014, p. 204).

Os corpos fazem fisiculturismo, se reconfiguram, se chutam, se irradiam, se plastificam, se vitaminam, se hormonizam... As performances de gênero pertencem a esse novo corpo do Capital, são o novo mecanismo de reprodução sexual-industrial. O sucesso da nova máquina capitalista depende de sua capacidade para pôr a plasticidade dos materiais e os corpos a serviço da produção do novo consumidor.

9 Nome dado para pessoas que possuem uma identidade de gênero divergente dos órgãos sexuais que o determinaria a um gênero binário, ou seja, ser homem ou mulher. Transsexuais são pessoas as quais passaram por uma resignação sexual (mudança de órgão sexual). No entanto, o termo pode ser utilizado para as pessoas que não fizeram mudanças cirúrgicas, mas se identificam com gêneros diferentes dos que seriam estabelecidos pelo seu órgão sexual primário.

Desse modo, temos a formação através de entendimentos sociais de padrões que direcionam corpos-comportamentos em identidades. Esses corpos também são discursos, e se adequam à conformidade social do que se é esperado para as identidades. Sendo assim, o corpo cisgênero é uma construção cada vez mais artificial nas sociedades contemporâneas. Os hábitos de higiene rotineiros, próteses, aplicações capilares, lentes de contatos, harmonizações faciais entre outros procedimentos, montam (e desmontam) a cisgeneridade contemporânea. É possível, dessa forma, compreender a cisgeneridade enquanto mais uma forma de expressão humana que se dobrou para manter-se como norma.

É importante salientar que a organização dos conceitos em “caixas” faz parte de uma sistematização para uma melhor explicação do tema. As expressões humanas não são estáticas, e por isso, estão em constante movimento. Assim, para que seja possível compreendermos os conceitos estudados, a organização em termos delimitados foi utilizada como estratégia para entendimento. É importante frisar que podemos ultrapassar essa sistematização já que o gênero e a sua expressão não podem ser presos em conceitos temporais.

Conclusão

Foi possível entender, dessa forma, que as formações dos conceitos de não-binaridade, transgeneridade cisgeneridade estão intrinsecamente relacionados. Existe uma lógica de formação social em ambos os conceitos que se faz necessária entender. Os discursos de verdade – e neles podemos encontrar diversos interlocutores – é um dos principais instrumentos que formularam na cisgeneridade a norma. É através dessa cisnormatividade que foram criados na sociedade a norma cisgênera, colocando por muitas vezes a transgeneridade e a não-binaridade como diferença. Fica claro, através do presente artigo, que o entendimento da transgeneridade e da não-binaridade – assim como a cisgeneridade – se constrói através dos mesmos mecanismos. As possibilidades de expressão de gênero, dessa forma, fazem-se presente na formação social humana, e podem ser entendidas como um fenômeno de construção.

É importante ressaltar que essas concepções não são estáticas, e que estão em constante transformação, já que fazem parte de um conjunto de verdades sociais recortadas pelo tempo. Sendo assim, independente da construção cisgênera ou transgênera a identidade de homem, mulher ou não-binária estão marcados pelo momento e pela sociedade analisada. Esse

artigo objetivou analisar de forma ampla os conceitos do gênero humano que se sustentam nos papéis sociais da atualidade.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropologia Iberoamericana*, Madrid, v. 4, n. 3, p. 321-336, sep./dec. 2009.

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

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA (Brasil). *Código de ética médica*: resolução nº 1.246/88. Brasília, DF: Tablóide, 1990.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA (Brasil). Resolução nº 1.664, de 12 de maio de 2003. Dispõe sobre as normas técnicas necessárias para o tratamento de pacientes portadores de anomalias de diferenciação sexual. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 maio 2003.

CUSTÓDIO, Pedro Prado. A misoginia na Idade Média: bruxaria, alguns aspectos religiosos e sociais. *Acta Científica*, Engenheiro Coelho, v. 21, n. 3, p. 21-31, set./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/actacientifica/article/view/74/74> Acesso em: 12 jun. 2020.

FEDERICI, Silva. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*: conferência. 4. ed. São Paulo: NAU, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

JESUS, Jaqueline G. Visibilidade transgênero no Brasil. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, 18 jan. 2012. Caderno Opinião, p. 13. Disponível em <https://conteudoclipppingmp.planejamento.gov.br/cadastros/noticias/2012/1/18/visibilidade-transgenero-no-brasil>.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MEDEIROS, M. M. *A construção da figura religiosa no romance de cavalaria*. Dourados: UFMS/UFGD, 2009.

PADILHA, V. B; PALMA, Y. A. Vivências não-binárias na contemporaneidade: um rompimento com o binarismo de gênero. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDOGÊNERO 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos). Florianópolis, 2017.

PRECIADO, Beatriz. *Manifesto contrassexual*. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

SEPULVEDA, Denize. *Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias*. 2012. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SERANO, J. *Whipping girl: a transsexual woman on sexism and the scapegoating of femininity*. Emeryville, Califórnia: Seal Press, 2007.

SILVA JÚNIOR, P. M.; BRITO, L. T. Masculinidades performativas no contexto escolar: entre regulações, tensões e subversões. *Áskesis*, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 26-38, jan./jun. 2018.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade* 2016. Dissertação (Mestrado)–Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

REFLEXÕES SOBRE O LÚDICO, GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE

Joana Nély Marques Bispo

O presente trabalho tem o intuito de apresentar parte do estudo desta “professorapesquisadora” realizado em período do seu mestrado que concluiu em 2019 pela Universidade do Estado Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP).

A pesquisa do mestrado se propôs em dissertar as práticas lúdicas educativas de uma escola municipal em São Gonçalo e contou com a participação das “professorasparceiras” da instituição de ensino. Definir as docentes como parceiras com os termos unificados é de caráter epistemológico, pois se defende que a condição aqui explanada é de pessoas que lecionam e são parceiras da pesquisadora concomitantemente, sendo de grande destaque esta observação para a constituição do estudo acadêmico.

Deste modo, os objetivos deste texto referem-se em:

- Analisar narrativas das “professorasparceiras” de acordo com os assuntos: práticas educativas, questão de gênero e ludicidade.
- Abordar as práticas lúdicas educativas em um ambiente escolar gonçalense;
- Mencionar como são tratadas as temáticas na formação docente em relação às questões de gênero e ludicidade a partir das considerações das participantes da pesquisa.

A metodologia procurou compreender o cotidiano escolar numa perspectiva qualitativa que apresenta a narrativa interpelada pelos “sujeitospraticantes”, considerando as falas como elementos fundamentais na pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Entende-se que, são os “sujeitospraticantes” do cotidiano escolar; “o que de fato interessa nas pesquisas “nos/dos/com os cotidianos” são as pessoas, os “praticantes”, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo [...]” (ALVES, 2008, p. 46).

Sendo assim, temos como referencial teórico os/as principais autores/as: Alves (2008), que possibilitou estabelecer relações com a pesquisa de campo; para agregar reflexões dos conceitos sobre o lúdico nos debruçamos em vertentes trazidas por Vygotsky (1984) e Santos (2011); com o intuito

de estabelecer ponderações sobre as questões de gênero, utilizamos Sepulveda(2012) e Scott (1995).

Neste contexto, aborda-se as reflexões que reforçam temas primordiais no processo “ensinoaprendizado”: questão de gênero, formação docente-ludicidade e formação docente-gênero.

Questão de gênero

Entende-se que as manifestações dos comportamentos de gênero aparecem nas brincadeiras infantis, conforme explanado por Sepulveda (2012) e que são necessários como apontou Vygotsky (1984) para que as crianças compreendam as funções existentes no mundo.

Salientamos que, o conceito gênero para Scott (1995) é um elemento que se refere às “construções culturais”, criação social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Ainda, segundo a autora Scott (1995, p. 7), o gênero:

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

Deste modo, compreendemos que o gênero representa a identidade dos sujeitos na sociedade, imprimindo sua subjetividade.

Assim, foi necessário saber como as “professorasparceiras” do 1º ciclo (1º ao 3ºano do Ensino Fundamental) compreendiam a questão de gênero, então tratamos de questionar: Costuma-se separar brincadeiras de meninos e de meninas? A maioria das participantes afirmam que se recusam a separar os/as alunos/as nas brincadeiras. Apenas uma lembra que faz tal divisão na organização de grupos de brincadeiras.

Com a intenção de procurar justificativa das respostas sobre a pergunta, acrescentamos outra pergunta: Por que?

Izabel afirmou que “não”. Geralmente “proporciono atividades recreativas onde todos brincam e participam igualmente”.

Cristiane proferiu: “Não. Eles escolhem do que e como brincar. Fica a critério deles. Mas quando separo em grupos, sempre separo o grupo dos meninos e grupo das meninas”.

Ingrid falou: “Não. Todos têm direito de brincar do que quiserem”.

Aline pronunciou: “No recreio não existe essa separação”[...]

Rita de Cássia declarou: “Não costumo separar”.

Lívia disse que *não*. “Porque não tem diferença”.

Neste contexto, a discussão sobre as questões de gênero se remete ao conceito de *habitus* de gênero conceituada por Bourdieu (1999 *apud* DUMONT; TEIXEIRA, 2009, p. 20):

[...] os *habitus* de gênero são fruto da educação e da aprendizagem informal desde a socialização infantil; resultam do trabalho pedagógico psicossomático de nominação, inculcação e incorporação através de variadas e constantes estratégias de diferenciação, implícitas e explícitas nas práticas de vários agentes e instituições, como a família, a igreja, a escola, os meios de comunicação, o estado.

As escolas, consequentemente, (re)produzem a sociedade com práticas diferenciadas conforme o gênero como foram determinadas em dois relatos.

Aline confessou: [...] “separação, mas na Educação Física sim”.

Rita de Cássia admitiu que “os próprios alunos é que se separam naturalmente”.

Como assinala o PCN de Educação Física (1997) há diferenciação das experiências lúdicas necessitando de intervenção para que meninos e meninas vivenciem momentos de trocas de saberes.

É característica marcante desse ciclo (1º ciclo) a diferenciação das experiências e competências de movimento de meninos e meninas. Os conteúdos devem contemplar, portanto, atividades que evidenciem essas competências de forma a promover uma troca entre os dois grupos (BRASIL, 1997, p. 47).

Para ampliar a discussão perguntamos: As atividades lúdicas podem proporcionar respeito às diversas expressões de gêneros? Por que? De que maneira essas atividades podem ser desenvolvidas?

A docente Izabel respondeu “procuro pôr atividades onde toda turma possa participar igualmente, sem enfatizar o gênero”.

Ingrid enfatizou “acredito que sim. Porque cada um tem direito de brincar do que quiser”.

Lívia comentou que sim. “Nas atividades é momento que não tem o porquê de diferenciação do gênero. Praticamente toda atividade lúdica não precisa, não tem o porquê ter essa diferença. Principalmente, no 1º segmento (1º ao 5º ano) que as capacidades físicas dos sexos masculino e feminino são similares, iguais!”.

Rita de Cássia disse que “sim, porque através do brincar poderemos ter um ambiente favorável para que os alunos socializem e se integrem respeitando-se e aprendendo a conviver. Através de brincadeiras em que não existam separação por gênero”.

Portanto, as educadoras reforçaram momentos de trocas entre meninos e meninas acreditando ser essencial para que ocorra a interação, o respeito, a compreensão e o desenvolvimento das crianças.

Em consonância com as falas das educadoras temos um dos critérios de avaliação do PCN de Educação Física (BRASIL, 1997, p. 49) que é interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero faz parte do critério de avaliação dos/as alunos/as.

A maioria das “professoras parceiras” opinou pela inexistência de separações de gêneros priorizando a interação dos/as alunos/as nas brincadeiras. Porém, duas docentes apontaram suas observações sobre o assunto.

Cristiane educadora do 3º ano revelou “podem, mas raramente isso acontece. Porque as brincadeiras por si só definem os gêneros que participam dela. É algo já perpetuado há gerações. Para mudar o quadro seria necessário desconstruir ou inventar novas brincadeiras para que não venham causar estranhamentos”.

A fala da “professoras parceira” Cristiane nos remete a discussão sobre os comportamentos de gêneros que estão presentes na sociedade e, que por isso também circulam o que são consideradas como brincadeiras de meninos e de meninas.

[...] esses comportamentos estão diretamente arrolados com a questão de gênero feminino e masculino e dos papéis que são atribuídos socialmente a eles. Essas atribuições acabam influenciando diretamente na construção da identidade dos sujeitos. Quando um bebê nasce ele ainda não sabe quais são os comportamentos de gêneros ou papéis sexuais que se espera que ele desempenhe. Não nascemos sabendo que meninas só podem fazer balé ou jogar queimado e os meninos

Em relação ao mesmo questionamento Aline marcou em sua narrativa que “nas brincadeiras individuais há uma separação de gênero, mas nas brincadeiras coletivas como jogos e pique pega, não existe essa separação”.

Estas “professoras parceiras” fazem menção aos padrões de comportamento já contextualizados ao decorrer deste estudo que demarcam em nossa sociedade as separações entre os gêneros no universo lúdico, onde meninas e meninos não interagem.

Na intenção de perceber o ponto de vista sobre o respeito as manifestações de comportamento dentro da escola no que tange ao gênero, indagamos: É importante que as várias manifestações dos comportamentos dos gêneros sejam respeitadas nas escolas? Por que? E se percebe nas narrativas das docentes que o respeito as diferenças é uma questão principal no contexto escolar.

Izabel: “Sim. Os alunos precisam desde cedo entender que as atividades são para as crianças. E muitas vezes, brincam da mesma coisa, mas os próprios alunos adaptam suas atividades”.

Cristiane: “Acho importante que o indivíduo, o ser humano seja respeitado na escola ou onde quer que esteja”.

Ingrid: “Claro. Porque ninguém tem que ser tolhido por ser homem ou mulher”.

Aline: “Sim, porque é preciso respeitar a opinião de cada um”.

Rita de Cássia: “Para que não exista discriminação, nem preconceito, para que todos sejam respeitados principalmente dentro das escolas”.

Partindo do pressuposto que a escola atua na construção da identidade de gênero, consideramos não ser possível considerar a sua neutralidade, pois a mesma em sua própria arquitetura, por exemplo, encaminha locais em que meninos e meninas circulam. Reproduções de atitudes condizentes de acordo com os gêneros transmitindo comportamentos aceitos nas relações sociais, configuram o que pode e o que não pode ser feito pelo menino e pela menina no ambiente escolar.

Para Finco (2003) discutir as questões de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimdo significados.

Entendendo os aspectos positivos e negativos no universo lúdico atrelado a diversidades de gêneros com as “professorasparceiras” da escola examinamos a pergunta: Quais são os resultados positivos e negativos do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras em aula e suas relações com respeito as expressões das diversidades de gêneros? Notamos que, as docentes exaltaram características positivas na associação do lúdico ao gênero alertando para as contribuições entre os/as alunos/as.

O relacionamento dos/as alunos/as ao brincarem é analisado pelas “professorasparceiras” sobressaindo a amizade, o respeito entre os pares, o cumprimento de regras, a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento pessoal.

Izabel: “Vejo pontos positivos. Eles entendem desde já que qualquer brincadeira pode envolver tanto meninos quanto meninas. Assim, eles têm uma relação de amizade e de respeito com os colegas nas brincadeiras”.

Ingrid: “Positivo: Incentivar o crescimento pessoal de cada criança. Aprender a respeitar as escolhas do outro. Não tem ponto negativo”.

Aline: “Pontos positivos: conseguem seguir regras e respeitar o colega de classe”.

Os pontos positivos apresentados indicaram os benefícios da utilização do universo lúdico em sala de aula e o respeito as questões de gêneros. Neste contexto, o PCN de Educação Física (BRASIL, 1997) aponta a relevância do educar pautado em socialização e subjetividade de forma que os aspectos lúdicos promovam o rompimento das relações de dominação de gênero.

Conforme as narrativas de Rita de Cássia e Cristiane em relação à questão proposta apreende-se a possibilidade de se facilitar o processo “ensinoaprendizado” ao ministrar aulas tendo práticas lúdicas e a ênfase na individualidade dos/as alunos/as.

Rita de Cássia admitiu que “as aulas ficam mais dinâmicas e agradáveis. Através do lúdico, as crianças aprendem com mais facilidade respeitando suas individualidades e características próprias”.

Na narrativa de Cristiane, “o brincar em sala de aula, a meu ver traz muitos pontos positivos como: interação, respeito, criatividade, imaginação, a criança aprende com mais leveza e facilidade os conteúdos a serem trabalhados”.

Ainda, é necessário notificar que o PCN de Educação Física (BRASIL, 1997) orienta sobre a dimensão que as escolas atingem respeitando os desejos e as expressões de individualidade das crianças.

Lívia afirmou o incentivo à liberdade de expressão dos/as alunos/as por meio do lúdico na relação de meninos e meninas, dizendo que “o lado positivo: a diversidade de atividades lúdicas que permite a liberdade de escolha dos alunos. E liberdade para eles se expressarem”. O objetivo primordial da escola é propiciar que crianças sejam crianças, conforme no aponta Finco (2003) “vivendo a infância com sua inteireza, em sua plenitude”.

A questão da agressividade como ponto negativo surgiu como resposta à indagação pronunciada por Lívia e Aline. E as demais docentes não admitiram pontos negativos.

Lívia falou que o lado negativo era “só aumento de *bullying*”.

Para Aline os pontos negativos seriam “eles conseguirem seguir regras e respeitarem os colegas, acaba se criando vários conflitos”. Ou seja, os/as alunos/as têm dificuldade em atenderem as normas e envolvem-se em momentos de confusões com discussões em que se desrespeitam o que algumas vezes acaba recaindo em práticas de *bullying*.

Segundo o doutor Gustavo Teixeira (2011), médico especialista em comportamento infantil e palestrante internacionalmente reconhecido, considerado um estudioso sobre o tema, o *bullying* é uma denominação inglesa surgida na década de 1970 na Noruega, adotada pelo Brasil nos últimos anos para definir o comportamento agressivo entre estudantes. Segundo este médico (TEIXEIRA, 2011, p. 19):

A palavra *bullying* é um termo inglês e deriva do verbo *tobully*, que significa ameaçar, intimidar e dominar. Não existe uma tradução exata para esse termo, mas a expressão resume bem o conjunto de comportamento agressivo que tanto preocupa pais e professores.

As formas de se praticar o *bullying* são variadas e traumáticas para os sujeitos e podem ser divididas em quatro categorias: física, verbal, moral ou psicológica e sexual (BISPO, 2014, p. 3).

Deste modo, o *bullying* precisa ser mais discutido, esclarecido e divulgado para se encontrar caminhos que possam ser evitá-lo, pois nas relações sociais agressores e vítimas do *bullying* sofrem, já que as atitudes agressivas atingem um grande impacto negativo nos sujeitos. Muitas vezes o *bullying* acontece por causa das relações de gêneros, ou seja, meninas são caçadas, agredidas ou desrespeitadas simplesmente pelo fato de serem meninas.

Conjuntamente com as respostas sobre o *bullying*, as “professoras parceiras” passaram a explicar seus entendimentos sobre a importância do lúdico no desenvolvimento pedagógico dos/as alunos/as.

Sabendo que as atividades lúdicas influenciam no processo “ensino-aprendizado” e no relacionamento entre os meninos e meninas, e portanto, no desenvolvimento dos sujeitos sociais identificamos alguns resultados nas falas das participantes direcionados para os alunos/as com o questionamento: Quais os resultados que você identificou em relação ao desenvolvimento dos/as alunos/as?

Segundo Aline: “O respeito ao colega, saber esperar a vez e obedecer às regras estabelecidas (disciplina)”.

Na fala de Livia temos: “Maior interação entre os alunos, respeito as escolhas dos outros”.

A narrativa de Rita de Cássia revelou: “Integração entre os alunos melhorou, há um avanço na qualidade de respeito entre eles. Foi criada uma expectativa pelo dia em que os alunos podem brincar com seus brinquedos e atenção”. Conforme Ingrid: “Através da brincadeira conseguimos compreender os limites e regras que conduzem não só a brincadeira em si, mas a vida de modo geral, então a criança ao brincar de alguma forma consegue respeitar mais os limites dos outros”.

Para a docente Izabel: [...] “tanto os meninos quanto meninas podem brincar de futebol ou de amarelinha. Eles aprendem que não existe discriminação entre eles nas brincadeiras”.

Conforme a educadora Cristiane: “Os resultados são sempre positivos. Observo que os alunos ficam mais atentos, mais alegres, mais focados e os indisciplinados dão até uma acalmada”.

Nas narrativas das docentes prevalecem as relações interindividuais dos/as estudantes destacando o respeito mútuo, a interação, o cumprimento de regras, enfim o bom relacionamento. Para endossar os relatos acima, recorreremos a Piaget (2005, p. 41) por afirmar que:

Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. Isto é visível na linguagem entre crianças. As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista do

adversário e procura de justificações ou provas para a afirmação própria.

Portanto, assim como afirmou a docente Cristiane os resultados no desenvolvimento do alunado é sempre positivo, trazendo benefícios aos mesmos no relacionamento interpessoal e, sobretudo, pessoal adquirindo conhecimento a partir de compreensões no convívio social.

Dessa forma, a partir das respostas das “professorasparceiras” percebemos que as atividades lúdicas são excelentes ferramentas pedagógicas para se combater o *bullying* de gêneros nas escolas, no quais meninos e meninas aprendem a brincar, a estudar, a se relacionarem, respeitando-se mutuamente.

Após as perguntas sobre pontos positivos e negativos das atividades lúdicas no desenvolvimento pedagógico dos/as estudantes, passamos a perguntar as “professorasparceiras” desta pesquisa sobre o papel que as teorias sobre o lúdico, assim como, as práticas lúdicas educativas tiveram em suas formações.

Formação docente - ludicidade

Ressaltamos a importância da ludicidade na formação de docentes, pois “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão” (SANTOS, 2011, p.12). Isto quer dizer que, associar o aspecto lúdico ao desenvolvimento dos sujeitos é compreender que os processos de socialização, expressão, comunicação e, sobretudo de construção de conhecimento podem ser permeados pela ludicidade no ambiente escolar.

No intuito de saber como sucedeu a formação das “professorasparceiras” no tocante da ludicidade perguntamos: Em seu processo de formação docente como foi abordada a temática ludicidade?

Verifica-se na fala de uma docente informação sobre o lúdico em sua formação de educadora voltada apenas para uma noção a respeito da ludicidade; declarando, portanto, a necessidade de um aprofundamento de estudo em relação ao tema.

Cristiane formada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) no ano de 2009 declarou: “Foi abordada de maneira bem rápida, se bem me lembro em apenas uma disciplina, e poucos debates”[...]

A ausência da temática foi detectada na opinião de uma participante do questionário.

Rita de Cássia concluiu o curso Letras (Português/Literatura) em 2015 na UFF afirmou: “Em minha formação não foi abordado este tema”.

Deste modo, nota-se que a mesma universidade de formação das educadoras não atribuiu a importância ao estudo do lúdico nos cursos e períodos de estudos das mesmas.

Mas, Santos (2011, p.14) reforça em sua obra “O lúdico na formação do educador”, o sentido da ludicidade para os professores/as.

A formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo na vida da criança, do jovem e do adulto.

Já para as demais “professoras parceiras”, conhecimentos a propósito da ludicidade em sua formação docente foram expostos de maneira diferenciada. Sendo assim, apresenta-se o seguinte ponto de vista tendo como finalidade o brincar.

Izabel que se tornou educadora física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2010 comentou: “O mediador tem como responsabilidade[...]dirigir estas atividades para que os alunos possam entender a importância do brincar”.

De acordo com o que a docente Izabel revelou, destacamos a afirmação de Santos (2011, p. 61):

Entendemos que o educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, dos limites, das certezas e até das incertezas do dia a dia da criança em seu processo de construção do conhecimento. É ele quem cria e recria sua proposta político-pedagógica e, para que ela seja concreta, crítica, dialética, este educador deve ter competência técnica para fazê-la.

Portanto, compreende-se que o/a educador/a exerce papel de intervir no que for necessário no cotidiano escolar e se tratando no uso do universo lúdico assume-se a função de facilitador do processo “ensinoaprendizado” agindo da melhor maneira para se alcançar o objetivo proposto.

A “professoraparcera” Ingrid se formou no curso superior em Pedagogia na UFF em 2015 e traz em sua fala o tema liberdade no ato de brincar.

“Aprendi que todos devem brincar do que se sentirem à vontade” [...]

Nesta narrativa sobressaiu a característica da espontaneidade que envolve o ato de brincar, indicando que é uma atividade natural praticada pelas crianças compreendendo que a liberdade ao brincar se faz imprescindível. Valorizar a liberdade de brincar é atender ao direito da criança reconhecido por leis voltadas para a infância conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Declaração dos Direitos da Criança anunciada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV) em 20 de novembro de 1959 que admite como base e fundamento os direitos a liberdade, brincar e convívio social das crianças. Ou seja, na infância a oportunidade de brincar livremente desfrutando de jogos, brinquedos e brincadeiras tendo o seu interesse consolidado deve ser respeitada.

Em concordância com Santos (2011, p. 13) alertamos que:

Ao entender a educação como processo historicamente produzido, o papel do educador como agente desse processo, que não se limita a informar, mas ajudar as pessoas a encontrarem sua própria identidade de forma a contribuir positivamente na sociedade e que a ludicidade tem sido enfocada como alternativa para a formação do ser humano, pensamos que os cursos de formação deverão se adaptar a esta nova realidade.

Neste sentido, configuramos a formação lúdica como elemento essencial para educadores/as.

A docente da pesquisa, Aline, formada pela UERJ em 2010 revelou enfaticamente o destaque para a interação entre as crianças no ato de brincar.

... “foi abordada, apenas as brincadeiras coletivas”.

Nas brincadeiras coletivas, as crianças vão ao encontro com o/a outro/a tendo a oportunidade de investigar, explorar, agir, descobrir, refletir, progredir e construir conhecimento.

Neste contexto, a ênfase se dá por entender que o brincar é com o/a outro/a. No étimo da palavra brincar temos *vinculum*, no latim, isto é, vínculo (FORTUNA, 2004 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 103). Ou seja, por meio das brincadeiras (re)conhecemos os sujeitos sociais, acima de tudo nos conhecemos. Sendo assim, neste encontro espaço para as diferenças e

suas singularidades a partir da troca de experiências, compartilhando e (re) construindo saberes.

O envolvimento entre os/as alunos/as em brincadeiras contribui para a socialização minimizando os momentos individualistas. Ao brincar é possível reconhecer o outro na sua singularidade e na sua diferença.

A interação das crianças em brincadeiras conduz para um repertório de experiências que compõem sua cultura lúdica. Para Brougère (2002 *apud* KISHIMOTO; SANTOS, 2016) nessa interação diversificada conforme o sujeito, o gênero, a idade e o meio social, coproduz a sua cultura lúdica, a adquire e a constrói brincando.

Continuando a análise sobre formação docente e ludicidade nos referimos a educadora física Lívia, graduada na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2010, com especialização em Docência em Educação Física, realizada no Colégio Pedro II em 2015 que trouxe o enfoque de atividade lúdica em sua formação ao discorrer a respeito da ludicidade:

“Em relação a ludicidade teve uma disciplina que tratava sobre a ludicidade. A atividade lúdica era comentada em todas as disciplinas. Fazíamos muito plano de aula e era cobrado pôr atividade lúdica”.

No período de estudos acadêmicos, Lívia teve contato com o lúdico a ponto de ser exigido como aspecto fundamental em planos de aulas, demonstrando assim a intensa reflexão no tocante às atividades lúdicas para com a execução de aulas de acordo com o PCN de Educação Física (1997) como anteriormente já foi elucidado nesta pesquisa.

Após perguntarmos as “professoras parceiras” sobre a questão da ludicidade em seus processos de formação de professores, no propósito de investigar mais sobre a formação das educadoras no que diz respeito às questões dos gêneros, fizemos outros questionamentos.

Formação docente - gênero

Problematizar com desafios e delinear possibilidades de intervenção em dinâmicas de gêneros nos espaços escolares faz parte do currículo dos professores/as. A formação de docentes destaca a visibilidade ou a invisibilidade das relações de gênero nas teorias e práticas sociais; como podemos observar nas afirmações das participantes ao serem questionadas com a pergunta: em seu processo de formação docente como foi abordada as questões de gêneros?

A visibilidade das questões de gênero é possível de ser analisada nas narrativas de algumas “professorasparceiras”, vejamos a seguir:

Izabel disse que em seu processo de formação foi trabalhado por alguns professores/as que em relação às questões de gênero era necessário [...] “adaptar as atividades onde todos possam participar igualmente” [...].

A narrativa de Ingrid declarou que em seu processo de formação de professores foi evidenciado que meninos e meninas não podiam sofrer [...] “rótulos e estigmas”.

Isso quer dizer que, para Izabel a coletividade nas brincadeiras e o respeito às identidades de gêneros dos/as alunos/as é primordial. Portanto, o respeito às diferenças dos sujeitos tem fator determinante. Afinal, como diz Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 313) “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

A docente também lembra a necessidade de adaptações nas atividades para dar oportunidade de todos/as alunos/as participem de forma igual. E, a “professoraparcera” Ingrid reforça também em sua narrativa, a necessidade de ser evitado qualquer tipo de *bullying*.

A invisibilidade do tema gênero foi trazida pelas “professorasparceiras” Aline e Rita de Cássia em suas formações nos cursos de licenciaturas. Deste modo, a proposta de sensibilizar estudantes de cursos de formação de professores/as foi inexistente.

Aline: “A questão de gênero não foi abordada”[...]

Rita de Cássia: “Em minha formação não foi abordado este tema”.

Inclusive, foi limitada como assegura a docente Cristiane, estando voltado para os interessados no tema. “Eram oferecidos [...] alguns ‘cursos’ de extensão”.

É possível perceber a ausência da discussão sobre a formação acadêmica e as questões de gênero. Para confirmar esta informação temos imediatamente a citação que nos traz algumas ponderações importantes na educação:

A maioria dos cursos de formação dxprofessorx não trabalha com tais temáticas, estão voltados para os conteúdos cognitivos específicos de suas formações e não cogitam em lidar com os assuntos relacionados aos gêneros [...]. Tomamos como exemplo dessa proble-

mática as faculdades em que atuamos, pois nenhuma das duas possui em sua grade curricular uma disciplina obrigatória sobre gênero [...]. Na atual matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ não existe nem uma disciplina eletiva que discuta tal assunto. Na Universidade Federal Fluminense, no curso de Pedagogia, há uma disciplina eletiva sobre, contudo, não sendo obrigatória, [...] É necessário que existam disciplinas obrigatórias sobre gêneros [...] nos cursos de formação de professores, para que xs alunxs possam fazer discussões embasadas teoricamente e que xs possibilitem desconstruir valores, rótulos e estigmas construídos em outros *espaçotempos* sociais (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2018, p. 89).

A temática questões de gêneros na formação da educadora Livia foi da seguinte forma:

Durante a faculdade, a questão de gênero quase não era abordada. Na pós graduação chamada “Docência em Educação Física no Colégio Pedro II”, em 2015, fiz residência pedagógica onde acompanhava as aulas de Educação Física, assistia palestras, fazia relatórios. E daí a questão de gênero era bem trabalhada e inclusive na minha pesquisa: “A evasão de meninas na aula de Educação Física Escolar”, realizada em Belford Roxo, na outra matrícula que tenho. Nessa época, eu pesquisava muito sobre a questão de gênero [...].

É nítido que a narrativa da docente Livia traz uma evolução sobre o debate formação docente e gênero numa pós graduação. Sua fala assegura uma discussão exercida com êxito a ponto de despertar seu interesse sobre o assunto, concluindo uma pesquisa acadêmica nesta especialização. Esta “professoraparceira” teve a oportunidade de se enveredar teoricamente no campo educacional enfatizando as questões de gênero, como é previsto ser necessário em curso de formação de professores, já explicitado em citação acima.

Concluindo

Por fim, o artigo apontou impressões sobre práticas educativas desdobrando-se para temas entrelaçados no cotidiano escolar: questões de gênero, lúdico e formação docente em uma escola no município de São Gonçalo.

Com relação, ao desenvolvimento escolar dos/as alunos/as, as educadoras remeteram aos seguintes assuntos: interação, compreensão de regras, ausência de discriminação entre os meninos e as meninas, alegria e mais atenção ao estudar.

Além disso, as falas das docentes apresentaram os pontos positivos das atividades lúdicas, tendo como destaque a mudança de comportamento dos/as alunos/as evidenciando a liberdade de expressão, o processo “ensinoaprendizagem” com mais facilidade, os laços de amizade e o respeito entre os meninos e as meninas. Sobre os pontos negativos, apenas duas educadoras fizeram comentários e consideraram a questão da agressividade, mencionando o *bullying*.

No que tange as questões de gênero grande parte das “professorasparceiras” explanaram que se recusam a separar os meninos e as meninas nas brincadeiras. Todavia, duas docentes mencionaram a divisão de gêneros, uma realizando em gincanas e a outra falando das brincadeiras individuais. Essas narrativas nos direcionaram para o debate a respeito de comportamentos de gêneros em nossa sociedade que delimitam que meninos e meninas precisam ter comportamentos diferentes e por isso existem brincadeiras que são somente para meninos e outras que consistem exclusivamente para meninas.

O estudo indicou, no que se refere à formação docente/ludicidade e a formação docente/gênero, a necessidade de mais discussões que foram e são pouco abordadas nas universidades, nos cursos de formação de professores/as, não possibilitando que novos conhecimentos sejam tecidos entre os/as futuros/as professores/as.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p. 42-58.

BISPO, Joana Nély Marques. *Programa antibullying: uma política em ação na Escola Municipal Pastor Ricardo Parise*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal)– Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2014.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*: Educação física. Brasília, DF: Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso: 7 jan. 2019.

DUMONT, Adilson; TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. (org.). *Discutindo relações de gênero na escola*: reflexões e propostas para a ação docente. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: GSS: FUNDEP, 2009.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89-101, set./dez. 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga dos (org.). *Jogos e brincadeiras tempos, espaços e diversidades (pesquisa em educação)*. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). *Brincar com o outro caminho de saúde e bem estar*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *O lúdico na formação do educador*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SEPULVEDA, Denize. Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias. 2012. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Menina que se comporta como menino, menino que se comporta como menina: o que podemos aprender com essas crianças que teimam em ser dissidentes? *In: RODRIGUES, Alexsandro (org.). Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância*. Salvador: Devires. 2018. p. 88-101

TEIXEIRA, Gustavo. *Manual antibullying*: para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

GÊNEROS, SEXUALIDADES E LAICIDADE: A PÁGINA DO OBSERVATÓRIO DA LAICIDADE NA EDUCAÇÃO (OLÉ)

João Alexandre dos Santos Silva
Denize Sepulveda

Introdução

Este texto é fruto de uma pesquisa inicial desenvolvida por nós no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UERJ. Seu principal objetivo de investigação é realizar um mapeamento bibliográfico no site do Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ), no link “Biblioteca”, nas abas: “Textos Disponíveis na Internet”, “Dossiês Temáticos sobre Laicidade” e “Bancos de Teses”. Esse levantamento está possibilitando a organização básica e classificação do material empírico que integra o corpus da pesquisa.

A investigação em questão foi pensada a partir de outros estudos por nós desenvolvidos; por meio deles, pudemos perceber que em alguns cotidianos escolares existem discriminações e perseguições em relação a estudantes LGBTIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexos e Assexuais), as quais são praticadas, muitas vezes, por algunxs professoras, professores, funcionárias e funcionários. Em nossas entrevistas, esses profissionais atribuíam à causa da homossexualidade das e dos estudantes a duas questões básicas: doença ou por uma orientação educacional errada. Elas e eles alegavam que a homossexualidade é condenada pela Bíblia e que por serem educadoras e educadores evangélicos possuíam a missão de curar e educar as alunas e alunos LGBTIA+ para que voltassem para o caminho correto, que é o caminho religioso.

Sendo assim, tivemos pistas, indícios e sinais (GINZBURG, 1989) de que a questão da discriminação e da perseguição contra esse grupo de alunas e alunos estava motivada pelas questões conservadoras religiosas de algumas professoras, professores, funcionárias e funcionários. Esses valores e crenças religiosos, muitas vezes, possibilitam que práticas LGBTIA+fóbicas e machistas se desenvolvam em muitas instituições escolares.

É importante salientar que a partir de 2019, ano da posse do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, que faz parte do espectro político da extrema direita e é apoiado pela bancada religiosa do Congresso Nacional,

as práticas LGBTIA+fóbicas e misóginas aumentaram em muitas escolas, pois o mandatário máximo da nação já evidenciou várias vezes seus preconceitos contra a população LGBTIA+ e contra as mulheres, o que acaba fortalecendo ações dessa natureza.

Em função de seu cargo, o posicionamento de Bolsonaro ganha um contorno político, o que acaba “autorizando” muitos líderes religiosos a desenvolverem discursos contra os direitos dxs LGBTIA+, tais como ser contra o uso de preservativos, contra a união civil entre pessoas do mesmo sexo, contra os direitos das mulheres, como, por exemplo, o recebimento de salários iguais aos homens ou ainda que façam uso da licença maternidade, etc. Esses discursos levam ao recrudescimento da prática de algumas professoras e alguns professores religiososxs em relação a essxs estudantes, como também à perseguição contra professorxs que desenvolvem em suas salas de aula temáticas que valorizam as diferenças sexuais, de gêneros, de raças e outras. Esse cenário nos mostra que o Estado brasileiro e muitas escolas públicas não têm conseguido respeitar o princípio da laicidade do Estado e dos direitos democráticos dxseducandxs mulheres e LGBTIA+. Entendemos que um Estado laico é aquele que não apoia nenhuma religião específica. Conforme a Constituição Brasileira de 1988:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; [...] III – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.

Assim, de acordo com a citação, é possível entender que o Estado brasileiro não pode manter com nenhuma religião relação de dependência ou aliança, o que evidencia que não se pode ter, numa escola pública subvencionada pelo Estado, proselitismo religioso por parte dos professores. Em relação a essa questão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 enfatiza em seu art. 33 que:

[...] o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1996).

Muitas práticas de professorxs dentro de muitas escolas das redes públicas de ensino para com alunxs LGBTQIA+ e meninas dão indícios desse proselitismo religioso, ferindo o princípio da laicidade do Estado, assim como os direitos fundamentais da cidadania brasileira e dos direitos humanos. Muitas vezes, as atitudes desses profissionais provenientes das aprendizagens obtidas por meio da fé religiosa, como elxspróprixs alegaram em algumas de nossas pesquisas, desrespeitam o direito constitucional dos brasileiros no que se refere a não discriminação. Vejamos:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Portanto, para que se possa permitir a dignidade da pessoa humana, é necessário o repúdio a toda e qualquer forma de discriminação. Embora saibamos disso, sabemos também que nas múltiplas formas cotidianas que as relações sociais assumem, a supressão completa da discriminação aparece mais como utopia e projeto do que como realidade vivenciada. Ainda assim, entendemos que nos cotidianos das escolas públicas xs educadorxs têm como uma de suas obrigações colocar a salvo as crianças e adolescentes “de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”. Elxs não podem praticar atos de discriminação contra algumas alunas e alguns alunos devido a um comportamento que associam à questão das sexualidades, dos gêneros dissidentes e a orientação sexual que emerge das suas religiões, pois assim também agrirem o princípio da laicidade do Estado.

O Estado se tornou laico, vale dizer tornou-se equidistante dos cultos religiosos em assumir um deles como religião oficial. A modernidade vai se distanciando cada vez mais do *cujus regio, ejus religio*. A laicidade, ao condizer com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, não pode conviver com um Estado portador de uma confissão. Por outro lado, o Estado laico não adota a religião da irreligião ou da antirreligiosidade. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as igrejas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do

controle religioso. Isso quer dizer, ao mesmo tempo, o deslocamento do religioso do estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder de Estado (CURY, 2004, p. 183).

A laicização do Estado foi proclamada para retirar o monopólio da verdade da Igreja no processo de construção moderna da sociedade democrática. A laicidade é um princípio de construção da democracia, e pode ser entendida como um dos elementos necessários ao seu desenvolvimento. Assim, para que a democracia se efetive cada vez mais na realidade brasileira, precisamos envidar esforços para possibilitar que a laicidade realmente se enraíze na sociedade e no interior das escolas públicas (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2017).

Dessa forma, é necessário combater por meio de atividades efetivas o ensino religioso e as práticas educacionais que se baseiam nos credos religiosos e, por isso, discriminam e perseguem alunxs LGBTIA+ e meninas. Dessa forma, nossa pesquisa se configura como uma das maneiras de combater tais práticas e auxiliar professorxs e alunxs com informações sobre as questões de gêneros, sexualidades e laicidade.

Metodologia

No desenvolvimento de nossa pesquisa utilizamos o Paradigma Indiciário de Carlos Ginzburg (1989). Esse referencial teórico-metodológico nos permite fazer uma leitura a partir de pistas, indícios e sinais dos resumos das dissertações e teses que versam sobre as temáticas dos gêneros, sexualidades e laicidade na página do OLÉ. Dessa forma, tenta captar elementos não acessíveis pelos meios tradicionais de investigação que não conseguem dar conta das múltiplas relações, ou seja, não permite captar as nuances e imprevistos da realidade. Logo, o Paradigma Indiciário busca investigar o que não está à mostra.

O trabalho a partir dos indícios põe em diálogo tipos distintos de conhecimento e de interpretação da realidade, especialmente aqueles vinculados aos aspectos qualitativos, que só podem ser alcançados indiretamente, e aos saberes derivados das experiências concretas (ESTEBAN, 2001, p. 36).

Ginzburg (1989) nos remete à necessidade de se trabalhar sobre os indícios que a realidade apresenta. Ler pistas e sinais, tentar entender através desses alguns significados daquilo que não temos capacidade de compre-

ender de outro modo; apreender neles informações do real não acessíveis pelos meios tradicionais de pesquisa. É esse o fundamento do Paradigma Indiciário.

Portanto, o referencial teórico de Ginzburg consiste em investigar o que não está à mostra, já que a realidade não se mostra enquanto tal. Situações que muitas vezes são tidas como insignificantes podem expressar muito ao pesquisador, já que são imagens da realidade pesquisada.

Esta lógica de descoberta através dos indícios encontra-se nos quadros antigos do pintor italiano e crítico de arte Morelli (detalhes pictóricos), em alguns fundamentos da psicanálise (os “sintomas” estudados por Freud) e no método de investigação de Sherlock Holmes. Este último constitui na opinião do historiador italiano Carlo Ginzburg e do filósofo catalão Josep Ramoneda, o mais perfeito exemplo do “paradigma dos indícios”, que se caracteriza pela paixão de penetrar as dimensões ocultas ou secretas dos submundos feitos dos desperdícios e rebotalhos do pensamento logocêntrico (PAIS, 2003, p. 32).

Assim, o Paradigma Indiciário é um referencial teórico-metodológico que viabiliza interpretações diferentes da realidade, já que não se utiliza de evidências que, muitas vezes, podem dificultar a construção de formas diferentes de leitura do problema observado.

Ginzburg (1989, p. 151) defende que durante anos o homem foi caçador e que “aprendeu a reconstituir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados”. Para o autor, para além de uma documentação verbal e escrita, o homem desenvolveu outras formas de conhecer. Segundo ele, o pesquisador deve ir à procura de pistas, indícios e sinais, mobilizando todos os seus sentidos. Empregando o Paradigma Indiciário apresentado por Ginzburg, também procuramos captar os pormenores negligenciáveis, seguimos pistas e recolhemos indícios nos documentos investigados.

A página do Olé

Começamos a pesquisa navegando na página do OLÉ para conhecermos melhor a lógica de organização do site, para, em seguida, fazermos a pesquisa na aba “Biblioteca”, como pode ser visto na figura a seguir.

Figura 1 – Tela da página inicial do OLÉ, com uma seta para a aba “biblioteca”.



Fonte – Acervo pessoal dxs autorxs.

No segundo momento, passamos a fazer a leitura dos resumos de teses e das dissertações que estavam presentes no site do OLÉ e separamos as que abordavam os assuntos de gêneros, sexualidades e laicidade. Foram lidos 219 (duzentos e dezenove) resumos de teses e dissertações (quantidade total de dissertações e teses que havia nessa aba), das quais 44 (quarenta e quatro) abordavam os assuntos de gêneros, sexualidades, laicidade e educação pública.

Figura 2 – Tela da aba “Biblioteca” com uma seta indicando o subtópico em que foram pesquisados os textos presentes no acervo virtual do OLÉ.



Fonte – Acervos pessoais dxs autorxs.

Em seguida, passamos a procurar os textos completos das dissertações e das teses, que foram mapeadas inicialmente na aba “Biblioteca” do OLÉ. Para isso, buscamos os sites dos programas de pós-graduações em que essas produções foram desenvolvidas e, a partir daí, alimentamos o link que cria-

mos na página do OLE para depositar esses arquivos. Neles, encontramos 44 (quarenta e quatro) produções acadêmicas. As instituições foram: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Metodista de São Paulo, Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Grandes Dourados (UFGD), Universidade de Fortaleza (Unifor), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Faculdade Unida de Vitória, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Figura 3 – Tela da aba “Biblioteca”, com uma seta indicando o link “Teses – Laicidade, gêneros e sexualidades”.



Fonte – Acervos pessoais dxs autorxs.

Por último, fizemos um mapeamento e coleta, no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), de dissertações e teses sobre laicidade, gêneros e sexualidades com pesquisas realizadas em escolas públicas. Por meio desse levantamento, alimentamos o link “Teses – Laicidades, gêneros e sexualidades”, criado por nós no site do OLE e dividido pelos anos de publicação de cada texto. Logo que iniciamos a pesquisa no site da CAPES, percebemos a inexistência de

teses e dissertações produzidas partir do ano de 2018 que dialogassem com as temáticas pesquisadas. Até o presente momento, encontramos 30 (trinta) teses e dissertações no banco da CAPES sobre a temática pesquisada. É importante mencionar também que as dissertações e teses dos anos de 2020 e 2021 ainda não foram disponibilizadas no referido site, de modo que a nossa investigação se debruçou sobre o período de 2014 a 2018.

Figura 4 - Tela do link “Tese – Laicidade, gêneros e sexualidades”, com marcações dos anos para identificação da organização desse tópico.



Fonte – Acervos pessoais dxs autorxs.

Tecendo relações com a pesquisa

Quando começamos o processo de buscas dos textos sobre gêneros, sexualidades e laicidade, nosso primeiro passo foi procurar na aba “Biblioteca” da página do OLÉ. Assim, observamos que não havia teses e dissertações sobre as temáticas de gêneros, sexualidades e laicidade até o ano de 2012, de modo que, no referido site, as produções datavam anos posteriores. Entretanto, identificamos no banco de teses da CAPES que mesmo antes de 2012 já havia muitos trabalhos que discorriam sobre essas questões.

Durante a pesquisa, tivemos pistas, indícios e sinais de que a laicidade – fosse ela relacionada à educação ou não – era mais pesquisada do que as temáticas de gêneros e sexualidades, apresentando um maior número de produções de teses e dissertações. Nesse sentido, percebemos que boa parte dessas teses e dissertações era oriunda de universidades privadas e católicas, e defendia a permanência do ensino religioso nas escolas. Encontramos também investigações denunciando instituições religiosas que atuavam em

benefício próprio. Para Hoff (2017), a legislação brasileira não impõe unanimidade na forma de se aplicar o ensino religioso, por isso alguns estados acabam aderindo a um modelo confessional. Ao analisarmos que as pesquisas que defendiam a permanência do ensino religioso nas escolas estavam, em sua maioria, associadas a instituições privadas, podemos chegar a conclusão de que a permanência do ensino religioso nas escolas é – nos casos pesquisados – defendida na maior parte por instituições privadas.

No que se refere às investigações de teses e dissertações que debatem gêneros, sexualidades, laicidade e educação pública, tivemos dificuldade de achar textos que conseguissem interligar esses assuntos. Diante do exposto, observamos a necessidade de se estudar as questões elencadas, para que os direitos humanos e democráticos prevaleçam em relação às investidas conservadoras. Desse modo, compreendemos o conservadorismo como uma retórica, uma forma de enxergar o mundo e nele tecer suas narrativas (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2020). Destacamos, ainda, que a partir de 2019, com a eleição de Jair Bolsonaro, houve um avanço conservador, em larga escala, dentro da máquina pública. Conforme já dissemos, o atual presidente se aliou - e ainda se alia - a grupos religiosos de matrizes cristãs da extrema direita política (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2019).

Por tudo o que foi dito, entendemos que a presente pesquisa auxilia no combate às retóricas conservadoras oriundas do governo federal e dos religiosos das bancadas evangélicas da extrema direita do Congresso Nacional, nesse momento, na produção de conhecimento que transgrida essas narrativas.

Sendo assim, é importante mencionar que em uma das reuniões quinzenais do Grupo de Pesquisa e Estudos Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários “EspaçosTempos” da História e dos Cotidianos (GESDI), coordenado por uma das autoras deste artigo, fizemos a leitura e o debate do texto “Laicidade do Estado e da educação: valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas”. Nele xs autorxs Sepulveda e Sepulveda (2020) defendem que existem pensamentos conservadores na realidade brasileira, embasados por um discurso religiosos conservador e fundamentalista cristão, que influencia nas relações do estado com a laicidade.

No caso dos conservadores fundamentalistas o que conta como verdade é o discurso cristão religioso. Dessa forma, um dos elementos fundamentais para xs conservadorxs fundamentalistas é a interdição (FOUCAULT, 1996) dos argumentos que fortalecem os direitos sociais e humanos das minorias, ou seja, os

Sepulveda e Sepulveda (2019) defendem que o conservadorismo é uma categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através do tempo. Xs autorxs argumentam que conhecemos o conservadorismo porque frequentemente as pessoas se comportam de forma conservadora. Sendo assim, este processo histórico gera certa regularidade de argumentos para situações análogas, o que nos permite observar o desenvolvimento de uma cultura baseada nesses valores. Dessa forma, não é possível se pensar em conservadorismo como categoria estática, tanto sociológica quanto antropológicamente.

Assim, entendemos conservadorismo como uma retórica, uma narrativa de mundo em disputa no campo da cultura. Tal narrativa só pode ser compreendida em seu processo histórico e tem como principal característica a naturalização das desigualdades sociais. Segundo Thompson (2012), a história é marcada por disputas, em especial por aquilo que se vinculou chamar de “luta de classes”. Ou seja, na disputa por poder no campo da cultura, o conservadorismo é um importante elemento na construção dos interesses de classe e na própria consciência de classe. Em tal processo, não estão em disputa somente as condições materiais de sobrevivência, estão também as condições simbólicas, compostas por diversas argumentações de diferentes naturezas (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2020, p. 94).

A partir do pensamento dxs autores acima citadxs, compreendemos como os movimentos conservadores no Brasil buscam concomitantemente romper, ou ao menos fragilizar, a laicidade do Estado brasileiro, e, para além disso, atacar as populações LGBTIA+ e as mulheres com discursos fundamentados por religiões de matriz cristã. Por isso a importância do mapeamento e, posterior, disponibilização dos textos identificados nos sites do OLE e da CAPES. Por meio deles, as pessoas poderão compreender a existência do conservadorismo, bem como de outros movimentos contrários à laicidade e aos debates de gêneros e sexualidades, e ainda como essas forças têm se estabelecido dentro do poder público e quais estratégias utilizam. Além do mais, possibilita que professorxs e estudantes possam construir conhecimento científico sobre os gêneros, as sexualidades e sobre o respeito necessário às diferenças que constituem a sociedade brasileira.

Considerações finais

O ano de 1988 é um marco na história do Brasil. Sua importância se dá, principalmente, por conta da restituição da democracia, que, para além do resgate dos direitos políticos, outrora usurpados pela ditadura militar, trouxe consigo a laicidade como direito democrático fundamental, conforme já foi mencionado neste texto.

É possível perceber que existe uma conexão entre os pensamentos conservadores, no que se refere aos valores pessoais e crenças, e as práticas misóginas e LGBTIAfóbicas, dentro e fora de muitos espaços escolares. Devido aos ensinamentos e doutrinação religiosa, há a correlação entre a LGBTIAfobia e o pecado, fazendo assim com que pessoas LGBTIA+ sofram processos de discriminação. Dentro dessa mesma lógica, há a ideia de que as mulheres devem ser submissas aos homens (CORRÊA; SEPULVEDA, 2021).

Não coincidentemente, a presente pesquisa se constitui dentro do site do Observatório da Laicidade e da Educação. Para a nossa investigação, o site tornou-se um dos meios pelos quais pudemos chegar às conclusões iniciais da pesquisa apresentada, e, para além disso, defender processos que auxiliem diretamente na manutenção dos direitos da população LGBTIA+ e nos direitos das mulheres.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Congresso Nacional, 5 out. 1988. Anexo.

CORRÊA, Renan; SEPULVEDA, Denize. *A importância das discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas: combatendo práticas conservadoras misóginas e LGBTIfóbicas*. Revista Instrumento, Juiz de Fora, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, set./dez. 2004.

ESTEBAN, Maria Tereza. *O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GINZBURG, Carlo; GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HOFF, Márcio. *Estado laico, religião e educação*: análise da controversa presença do ensino religioso em escolas públicas no Brasil. 2017. Tese (Doutorado)– Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2019.

SEPULVEDA, Denize; CORREA, Renan; FREIRE, Priscila. *Gêneros e sexualidades*: noções, símbolos e datas. Rio de Janeiro: Ed. dos Autores, 2021.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. *Educação*, Brasília, DF, v. 43, n. 1, jan./abr. 2017.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Laicidade do Estado e da educação: valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 14, n. 28, p. 91-105, jan./abr. 2020.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Menina que se comporta como menino, menino que se comporta como menina: o que podemos aprender com essas crianças que teimam em ser dissidentes? *In*: RODRIGUES, Alexsandro. *Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância*. Salvador: Devires, 2018.

SEPULVEDA, José Antônio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 868-892, set./dez. 2019.

O AMOR E O CUIDADO COMO AÇÃO: PENSANDO COM BELL HOOKS E PAULO FREIRE

José Antonio Miranda Sepulveda
Maíra Índio do Brasil Dezerto da Motta

Introdução

Neste livro, encontram-se escritos sobre diversas temáticas urgentes acerca do eixo de gêneros e sexualidades, portanto, neste texto, almejamos tensionar sobre o cuidado neste lócus. Como podemos encontrar o cuidado e a ética do amor dentro do cenário atual, tendo como autores Bell Hooks e Paulo Freire?

O cuidado atualmente ocupa um espaço central em nossas vidas, devido a pandemia do Covid-19; entretanto, é um espaço que merece seu devido reconhecimento de tensão se formos analisar por meio da lente das mulheres e, também, de crianças e idosos.

É possível compreender diversas formas de se viver o cuidado. Em linhas gerais, ao falarmos desse tema, em um primeiro momento, podemos compreendê-lo como uma forma perigosa de assistencialismo. Esse conceito, dessa forma, é norteador, assim como o amor romântico é o conceito norteador do amor. No entanto, ambos não são os únicos.

Para a construção deste texto, optamos por uma análise qualitativa da discussão sobre o cuidar e o amor. Nesse sentido, consideramos uma reflexão que compreende o cuidar de si a partir da História da Sexualidade, de Michel Foucault (2009, v. 3). O texto aposta também na perspectiva de uma análise consubstanciada nos conceitos de classe e gênero.

Vale ressaltar também, que este texto entende o ato de cuidar e de amar como um projeto pedagógico que objetiva facilitar a libertação dos indivíduos das amarras de uma sociedade liberal desumanizadora. A educação a partir dessa compreensão se torna transgressora por defender a superação das opressões a partir da conscientização de classe. Cuidar, então, é libertar e transformar – argumentos que estão na base das narrativas de Bell Hooks e Paulo Freire.

Portanto, para compreender este cenário complexo que rodeia esta temática, buscaremos articular teoria e experiência, trazendo leveza e proposições para buscarmos uma ética do amor, e, portanto, uma ética do cuidado.

Assim como o encontro que ocorreu entre a autora Bell Hooks e Paulo Freire, e que a mobilizou em diversos aspectos, esperamos que este texto encontre o leitor com a mesma força de mudança, esperança e amor. Que essas práticas e a ética do amor reverberem em sua vida como forma de enfrentamento e sentido, e também, de sentido outro de ver e viver.

O ato de cuidar e o amor

Neste ano de 2021 comemoramos o centenário do patrono da educação brasileira e, também, vivenciamos a pandemia da covid-19, ou seja, coincidentemente nesse mesmo período experimentamos diversas formas de amor e desamor em novos rostos, nomes, vivências. Podemos dizer que Paulo Freire nos ensinou muito sobre o amor, em sua prática de vida. Para dialogar com o autor sobre essa temática, iremos promover um diálogo com uma leitora assídua de suas obras, Bell Hooks.

A comemoração do nascimento de Paulo Freire é um marco histórico. Seu centenário é simbólico ao tomarmos consciência de suas contribuições inenarráveis para a educação em escala mundial, desde o início de sua vida, em 1921, até o seu falecimento, no ano de 1997. Publicações, teorias e práticas construídas por Freire impactaram inúmeras áreas para além da educação; no entanto, sua contribuição para o âmbito educacional foi tão significativa, que o levou ao título de patrono da educação brasileira, no ano de 2012.

Paulo Reglus Neves Freire é um respiro, um acalento e também uma leitura imprescindível a todos que aspiram por um mundo mais digno, que anseiam pelos direitos e, principalmente, pela educação. Afeto, ousadia e cuidado surgem de forma marcante em todos os seus escritos, ao olhar e direcionar com tanta dedicação seus estudos aos oprimidos, desde crianças até jovens.

Em sua grande obra “Pedagogia do Oprimido”, traduzida para mais de 40 línguas, nos apresenta como é possível atingir mudanças do status quo, apontando-nos que, para isso, a educação deve ser libertadora para todos, seja oprimido, seja opressor. Uma prática de liberdade deve estar livre do exercício de dominação sobre o outro (FREIRE, 1987).

Relembrar Paulo Freire neste momento histórico nos parece fundamental. Não só pela narrativa sedutora que impactou Bell Hooks, mas também pela força embutida na sua luta de amor e esperança na humanidade. Esse olhar com o qual Freire observa o mundo toma centralidade nos tempos

atuais, uma vez que passamos por um processo de desumanização, de destruição das condições mínimas de vida e de dignidade dos seres vivos, em especial os grupos oprimidos pela força do neoliberalismo.

Como perspectiva de luta, a humanização recebe de Freire (1987) muita importância. Sua crítica persistente a um modelo de educação reprodutora (bancária) possibilitou a construção efetiva de um projeto de educação que poderia transformar o mundo.

A questão da humanização reaparece na análise de bell hooks (2017), atualizada, mas ainda com uma forte marca freireana. Paulo Freire definiu seu trabalho se posicionando contra as opressões e a favor da vida com dignidade. Enfrentou a desumanização com tamanha coragem que suas propostas atravessaram fronteiras. Na luta pela humanização, Freire (1987, p. 19) coloca:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens.

A proposta de Paulo Freire, em especial a contida na “Pedagogia do Oprimido”, é uma transgressão, um enfrentamento, pela via da educação, às injustiças sociais e às opressões de classe, principalmente. O mencionado autor nos lembra que a violência dos opressores também os desumaniza, e que esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, não se tornem opressores e nem opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. “E aí está a grande

tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p. 20).

Para Freire (1987) é a ação dialógica que potencializa a transformação. A colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode acontecer senão entre sujeitos, ainda que as partes envolvidas tenham níveis distintos de função e, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação, e, só assim, libertar os oprimidos e construir uma prática libertadora. Tal proposição de educação influenciou intelectuais em diversos países do mundo.

A autora bell hooks narra em seu livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” como o patrono foi fundamental em sua formação e na elaboração de sua prática, dedicando, inclusive, um capítulo especial a ele. O contato com as obras do autor tornou-se inspiração para a escrita de bell, de modo que, ainda hoje, é perceptível a presença de Freire em suas obras.

Para a autora, ter podido conhecer Freire pessoalmente funcionou como força motriz na crença de uma educação libertadora (HOOKS, 2017). Segundo bell hooks, ao ter o privilégio de estar em uma de suas aulas pode perceber que todos os livros do autor e sua prática estavam em harmonia, em sintonia com a teoria, e ser testemunha disso foi marcante para a sua trajetória.

Antes de sentir a potência dessa prática em suas próprias experiências, em seu livro, Gloria Jean (nome real da autora, sendo bell hooks seu pseudônimo) nos conta sobre como foi o seu encantamento com o autor e suas motivações a seguir no estudo com ele, apontando para as semelhanças que viriam a seguir em ambas as obras:

Quando encontrei a obra de Freire, bem num momento da minha vida em que estava começando a questionar profundamente a política da dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização que ocorre dentro dos próprios Estados Unidos, me senti fortemente identificada com os camponeses marginalizados de que ele fala e com meus irmãos e irmãs negros, meus camaradas da Guiné-Bissau (HOOKS, 2017).

A identificação da autora com a obra de Freire veio através da veia da luta de classes, especialmente. Esse reconhecimento foi profundo para hooks. Ela descreve que em suas leituras feministas, em certos aspectos, sentia-se

excluída da luta. É compreensível esse sentimento da autora. Ao olharmos para a história, notamos que, à época, a interseccionalidade não fazia parte do debate feminista como atualmente.

Mais que na obra de muitas pensadoras feministas burguesas brancas, na obra de Paulo havia o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que têm de carregar a maior parte do peso das forças opressoras (exceto pelo fato de ele nem sempre reconhecer as realidades da opressão e da exploração distinguidas segundo os sexos) (HOOKS, 2017).

A linguagem sexista presente nas obras de Freire é uma questão de debate para muitos, e é uma crítica essencial ao seu trabalho, que, assim como qualquer outro, tem suas limitações. Entretanto, mesmo com essa característica, Gloria ressalta que essa crítica não pode desqualificar os seus trabalhos e suas obras, em nenhum momento. “Encontrar uma obra que promove a nossa libertação é uma dádiva tão poderosa que, se a dádiva tem uma falha, isso não importa muito” (HOOKS, 2017).

Mesmo sem hooks citar o autor em suas obras, Freire ocupa um espaço precioso para a formulação de seu pensamento crítico, e é por meio dele e desse encontro entre os dois autores, que identificamos uma grande contribuição do pensamento do patrono da educação brasileira para este texto que desenvolvemos. O amor sempre esteve presente nas obras de Paulo Freire e nesta, é o tema central.

“Tudo sobre o amor: novas perspectivas”. Precisamos pensar o amor e o cuidado em uma perspectiva ética. Entender e compreender o amor sob novos olhares, anuncia bell hooks. Paulo Freire já nos noticiava sobre a potência do amor em seus escritos, mas neste livro a autora aprofunda e encaminha a temática para outros espaços.

O debate trazido até aqui explora a questão do cuidar entrelaçado com o exercício do amar. Tal entrelaçamento nos obriga a fazer aqui uma pequena digressão para pensar um pouco mais no cuidado e no cuidado de si.

A discussão em torno da noção do cuidado de si, trazida por Foucault (1984, v. 3) no livro “História das Sexualidades”, nos ajuda a complexificar a questão do amor, pois é atravessada por práticas que circunstanciam uma estética da existência, bem como a vida do homem percebida enquanto uma obra de arte. Para isso, o autor analisa a antiguidade grega, momento em que se utilizavam técnicas para estilizar a conduta daquela sociedade. Nesse sentido, realizavam trabalhos sobre si mesmos a partir da reflexão sobre

esses mesmos trabalhos, os quais incidiam no envolvimento de relações para com os outros, para com a prática da verdade e do franco falar. Entretanto, todo um plano de constituição do sujeito, considerando suas escolhas de modos de viver, se realizava dentro de um marco regido por princípios e cercado por limites que se impunham como condições (GOMES; FERRERI; LEMOS, 2018).

Temos, pois, com o tema do cuidado de si, uma formulação filosófica precoce, por assim dizer, que aparece claramente desde o século V a.C. e que até os séculos IV-V d.C. percorre toda a filosofia grega, helenística e romana, assim como a espiritualidade cristã. Enfim, com a noção de epiméleiaheautoû, temos todo um corpus definindo, uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade (FOUCAULT, 2010, p. 12).

A ideia de cuidar de si fazia parte de um movimento que Foucault relacionava com a vontade de saber, com o compromisso com a verdade. Falar a verdade como um incremento da qualidade de vida, como um enfrentamento das imposições ditadas por um longo processo de desumanização.

Era fundamental ao cuidado de si a constituição do indivíduo como sujeito, e para tanto, tais trabalhos eram balizados por princípios que se impunham como condições. Princípios e limites que, ainda que não fossem eternos, também não poderiam ser mudados de qualquer forma ou a qualquer momento. Ou seja, a reconstrução da moral greco-romana que Foucault (2009a, 2009b) propõe nos livros *O uso dos prazeres* (1984) e *O cuidado de si* (1985), mostra um tipo de relação do homem consigo mesmo que não se baseava nem na universalidade de um fundamento, tampouco numa reflexão sistemática sobre o sujeito como algo preexistente, como um dado prévio à experiência e à ação (GOMES; FERRERI; LEMOS, 2018, p. 190).

A relação consigo mesmo, o respeito ao seu próprio corpo, torna-se um componente do exercício do amor. Amar é inicialmente amar a si mesmo. Fazer uso dos prazeres são fundamentos para a construção de uma sociedade mais humanizada. Portanto, o amor, de todas as formas e sentidos, está

no cerne dos argumentos de uma sociedade transgressora. A ruptura com a sociedade castradora é consciência da transgressão. Assim, cuidar de si, dos outros, das mulheres, dos idosos e das crianças compõe aquilo que se identifica como amor transgressor, tomemos o exemplo das crianças.

É possível encontrar na maioria dos capítulos do supracitado livro de bell hooks a participação das crianças, mas, dedica-se a elas o seu segundo capítulo: “Justiça: lições de amor na infância”. A relação que hooks estabelece nos coloca em condições de pensar o amor e suas implicações:

Gostamos de imaginar que a maioria das crianças nascerá em lares nos quais serão amadas. No entanto, o amor não estará presente se os adultos que se tornaram pais não souberem amar. Embora muitas crianças sejam criadas em lares nos quais recebem certo nível de cuidado, talvez o amor não seja constante ou sequer esteja presente (HOOKS, 2020).

Cotejar esta leitura com a prática foi essencial para revisitar momentos de experiência em sala de aula, nas reuniões de pais e nos momentos em que estávamos com as crianças na escola, em contato com os responsáveis, na entrada e também na saída. Acreditamos que narrativas como essa potencializam o olhar para perceber tanto as crianças em suas particularidades, como também as suas relações e contextos familiares.

[...] Até que vivamos numa cultura que não apenas respeite, mas assegure direitos civis básicos para as crianças, a maioria delas não conhecerá o amor [...] Se o direito das crianças é sustado em qualquer ambiente doméstico, elas não têm recursos legais (HOOKS, 2020).

O ambiente doméstico não é o único que susta os direitos das crianças. Constantemente vemos situações no cotidiano da Educação Infantil em que podemos presenciar a retirada de seus direitos. Se pensarmos a partir dos ‘três p’ da educação: proteção, participação e provisão, a participação é a menos assegurada em ambos os processos, familiar e escolar.

entre os três p, aquele sobre o qual menos progressos se verificaram na construção de políticas e na organização e gestão das instituições para a infância (e, em particular, nas escolas – cf. JEFFS, 1995) é o da participação (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 5).

Elaboramos como uma forte aposta aqui: lançar mão desses conceitos trazidos por bell hooks em seu livro, para ser disparador de reunião de pais e encontro de formação de professores:

Um dos mais importantes mitos sociais que precisamos desmascarar se pretendemos nos tornar uma cultura mais amorosa é aquele que ensina os pais que abuso e negligência podem coexistir no amor. Abuso e negligência anulam o amor. Cuidado e apoio, o oposto do abuso e da humilhação, são as bases do amor. [...] As crianças escutam que são amadas, embora estejam sendo abusadas (HOOKS, 2020).

Revisitar e reorganizar, enquanto educadores, conceitos sobre amor, cuidado e negligência deve ser uma perspectiva não apenas da Educação Infantil, mas também de toda a educação básica e superior, além de se configurar como uma excelente temática para ser debatida de forma aprofundada com os familiares e responsáveis. Nesse sentido, percebemos esse movimento como uma excelente oportunidade para que espaços e instituições estejam se pensando e se formando com um mesmo propósito e direção.

Para desmistificar o significado do amor, da arte e da prática de amar, precisamos usar definições claras de amor quando falamos com as crianças, e precisamos também assegurar que ações amorosas nunca sejam contaminadas pelo abuso (HOOKS, 2020).

Articulando sobre a ideia da proposta prática, apostar no amor em todos os tipos de famílias é oportunizar e abrir o olhar às diversas formas de expressão de vida que serão vividas dentro da escola e suas relações que ali serão construídas. Ensinando a educadores e famílias, bell hooks elabora um texto emocionante e convoca a todos a olhar as relações através da lente do amor, do amor político, principalmente, para a prática pedagógica, e isso é importantíssimo.

Enquanto não começarmos a ver a criação amorosa em todos os tipos de família em nossa cultura, muitas pessoas continuam acreditando que só se pode ensinar disciplina com punição, e que a punição severa é uma forma aceitável de se relacionar com as crianças. Como são capazes de oferecer afeição instintivamente ou reagem ao cuidado carinhoso retribuindo-o, geralmente se pressupõe que as crianças sabem como amar e, portanto, não precisam aprender essa arte. Embora

o desejo de amar esteja presente em todas as crianças pequenas, ainda assim, elas precisam de orientação quanto às formas de amar. Adultos podem orientá-las. O amor é o que o amor faz, e é a nossa responsabilidade dar amor às crianças. Quando as amamos, reconhecemos com nossas próprias ações que elas não são propriedades, que têm direitos – os quais nós respeitamos e garantimos (HOOKS, 2020).

O olhar atento ao cuidado às crianças e a todos é historicamente direcionado às mulheres, especialmente às mulheres negras, que em diversos momentos deixaram de cuidar de seus próprios filhos para cuidar de filhos de mulheres brancas. Essa situação destaca ainda mais a urgência do debate interseccional nessas temáticas. Não podemos generalizar as mulheres em um grupo só, uma vez que de umas esperam o cuidado hiper naturalizado, e de outras, sim, esperam também o cuidado, mas com todo o direito e possibilidade da terceirização.

[...] mulheres cuidam e são afetadas em suas trajetórias por estarem posicionadas como cuidadoras; cuidam em condições diversas, dependendo de sua posição de classe, em relações conformadas pelo racismo estrutural e institucional (BIROLI, 2018).

Para além desse aspecto, o trabalho do cuidado foi grosseiramente banalizado como um trabalho menos digno, e, por consequência, menos remunerado também. Podemos ver essa situação representada em diferentes cenários: trabalho doméstico, atuação das enfermeiras e também das trabalhadoras domésticas em casas de terceiros, professoras e professores, principalmente da creche e educação infantil – anos da educação básica em que o cuidado se encontra presente de forma mais palpável.

A importância de destacar o cuidado e amor em tempos como os atuais é para podermos nos conscientizar sobre as diferenciações existentes. Podemos encontrar, muito frequentemente, o cuidado assistencialista e o amor político como forma de representação da realidade desses dois aspectos norteadores da vida. Todavia, essas não são as únicas formas possíveis de existência do amor e do cuidado.

Essas nuances podem coexistir, mas há necessidade de se destacar as diversas facetas do amor e do cuidado, pois, para nós, mulheres e homens, muitas vezes, esses aspectos só são apresentados de uma única forma – assistencialista e romântica. E, portanto, a partir desta única forma de enxer-

gar, nos deparamos cotidianamente com a violência e o abandono, o oposto destas duas palavras.

O ordinário do cotidiano nos prova, constantemente, que sem os cuidados não sobrevivemos, especialmente em tempos pandêmicos, mas também nos revela que o cuidado e o amor estão entrelaçados como um novelo, unidos com a responsabilidade, ensinamento que desde muito pequeninas, mulheres aprendem a conviver, seja no sentido familiar ou no coletivo social.

Conclusão

O horizonte que assumo é o da definição de possibilidades mais igualitárias de provimento de cuidados, nas quais a dignidade das pessoas prevaleça sobre a lógica de mercado.

(BIROLI, 2018)

A proposta de cuidar e amar está diretamente vinculada com o momento atual. Estamos vivendo a primeira grande crise sanitária do século XXI. Todas as outras epidemias deste século tiveram alcance limitado. Apesar de terem causado muitas vítimas fatais, não tinham o componente de ineditismo da atual crise, o qual não se aplica somente pelo fato de boa parte dos especialistas concordar que se trata de um vírus novo, responsável por uma infecção sem precedentes, mas pela forma como esse vírus se apresenta – demandando mobilização das populações dos países desenvolvidos para se evitar uma catástrofe em termos de mortalidade. No que se refere à afirmação dos especialistas sobre o desconhecimento do vírus, consideramos esse posicionamento questionável, uma vez que ele causa uma doença respiratória aguda grave (SARS) já conhecida pelo mundo desde 2002 – o chamado SARS-COV1. Tal fato demonstra o quanto estamos distantes de uma ética do cuidar e do amor. A desumanização mostrou sua face mais violenta: a desigualdade.

Alguns países, como Brasil e EUA, apresentam indícios de que o mundo desenvolvido está em risco, em face do altíssimo índice de mortalidade provocado pela doença. Os números são assustadores e vêm sendo informados amplamente pela grande mídia. Portanto, o que se tem de novidade é o esforço de mobilização dos países centrais do capitalismo de salvar suas economias.

Não temos dúvidas de que essa pandemia está colocando na berlinda o neoliberalismo e, até mesmo, o próprio capitalismo. Na grande mídia, diversos economistas defenderam uma participação mais efetiva do Estado no combate à pandemia no Brasil, seguindo o exemplo de outros países como os EUA que anunciaram a injeção de 2,3 trilhões de dólares para salvar a economia – e, ao mesmo tempo, garantir os empregos da população. O momento é tão controverso que muitos desses economistas são, normalmente, conhecidos por serem defensores do mercado e pedirem uma menor participação do Estado na economia.

Essa mudança de discurso, apesar da afirmativa desse grupo de economistas sobre se tratar de uma questão emergencial, não esconde a perversidade de um sistema que exclui a maior parte da população mundial e concentra riqueza na mão de poucas pessoas, assim como despreza os mais pobres. Todavia, os ricos também morrem. E isso se tornou muito claro no Brasil, quando a maioria das mortes contabilizadas no início da pandemia eram oriundas de hospitais privados, ou seja, referiam-se a pessoas que possuíam recursos para pagarem planos de saúde

Nesse contexto, nós não vemos nenhuma possibilidade a não ser assumir a ética do cuidado. O amor transgressor é a arma contra a violência do mundo neoliberal atual. Derrubar o autoritarismo é derrubar o império da violência e da desumanização. Dessa forma, o presente texto apresentou direcionamentos de pesquisa no estudo de gêneros, que tem por objetivo fundante a ética do cuidado e do amor.

É com o amor que superaremos a sociedade racista, LGBTI+fóbica, patriarcal, misógina, preconceituosa e que, com efeito, será capaz de superar a sociedade de classes. Nosso período histórico grita por justiça e esperança, por uma pedagogia da esperança. Sendo assim, falar de Paulo Freire e, humildemente, homenagear suas produções, é uma forma de enaltecer a democracia, falar sobre direitos humanos e estar em constante sintonia com o enaltecimento de educadores que dialogam sobre educação. Nesse momento em que nos encontramos no Brasil, neste período em que escrevemos este capítulo, vivemos o supracitado cenário que rasga a realidade, a vida e o estômago de muitos brasileiros.

Paulo Freire e Bell Hooks, falar sobre amor, cuidado, educação e responsabilidade é nos manter sintonizados com a democracia e os direitos humanos, e nos atentarmos à realidade que se faz à nossa frente, como também analisarmos uma necessidade mais que urgente de se pensar direitos outros; é refletir sobre os direitos humanos por meio de uma lógica

decolonial, amparada nas epistemologias feministas, em direção ao direito digno de se viver.

REFERÊNCIAS

BIROLI, F. *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil*. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2018.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, M. B. (org.). *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Tradução de E. Monteiro e I. A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da. *Escola S/A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GOMES, M, FERRERI, M.; LEMOS, F. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 30, n. 2, p. 189-195, maio-ago. 2018.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2020.

LOPARIC (org.). *Winnicott e a ética do cuidado*. São Paulo: DWW Editorial, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/38935403/Winnicott_e_a_%C3%A9tica_do_cuidado. Acesso em: set. 2021.

MIGUEL, L. F. *Feminismo e política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In.*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.

O CORFEBOL E A EQUIDADE ENTRE OS GÊNEROS NO COLÉGIO MUNICIPAL DO SANA

Juan Leal Garcia

Introdução

Este texto problematiza as questões de gênero que envolvem os espaços escolares no colégio municipal do Sana e, como esporte coeducacional, o Corfebol pode atenuar os processos de exclusão ocorridos em virtude de padrões estabelecidos pela sociedade patriarcal, pois, trata-se de um esporte holandês de quadra, obrigatoriamente misto, equipes compostas em igualdade de números por homens e mulheres. Consequentemente, as fronteiras de gênero delimitadas pelos padrões normativos são subvertidas, e as hierarquias típicas do patriarcado deixam de existir.

O Corfebol é uma prática corporal que se diferencia das modalidades esportivas coletivas tradicionais pelo seu caráter eminentemente antissexista. É um esporte cujos deslocamentos priorizam velocidade e agilidade, em detrimento da disputa de força que é tão cara (BRITO, 2017) aos esportes praticados por homens, e, o mais significativo, promove a integração dos gêneros no mesmo espaço de jogo.

Parto de um pressuposto de que há um contrato tácito entre os gêneros na escola, fato que evidencia uma relação de poder (FOUCAULT, 1996) como prática social. Os espaços escolares, principalmente a quadra, são dominados pelos meninos, consequentemente, revelam uma imposição de valores e poderes que se solidificam no machismo.

Dentro do contexto escolar, os corpos femininos são afastados de práticas, inclusive as esportivas, por questões culturais, tendo em vista que as condutas estão diretamente ligadas às questões dos gêneros e dos papéis que são atribuídos socialmente a eles. Essas atribuições acabam influenciando diretamente na construção das identidades de todas as crianças, pois elas aprendem os modelos do que é e do que não é permitido, no que diz respeito aos comportamentos relacionados aos padrões normativos (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016). À vista disso, Sepulveda, Sepulveda e Luz (2016) definem com extrema clareza o papel da escola no que diz respeito ao controle dos corpos:

A escola é uma das instituições sociais que atuam na regulação dos gêneros, das sexualidades e na modulação de condutas. Por isso, tende a reafirmar o padrão heteronormativo da sociedade, desta maneira os papéis sociais de meninas e meninos são também uniformizados por esta instituição. Os meninos devem se comportar como machos, devem ser viris e dominadores, já as meninas precisam ser dóceis, meigas, educadas e passivas. Dessa forma, a maioria das escolas controla, constrói, reconstrói, naturaliza a sexualidade e indica os espaços sociais que os corpos devem ocupar. [...] (SEPULVEDA; SEPULVEDA; LUZ, 2016, p. 4-5).

Em um espaço inclusivo, o direito às diferenças coloca em xeque alguns valores que foram forjados dentro de um contexto de desigualdade social. Por isso, lutar por políticas curriculares de inclusão a partir de uma visão ampliada do termo, que se apresente como plataforma à justiça social e cognitiva, nos coloca em uma posição de enfrentamento às forças conservadoras [...] (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016).

O debate acerca da temática de gênero tem sido atacado sistematicamente, tendo em vista que a educação é o escopo de segmentos religiosos, de base cristã, que tentam impor seus dogmas através da relação Estado/religião, o que pode desdobrar em retrocessos incalculáveis para o sistema educacional brasileiro, em especial para pesquisadorxs da área da educação.

O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, o MESP transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição a “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças (MIGUEL, 2016, p. 596).

Os referenciais teóricos metodológicos que foram utilizados para embasar e desenvolver este texto são o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) e a análise do discurso (FOUCAULT, 1996), pois me ajudaram a tecer interpretações diferentes da realidade.

O meu interesse nasceu de uma inquietação inicial, ao perceber a exclusão das meninas como prática social recorrente, por isso acredito que

todas as fontes são relevantes e possibilitam construir uma rede em que os diversos caminhos são importantes para a condução da pesquisa.

O Paradigma Indiciário pode ser definido por um conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, na observação participativa, nos indícios, nos sinais, entrevistas e vestígios ou sintoma.

Através deste texto houve uma intenção de captar o real, tornar visível o que não é visível, porém, perceptível quando as relações de poder são desnudadas. Interpretar pistas e sinais para que seja possível expandir a análise crítica acerca das exclusões sofridas por meninas, que acontecem no dia a dia de muitas escolas e, por serem naturalizadas pelo patriarcado, passam despercebidas, como se fossem inerentes ao cotidiano.

Em seguida, aponte para os primeiros sinais de transformação tomando por base os discursos de três alunxs/jogadorxs que participaram do projeto “Corfebol na Escola” e de diversos campeonatos nacionais e internacionais. Para isso, foi utilizado um pequeno questionário com três perguntas, que foram respondidas individualmente.

Desenvolvimento

No Colégio Municipal do Sana, localizado na região serrana do município de Macaé, no Estado do Rio de Janeiro, *locus* da investigação, além da Educação Física Escolar, há um projeto esportivo no contraturno (O Corfebol na Escola) que acontece duas vezes por semana, oportunizando diferentes experiências acerca do esporte escolar, não acometido pelo poder do discurso que determina quais corpos terão acesso às práticas esportivas.

Em muitas escolas, nas aulas de Educação Física, há uma valorização das habilidades consideradas masculinas em detrimento das habilidades consideradas femininas, resultando em exclusões e em momentos de frustração para os corpos femininos e, inclusive, para os corpos masculinos que são considerados inaptos e “fracos”.

Nessas aulas, geralmente, ocorrem divisões por gênero, potencializando as relações de poder que estão em evidência na sociedade. Por essa razão, é imperioso apontar para o ranço cultural que ainda predomina no cenário pedagógico de muitas instituições de ensino, o esporte sexista continua sendo o principal eixo norteador das aulas:

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. [...] (SOARES, C. L.; TAFFAREL, C; VARJAL, E; CASTELLANI L, F; ESCOBAR, M. O, BRACHT, V., 1992, p. 54).

Para Deive (2017), o mito da fragilidade feminina é o principal fator para a separação dxs alunxs nas aulas de educação física. Corpos, que são considerados frágeis para a realização de algumas práticas esportivas, são interditados de um direito básico: o acesso ao esporte e lazer. É imperioso destacar que parâmetros fisiológicos têm sido utilizados, há bastante tempo, como justificativa para a exclusão feminina, como apontam as professoras Renata Laudaes Silva e Gisele Maria Schwartz (2020) em uma pesquisa realizada sobre artigos que versavam sobre gênero e esporte de maneira geral:

Quanto aos principais resultados, três manuscritos versaram sobre as diferenças de capacidade física entre homens e mulheres. No estudo de Crum (1988), os atletas masculinos corroboram a ideia da existência dessa superioridade, enquanto que as atletas mulheres discordam. No manuscrito analisado de Summerfield e White (1989), as capacidades físicas puderam ser evidenciadas via o processo de observação das equipes. Estas ficaram evidentes nos fundamentos observados (passe, arremesso, penalidades, saída de bola). O estudo de Gubby e Wellard (2016) constatou que, na visão dos jogadores, os meninos tinham mais vantagens físicas em relação às meninas. [...] (SILVA; SCHWARTZ, 2020, p.16).

A criança obtém as primeiras informações do seu mundo graças à exploração do espaço e à manipulação de objetos, o que só é possível com a utilização de movimentos (GO TANI *et al.*, 1988). Por isso, é importante oferecer diversas possibilidades de desenvolvimento dos movimentos, evitando enquadrar as crianças em modelos estereotipados associados aos gêneros masculino e feminino. Destarte, é possível dialogar com a pesquisa apontada pela professora Helena Altmann (2015, p. 267):

Diferenças de desempenho de meninas e meninos nas práticas corporais foram apontadas por docentes como a principal fonte de conflitos em aula e foram o aspecto mais considerado durante o planejamento. Por outro lado, aulas mistas também podem problematizar concepções estereotipadas de feminino e de masculino, mostrando que nem todos os meninos se identificam com esportes e jogos coletivos e que meninas também sabem e gostam de jogar. [...] (ALTMANN, 2015, p. 267).

Em alternativa, o Corfebol estabelece uma relação de equidade entre todxs xs jogadorxs, é uma superação da separação supracitada ao desestabilizar o sistema dicotômico e fixo de identidades e performances de gênero que se restringem ao masculino/feminino (BRITO, 2017) e, acima de tudo, suplanta o comportamento metro-padrão que meninas e meninos devem apresentar (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016).

Com uma perspectiva igualitária, o Corfebol desde sua origem, preconizou a participação de ambos os gêneros. Essa modalidade esportiva traduz uma realidade diferenciada de outras práticas, pois traz em sua regra principal, a inclusão feminina junto à masculina, ou seja, os times são formados por homens e mulheres os quais desfrutam juntos da experiência de praticarem a mesma modalidade (INTERNATIONAL KORFBALL FEDERATION, 2011). [...] (SILVA; SCHWARTZ, 2020, p. 3).

As práticas que fazem de várias escolas, uma ferramenta de domesticação dos corpos, precisam ser questionadas por ações efetivas, tangendo modificações que devem ocorrer no bojo da instituição escolar e, acima de tudo, reverberar em outros meios sociais. Por essa razão, dialogando com Paulo Freire (1996), considero a escola um espaço de mudança.

Segundo Garcia e Romão (2021) as teorias pós-críticas de currículo apresentam-se como concepções anti-hegemônicas, uma vez que se configuram como uma possibilidade de se pensar os sujeitos fora de uma lógica restritiva e binária. Tais concepções e práticas ao legitimarem uma postura de igualdade e solidariedade entre os gêneros, rompem, assim, com os estereótipos forjados pelos padrões normativos assentados na heteronormatividade (MARTÍNEZ, 2017) do patriarcado. Oposição entre os gêneros também denunciada pela professora Helena Altmann que, ao citar a historiadora Mary Poovey (1988), evidencia a necessidade de superação da lógica supracitada:

Mary Poovey (1988) argumenta que a oposição entre os sexos é uma construção social, e não reflexo ou articulação de um fato biológico. A revelação de que a oposição binária é artificial desestabiliza a identidade aparentemente fixa e rígida dos dois termos, a qual impede a formulação de outras possibilidades. Em outras palavras, desconstruir essa oposição binária possibilita enxergar o que existe entre os dois polos – vendo o que ela chama de *in-between* – e capacita pesquisadores (as) a multiplicar as categorias do sexo. [...] (ALTMANN, 2015, p. 1294).

Para tanto, verifica-se a necessidade de reelaboração da proposta curricular, movimento que exige constante análise, centrada no desenvolvimento de atividades que interroguem a fixidez de conceitos e de condições de vida. Logo, é essencial desnudar que muitas diferenças constatadas devem-se à [...] construção social do Gênero e não às diferenças biológicas, recorrentemente utilizadas como argumento para a separação dos alunos e alunas nas aulas [...] (DEVIDE, 2017, p.103).

O Corfebol, esporte holandês de quadra, que promove a equidade entre os gêneros, é um dos poucos em que homens e mulheres jogam juntos em condições de igualdade, além de fomentar outros valores que se opõe aos interesses do patriarcado. O que faz dele um esporte heterodoxo, que contraria padrões, tendo em vista a ruptura com modelos normatizados pelos regimes de verdade (FOUCAULT, 1987) da sociedade patriarcal.

Devide (2017) considera que aspectos relacionados a uma abordagem coeducativa promovem uma educação plural, comprometida com a reflexão acerca da diversidade, seja sobre destreza motora, aspectos identitários, raça, faixa etária e religião; além de outros fatores que geram interferências nas aulas de Educação Física. Por conseguinte, a prática do Corfebol gera um debate potente sobre os aspectos levantados, capaz de fomentar a compreensão, entre xs discentes, a respeito das diferenças presentes na sociedade. Sendo assim, essa prática esportiva progressista é capaz de reverter, inclusive, o mito da fragilidade feminina, responsável pela interdição dos corpos femininos.

A participação das mulheres nos esportes na sociedade ocidental está atrelada a inúmeras dificuldades, como preconceitos, estereótipos e mitos, que limitam sua participação em virtude das representações sobre seu papel na sociedade, vinculado às noções de fragilidade e maternidade (KNIJNIK, 2003; DEVIDE, 2005; MIRAGAYA, 2006).

Miragaya (2006) relata que durante séculos buscou-se a igualdade entre homens e mulheres por meio de movimentos sociais, políticos e econômicos na sociedade ocidental, incluindo o cenário do esporte. Desde o século XIX, o discurso médico prevalecia como *norma* para sustentar mitos sobre a suposta fragilidade feminina, criando um longo efeito nas sociedades influenciadas pela cultura britânica. A desigualdade entre homens e mulheres no esporte está corretamente associada às características como vigor, competitividade, agressividade, força e solidariedade, fragilidade e beleza, como parâmetros para distinguir, respectivamente, a masculinidade e a feminilidade (HARGREAVES, 1993). [...] (DEVIDE, 2017, p. 127).

O Corfebol busca a participação de todxs, reduzindo o número de excluídxs e marginalizadxs na cultura escolar, sobretudo os corpos que foram alijados por concepções que priorizam a excelência na performance esportiva. A dinâmica do jogo privilegia a ação coletiva em detrimento da individual, promovendo, assim, a integração de todxs xs praticantes. Homens e mulheres podem jogar lado a lado com igualdade técnica, na mesma equipe ou como adversárixs. É um esporte essencialmente coletivo e cooperativo.

A força, que serve como parâmetro para a exclusão do corpo feminino, não é a característica mais relevante do Corfebol. Uma bola pode ser disputada, ombro a ombro, por mulheres e homens durante uma jogada de ataque ou defesa.

Fotografia 1



Fonte: imagem extraída da internet

A cooperação pode parecer utópica numa sociedade capitalista, mas, no Corfebol, é condição necessária para se alcançar o ponto, assim, a autoajuda e o trabalho em equipe são traços relevantes dessa prática que ignora o individualismo, consequência das regras que garantem a parceria entre xsjogadorxs de uma equipe.

As mudanças promovidas não se restringem à cooperação, os aspectos biológicos são tensionados e a temática de gênero é amplamente debatida entre xs praticantes. Durante muito tempo os homens dominaram a cultura através da força e, nas últimas décadas, as mulheres têm se rebelado contra essa relação de poder e ocupado locais que, historicamente, pertenciam exclusivamente aos homens.

Enquanto projeto esportivo/escolar, o Corfebol busca desconstruir as questões normativas de Gênero que envolvem os processos de exclusão resultantes dos padrões estabelecidos pela sociedade patriarcal, definida por Sepulveda e Sepulveda (2018) como:

Uma autoridade atribuída institucionalmente do homem sobre a mulher e filhos na atmosfera familiar; está presente em toda a organização da sociedade. O patriarcado alicerça a estrutura da sociedade e ganha apoio institucional. Assim, os relacionamentos interpessoais são marcados pela dominação e violência. A cultura patriarcal desenvolveu um discurso no qual a mulher é inferior ao homem e por isso não pode ter os mesmos direitos dele, cabendo a este ocupar o espaço público e a aquela o espaço doméstico. Baseados nessa concepção, o patriarcalismo ao imputar a mulher o espaço doméstico, ao escondê-la da arena social, foi a invisibilizando a partir de uma produção constante e ativa de inexistência. [...] (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2018, p. 48).

Conquistamos (equipe da escola e os demais membros da comunidade escolar) resultados significativos com o Corfebol ao longo do tempo, inéditos viáveis (FREIRE, 1987) que foram forjados a partir de um regime de solidariedade no Colégio do Sana, momento em que é possível estabelecer, com Judith Butler (2018), um diálogo sobre a superação da responsabilização individual e do discurso fatalista neoliberal denunciado por Paulo Freire (1996).

As transformações vivenciadas pelxs alunxs no Colégio Municipal do Sana proporcionaram uma nova concepção de esporte escolar, livre do

sexismo e dos valores mercantis, uma conquista de pequenos coletivos formados por integrantes da comunidade escolar: responsáveis, funcionárixs da escola, professorxs, direção e alguns colaboradores que vivem no distrito do Sana. Contudo, na minha opinião, é imperioso destacar o mérito individual de meninas e meninos que se esforçaram para cruzar as fronteiras de gênero e, desse jeito, compartilharam os mesmos espaços em condições de igualdade.

Fotografia 2



Fonte: arquivo pessoal do autor

Diante do quadro de exclusão forjado pelo paradigma sexista, que se reflete nas teorias tradicionais de currículo, o Corfebol apresenta-se como uma possibilidade de superação, pois deu voz aos sujeitos historicamente excluídos e oportunizou a prática de um esporte escolar livre das hierarquias entre os gêneros, típicas da sociedade patriarcal. Prática alinhada com o projeto político pedagógico da escola, que tem como eixos curriculares a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade.

O colégio Municipal do Sana e suas nucleadas têm como principal missão contribuir de forma expressiva para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de interagir com o meio buscando sempre modificar a realidade em que vivem, contribuindo para uma sociedade mais digna e justa para todos. [...] (COLÉGIO MUNICIPAL DO SANA, 2019, p.7).

O projeto político pedagógico do Colégio Municipal do Sana, elaborado em 2019, tem como premissa a oferta de meios para que todxs xs discentes possam desenvolver suas potencialidades nas diferentes áreas do conheci-

mento e, acima tudo, o contato e vivência com todxs xs alunxs, independente de classe, gênero, sexo, situação social ou, ainda, necessidades especiais (COLÉGIO MUNICIPAL DO SANA, 2019). Razão pela qual, em consonância com seus objetivos, o PPP (2019) do já mencionado colégio, cita diversas atividades complementares que acontecem no horário estendido, uma delas é o Corfebol e as conquistas obtidas ao longo dos anos:

No Corfebol participamos do Campeonato Carioca, Taça Rio, JEEM, primeira edição do “HermandadSin-Fronteras” na Argentina, segunda edição em Casimiro de Abreu. Em novembro de 2017 fomos até à Holanda jogar um campeonato internacional na cidade de Stadskanall. É comum atletas do colégio jogarem pela seleção brasileira da modalidade, tendo disputado o torneio SulAmericano no Uruguai em 2016. [...] (COLÉGIO MUNICIPAL DO SANA, 2019, p. 22).

As regras do Corfebol foram idealizadas a partir de uma concepção de esporte que garantisse a equidade entre os gêneros, cooperação e o uso da técnica em detrimento da força física. Logo, suas regras garantem iguais oportunidades no jogo, prevalecendo a construção coletiva em detrimento das jogadas individuais.

Para obter os primeiros sinais de transformação das práticas excludentes, foi utilizado um pequeno questionário com três perguntas, que foram respondidas individualmente. As perguntas que foram usadas no questionário foram:

1 – Como você conheceu o Corfebol?; 2 – Quais as principais diferenças com relação aos outros esportes?; 3 – Em que aspecto o Corfebol mudou a sua vida?

As respostas dadas em relação acomo xs alunxs conheceram o Corfebol trazem um contexto em comum: o Colégio Municipal do Sana e as aulas de Educação Física.

Conheci o Corfebol no ano de 2014, com o professor de Educação Física, Juan Leal Garcia, quando ingressei na segunda parte do ensino fundamental no Colégio Municipal do Sana (Raquel de Vargas Grativol)

Em 2015 através da Educação Física escolar. (Nilo Joshua)

Conheci através do meu professor de Ed. Física, Juan Leal. Primeiramente ele nos apresentou a teoria e de-

pois nos ensinou durante as aulas práticas (Victória Régia Gomes Monteiro).

Quanto ao questionamento sobre as principais diferenças do Corfebol em relação aos outros esportes, obtive as seguintes alocações, que apontam para o potencial inclusivo, antissexista e emancipatório da modalidade que subverte padrões vigentes:

Geralmente, o cenário esportivo que se encontra nas escolas são os mesmos que há muito tempo: meninas de um lado e meninos de outro. Ou seja, a exclusão sexista sempre se fazendo presente. O que nos leva a primeira e na minha opinião, a diferença mais nítida entre o Corfebol e os outros esportes que é a igualdade entre os sexos! Segundo, não se pode andar com a bola na mão, a não ser que ela seja recebida enquanto o atleta está correndo, e mesmo assim, só se pode dar dois passos, então o mesmo, depois do movimento realizado, terá que passar a bola ou arremessá-la para o jogo continuar promovendo a interação entre os jogadores e evitando o que nós popularmente chamamos de “fominha”, fazendo com que o jogo fique bem mais divertido para todos (Raquel de Vargas Grativol).

Homens e mulheres têm o mesmo valor dentro do esporte; o valor do jogo coletivo, não tem fominha você tem que passar a bola; o respeito entre os atletas (Nilo Joshua).

O Corfebol é um esporte coletivo e além disso ele é muito mais inclusivo. Não se trata somente de vencer a qualquer custo, valores como companheirismo e respeito fazem parte de sua estrutura. Ser menina nunca facilitou meu engajamento na vida dos esportes e até o Juan chegar com o Corfebol nunca tinha me ocorrido que eu poderia participar de um campeonato onde garotas e garotos apresentassem o mesmo valor. Dentro de quadra somos avaliados pelas nossas habilidades quanto jogadores e não pelo nosso gênero. Não importa se a pessoa é alta, baixa, gordinha ou magra, o Corfebol abraça e incentiva qualquer um a se tornar um jogador e um indivíduo melhor (Victória Régia Gomes Monteiro).

No que diz respeito às mudanças pessoais efetivadas nas vidas dxs alunos com a prática do Corfebol, as falas proferidas destacam a ampliação de oportunidades culturais, círculo social e visão de mundo que o esporte permitiu:

Pode-se dizer que em todos. Ele não só confirmou minha visão do esporte enquanto mulher, que é a de que todos atletas sendo homens ou mulheres, devem ter os mesmos direitos, deveres, oportunidades etc., como abriu portas para o mundo do conhecimento, apresentando-me a novas culturas, línguas, novos países, amigos, valores e um infinito de coisas para conhecermos e respeitarmos (Raquel de Vargas Grativol).

Inclusão social, pois foi onde fiz vários amigos até mesmo de outros países; mudou também no sentido de conhecer novos lugares, porque onde eu moro a realidade é outra, então nunca passou pela minha cabeça na possibilidade de sair do país, e o Corfebol me permitiu conhecer 3 países (Nilo Joshua).

Além de me sentir parte de um projeto onde meu valor realmente era reconhecido, meu convívio social melhorou, consegui fazer mais amigos (amigos para levar no peito). Atualmente, já fui a 3 países, quando eu nunca nem sonhava em sair da minha cidade, o projeto Corfebol me mostrou uma outra visão de mundo. A cada campeonato, tenho certeza de que aprendi ensinamentos que vou levar para a vida toda, ganhei uma nova família com o Corfebol, me senti parte de algo maior (Vitória Régia Gomes Monteiro).

Ao iniciar uma primeira leitura das respostas acima, é possível constatar que o Corfebol se trata de uma prática emancipatória tecida no Colégio Municipal do Sana, que influencia na visão que xs jovens tecem sobre a importância das mulheres no esporte e no coletivo. Emancipatória porque está baseada numa concepção utópica de currículos, que fomenta a justiça cognitiva e ressalta a importância das práticas e experiências educativas pelo direito a todas as diferenças (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2016).

Considerações finais

Apesar dos esforços desta comunidade escolar na luta para imprimir uma marca significativa de mudança social, ao incentivar algumas práticas de Educação Física escolar que possibilitem atividades mistas esportivas, sei que os valores patriarcais fazem parte da cultura na qual estamos inseridos e reverberam um quadro de desigualdades. Se o projeto “Projeto Corfebol na Escola” é o início de uma tentativa de superação dessa lógica prevalente, mesmo com um longo caminho a percorrer, e indica a viabilidade de transmutação deste cenário de exclusão e desequilíbrio social, ratifica-

da pelos depoimentos dxs alunxs, vejo a urgente necessidade de expansão, dentro do sistema educacional, de atividades com a mesma natureza e objetivos do Corfebol, já que este consolida-se como uma atividade curricular transversal e emancipatória (OLIVEIRA, 2003) que vem, gradativamente, influenciando as tessituras identitárias dxs alunxs que praticam o esporte no Colégio Municipal do Sana.

As pistas, indícios e sinais (GINZBURG, 1989) da transformação propiciada são revelados nos discursos de seus praticantes que expressam, nitidamente, reconhecer os processos de inclusão/exclusão ainda ocorridos nos espaços escolares. Tais concepções, uma vez adquiridas, estendem-se para outros campos de relações. Ou seja, se hoje esses alunxs compreendem as desigualdades em um jogo de quadra, acredito que também serão capazes de reconhecer e lutar contra elas em outros espaços sociais nos quais atuam.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre rede de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALTMANN, Helena. *Educação física escolar: relações de gênero em jogo*. São Paulo: Cortez, 2015.

BRACHT, V.. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

BRITO, Leandro Teófilo. Afeminada! Afeminada!: queerizando as masculinidades no contexto do voleibol. In: DORNELES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. *Educação física e sexualidade: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2017.

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

COLÉGIO MUNICIPAL DO SANA. *Projeto Político Pedagógico*. Macaé: 2019.

DEVIDE, Fabiano Pries. *Estudos de gênero na educação física e no esporte*. Curitiba: Appris, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Juan Leal; ROMÃO, Marcia de Oliveira. Corfebol: prática esportiva-curricular de superação do patriarcado pandêmico. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard; CARVALHO, Rosa Malena de Araujo. *Lições da Pandemia: movimentos sociais e lutas por direitos no Brasil*. Rio de Janeiro: NAU, 2021. p.141–155.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GO TANI, et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

MARTÍNEZ, Ariel. La gesta queer del cuerpo que no es uno: aportes conceptuales más allá del dimorfismo sexual. In: DORNELES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. *Educação física e sexualidade: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2017.

MIGUEL, L. F. Da doutrinação marxista à ideologia de gênero: escola sem partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. *Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v.7, n.15, 2016. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SEPULVEDA, Denize; ALMEIDA, Adriana. Algumas experiências tecidas com as pesquisas NOS/DOS/COM os cotidianos das escolas. *Revista Movimento Diálogo em Educação*. Porto Alegre, v. 25, n. 1, 2016.

SEPULVEDA, Denize; AMARO, Ivan. *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: CRV, 2018.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Conservadorismo, gêneros e sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GESDI e do GEPCEB. In: SEPULVEDA, Denize; AMARO, Ivan. *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: CRV, 2018.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Trabalhando questões de gêneros: criando e recriando currículos para a valorização do feminino. *Periferia*, Rio de Janeiro, v.11, n. 4, p. 58-80, set./dez. 2019.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 19, p. 868-892, 2019.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize; LUZ, L. O. F. A sexualidade e o gênero nos cotidianos das escolas: a questão da diferença e o padrão heteronormativo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: fundamentalismos e violências, 4., Vitória, 2016.

SILVA, Renata Laudares; SCHWARTS, Gisele Maria. Interfaces de gênero e empoderamento da mulher no Corfebol: uma revisão descritiva. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 58, p. 1–31, e205809, ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n58/1809-4449-cpa-58-e205809.pdf>.....>. Acesso em: 10 set. 2020.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C; VARJAL, E; CASTELLANI L, F; ESCOBAR, M. O, BRACHT, V. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

PROFESSORES, *GAYS* E MILITANTES: GÊNEROS E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Luiz Otavio Ferreira da Luz
Daniel Carvalho de Almeida Lima

Percepções sobre o espaço escolar

Este texto propõe um diálogo partir das produções acadêmicas e percepções na/da prática docente de dois professores da rede básica de ensino, sobre as problemáticas enfrentadas por professoras e professores com relação aos gêneros, sexualidades e diversidade no espaço escolar. Não só como professores e estudantes da área, como também professores homossexuais militantes, nossas percepções versam sobre a conduta observada de muitos de nossos colegas de profissão ao se deparem com alunas e alunos que não apresentam comportamentos entendidos como “padrão” pela dita norma cisheteronormativa vigente em muitos espaços escolares.

Em nossas inquietações sobre o que vivenciamos e observamos na escola, buscamos autores que dialogam sobre as questões que se estabelecem nesses espaços, justamente na escola, onde pessoas LGBTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais e Intersexos) sofrem mais preconceito, discriminação e outras violências durante o seu processo de formação.

[...] verificamos que a questão da discriminação para com xs alunxs lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros em algumas escolas estava motivada pelas questões religiosas de algunxs professorxs e funcionárixs. Tais valores e crenças religiosas muitas vezes possibilitam que práticas lesbofóbicas, gayfóbicas, bifóbicas, transfóbicas e machistas se instalem nos cotidianos de muitas escolas públicas (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2020, p. 92).

Em Junqueira (2009) podemos compreender que essa violência e preconceitos atuam de maneira a legitimar as relações de poder existentes dentro desse espaço, oprimindo crianças e jovens de forma a se entenderam como não pertencentes ou ainda numa posição inferior à do opressor. Isso pode ser verificado frequentemente na reprodução de currículos que refor-

çam as diferenças, como por exemplo, o que é de menina e o que é de menino, sempre colocando o feminino num lugar inferior ou menos potente e determinam sofrimento, o que vai afetando o percurso desses alunos dentro da escola, podendo provocar neles um baixo rendimento e posteriormente evasão.

Ao longo do desenvolvimento da criança por meio da pluralidade de interações, a criança aprende nos jogos dos gêneros, as performatividades que ela significará como masculinos e femininos. Estas aprendizagens serão fundamentais, à medida que através dela, as crianças adquirem as ferramentas básicas para se relacionar socialmente adequada aos valores androcêntricos e heteronormativos. As lógicas androcêntricas de desqualificação do feminino não representam somente o movimento de alocar determinada performatividade masculina na centralidade cotidiana da vida. elas se tornam prisões. empobrecidas de criações, que aliadas a heteronormatividade buscam legitimar a violência, sempre aliadas à norma, investidas nas performatividades dissidentes. Existe uma estreita ligação entre a misoginia, o androcentrismo e a heteronormatividade que se entrecruzam para o domínio do patriarcado. a heteronormatividade, ao se conectar intrinsecamente com as lógicas androcêntricas e misóginas, busca sustentar por meio da cultura universalizada, também nos currículos, a reprodução do sistema binário. ele é o “componente ideológico central de todos os sistemas de dominação na sociedade ocidental” (HOOKS, 2015, p. 68).

O resultado disso, e uma das justificativas da pesquisa apresentada neste artigo, é que em muitos espaços educativos se invisibilizam as desigualdades sexuais e de gênero, desenvolvendo-se cada vez mais um forte crescimento da violência LGBTIfóbica – tanto física quanto simbólica, dentro e fora desses espaços.

A escola, para além de ser um espaço em disputas e de muitas vozes, está inserida no debate e forças políticas. Na prática docente, podemos perceber que nos últimos anos os discursos de uma parcela cada vez mais crescente da população vêm tentando inserir seus dogmas religiosos e preceitos da dita “família tradicional” dentro da educação, como forma de controle social, retrocedendo muitas conquistas e avanços na luta contra preconceitos

numa pauta sobre uma educação mais inclusiva.

Os conservadores, membros da falaciosa família tradicional brasileira, muitos deles também pertencentes à bancada religiosa cristã do Congresso Nacional, têm interferido nos debates públicos para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação a partir dos discursos sobre a Ideologia de Gênero.

As disputas na cultura atravessam todos os campos sociais e são objetos de interesse especial para a educação, uma vez que as demandas dos diferentes grupos estão encontrando respaldo no campo político, exigindo uma política educacional adequada às suas conquistas. Todavia, vivemos tempos conservadores e muitas conquistas e lutas acham-se em pleno ataque de grupos religiosos (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2019, p. 875).

É o caso da comunidade LGBTI+, que não só no espaço escolar, mas nas integridades de suas vidas, vêm sofrendo reveses dos conservadores políticos, principalmente daqueles oriundos das bancadas religiosas dentro das assembleias legislativas do Brasil. Avanços e retrocessos ainda marcam a sua história. Dessa forma, nos cabe compreender melhor, para além dessas contribuições contemporâneas, aqui abordadas, os nossos processos de formação docente.

Gêneros, sexualidades, diversidades e a nossa formação

Desde nossas primeiras impressões sobre o desenvolvimento da sexualidade humana, quando começamos a perceber o modo como as crianças a manifestam, temos o olhar atento dos adultos. Elas ao expressarem seus desejos em seus corpos, por meio de jogos, produções de brinquedos, atividades esportivas e de recreação já começam a ser repreendidas em seus comportamentos.

Andrade (2012, p. 50) afirma em um estudo que aborda as relações entre o espaço escolar e o desenvolvimento daqueles que estão presentes neste espaço, que a escola “[...] ensina ou se propõe a ensinar um programa de conteúdos e de valores morais, apresenta-se como portadora de boas intenções, fala em nome de Deus e da família, em nome do progresso e da civilização”. Sabendo que o termo escola é utilizado como referência a um dado modelo de escola, temos que lembrar a multiplicidade deste conceito

para além daquilo que a autora constata.

Podemos acreditar que aquilo que a autora relata é reforçado muitas vezes pela timidez que o próprio adulto, evidenciam em relação aos seus próprios órgãos genitais, em função de sua trajetória pessoal. No entanto, esta visão está para além dos conceitos dogmáticos vigentes, visto que esta repressão perpassa toda a história humana. Dessa maneira, podemos compreender que o comportamento permanece e é reproduzido em sala de aula por algumas professoras e alguns professores que castigam tais manifestações de alunas e alunos.

Por meio da prática cotidiana como professores em sala de aula e na observação de colegas, percebemos que muitas informações dadas às crianças, mesmo aquelas presentes em livros didáticos (quando presentes), são distorcidas, pois se apoiam meramente no dispositivo da fisiologia do aparelho reprodutor.

Esses instrumentos, ligados a outros que oferecem novas formas de pensar a sexualidade ou de instrumentalizar professoras e professores sobre como trabalhar as questões da sexualidade no espaço escolar, promovem a chamada pedagogização do sexo. Em uma guinada biologizante da sexualidade onde compreende-se mais moral, definindo homem e mulher a partir de sua construção biológica.

Guacira Lopes Louro (1997, p. 21) discute bastante essas questões. A autora afirma que a escola pode ser exigida no sentido de que faça afirmações sobre questões subjetivas relacionadas à sexualidade, pois suas falas, “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais”.

No espaço escolar podemos perceber diversas expressões da sexualidade nas relações entre os sujeitos. Da mesma forma, podemos observar que muitos valores ditados pelos adultos, sejam estes professores ou quaisquer outros profissionais que estejam próximos das crianças, podem influenciar as atitudes delas, não só pelos discursos, mas também pelos modos como agem e se colocam frente a determinadas situações expressadas em relação ao corpo do outro ou à sexualidade.

Assim, pensar a formação de professoras e professores requer considerar os saberes construídos e produzidos durante toda sua vida e não somente a formação acadêmica, o que torna interessante refletir, também, sobre como os documentos norteadores e os currículos da formação estão dialogando com as questões referentes à sexualidade no espaço escolar. Contudo, Silva

(2010, p. 181), ao questionar-se sobre a formação de professoras e professores, problematiza que o discurso pedagógico atual, através das políticas educacionais, defende que o currículo deve se dirigir a finalidades mais funcionais e utilitárias. Para a autora, a questão está em uma política de formação de cunho predominantemente praticista, que muitas vezes prescinde de discussões mais aprofundadas sobre temas como a sexualidade, entre outros.

Sobre a formação de pessoas e os discursos como ferramenta que, a partir de quem ou daquilo que transmite pode moldar e produzir sujeitos, Foucault (2000) explica que os discursos são controlados, selecionados e organizados e a própria escola pode ser entendida como uma instituição que através de seus discursos, produz modos de ser e agir. [...] “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2000).

Esses discursos vão sustentar e legitimar as práticas dos profissionais e instituição, e consequentemente, a construção dos sujeitos, organizando formas de ser e de agir. [...] Assim, para formar “corpos dóceis”, “vesti-los adequadamente de acordo com um traje sugerido”, é necessário que a disciplinarização seja mantida nas formações de professores e chegue sem percalços às salas de aula nos níveis elementares, constituindo uma rede que se estende em todos os níveis de ensino (SILVA, 2010, p. 181).

Podemos entender, através da autora e autor acima, que a escola da mesma forma que é um local onde se produzem condições para que o sujeito possa se formar a partir de suas compreensões de mundo adquiridas através dos conteúdos e das trocas neste espaço construídas, é também um espaço onde o sujeito pode ser limitado de acordo com o que é estabelecido pela instituição. Ou seja, a escola pode então também ser vista como um espaço político de controle a partir dos seus discursos.

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apro-

priação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo (FOUCAULT, 2000, p. 41).

Sobre a noção que se estabelece em relação à questão do poder a que nos referimos acima, podemos compreender, ainda segundo o mesmo autor, que este poder não tem uma forma vertical, como usualmente o entendemos, numa organização do maior para o menor, mas sim sobre rede, numa relação constante de forças.

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 2004, p. 193).

Da mesma forma, ao compreender a questão do poder relacionado aos discursos sobre a sexualidade, entendendo que pensar a sexualidade no espaço escolar também é pensar sobre as relações de poder existentes nele, voltamos mais uma vez a Foucault (1988), quando este afirma que na modernidade existem mecanismos de poder em que ela será vigiada, gerenciada e normatizada nos corpos dos indivíduos.

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma do-

minação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si (FOUCAULT, 1988, p. 88-89).

Como visto anteriormente, podemos entender que o poder que se opera nas relações dentro do espaço escolar referente à sexualidade, está sobre a disciplina, através da monitoração dos corpos e das mentes. Da mesma forma que no espaço da formação docente, os assuntos relacionados à sexualidade dentro da escola e da sexualidade infantil, não são abordados, ou quando são, estão vinculados às questões do sexo (genitália) e da reprodução. Assim, os discursos que se fazem estão diretamente relacionados à produção de uma ideia em que a escola não é o espaço para a sexualidade ser exercida.

As relações entre a formação de professoras e professores, suas práticas como docentes e as questões que emergem nas escolas, sobretudo relacionadas aos gêneros, sexualidades e diversidades, mostram-se complexas e estão presentes em todos os momentos nesses cotidianos. Assim, torna-se importante traçar uma discussão sobre essas questões. A formação desses profissionais estaria propiciando espaço para a discussão? O tema está presente nas políticas curriculares para a formação docente, que indicam/orientam quanto a essa questão nos currículos da formação de professores?

Lopes (2008) diz que, nos cursos de formação de professores, o tema da sexualidade, muitas vezes, não é abordado, pois se privilegiam a mente e a cognição como se esses fossem separados dos nossos corpos. No entanto, podemos compreender que diversos saberes como os relacionados à sexualidade, no contexto da escola, podem ser trabalhados como parte das ações pedagógicas cotidianas que transcendem os conteúdos disciplinares. Mas, por não estarem nominados diretamente como referentes à sexualidade ou à sexualidade infantil, não são percebidos como um conhecimento a ser trabalhado.

Dessa forma, cabe problematizarmos algumas questões a respeito da hegemonia do pensamento positivista na sociedade e nas propostas de formação, que reconhece o saber como algo a ser adquirido para que a forma-

ção seja boa. Essa hegemonia pode estar na origem daquilo que dizem os docentes quando se interrogam porque determinados assuntos não foram abordados em seus cursos. Para tanto, vamos a Alves e Garcia (2002) que, ao dissertarem sobre a história da tendência dominante na educação, questionam o processo de fragmentação do conhecimento.

Questionar como os docentes se sentem em relação à questão da sexualidade, quando esta aparece no cotidiano das escolas, é também estudar a presença da temática e das tensões em torno dos assuntos relacionadas à sexualidade nos cotidianos dos currículos de uma escola. Nas entrevistas realizadas interrogamos os docentes sobre como foram e estão sendo mediadas a tal temática no contexto de suas vidas como professores. Assim, refletimos sobre as dificuldades encontradas pelas professoras e professores em como trabalhar com as alunas e alunos quanto à sexualidade e diversidade e discutir razões de caráter político, social e ideológico, que fazem com que a escola se estruture desconsiderando a sexualidade como realidade pertencente ao sujeito aprendiz.

A formação deficiente e a difícil abordagem no cotidiano escolar

Tanto como professores, no contato com os colegas de profissão, assim como pesquisadores da área da educação, gêneros, sexualidade e diversidades, podemos perceber que a temática pode ser entendida como uma questão muito difícil de ser abordada no espaço escolar. Esse fato levanta o questionamento de que muitas professoras e professores, principalmente da Educação Básica, não estão confortáveis dentro de sua formação pessoal, acadêmica e profissional para lidar com o fato.

Tal ideia, nos remete a necessidade de problematizar os espaços escolares, tendo em vista a sexualidade como parte integrante e constituinte do sujeito aprendiz, os estudos sobre gêneros como uma fundamental arma sobre a polaridade entre masculino e feminino, para além dos discursos sobre a diversidade humana, independentemente de seu contexto social ou nível de aprendizagem, num conteúdo de trabalho sobre sexualidade, para além de um simples tema transversal.

Silva (2004) afirma que algumas questões como etnia, gênero e raça começam a ser apontadas pelo currículo apenas recentemente, após os estudos pós-estruturalistas e dos estudos culturais por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder.

Num estudo sobre a Teoria Queer, o autor afirma que os estudos da

teorização feminista sobre gênero, permitem defender a hipótese de que há uma construção social para a questão da sexualidade. Ou seja, a influência da teoria Queer sobre a construção dos currículos tem uma fundamental importância, visto que vai ao encontro daquilo que temos como existente. Cabe anunciar aqui o significado de teoria Queer, pois, segundo o autor, é um termo inglês que surge em países como Estados Unidos e Inglaterra e “tem sido utilizado para se referir, de forma depreciativa, às pessoas homossexuais, sobre tudo do sexo masculino. Mas o termo significa também, de forma não necessariamente relacionada às suas conotações sexuais, “estranho”, “esquisito”, “incomum” e “fora do normal”. O movimento homossexual, numa reação histórica, recupera-o, então, como uma forma positiva de auto identificação” (SILVA, 2004, p. 105).

Dessa forma, pensar a teoria Queer sobre os currículos significa contestar a tradição heteronormativa da escola e o fator biologizante na compreensão dos corpos, vistos apenas em uma diferenciação entre masculino e feminino, problematizando a identidade sexual considerada normal. Segundo Silva (2004, p. 106):

A teoria queer, seguindo os insights pós-estruturalistas sobre o processo de significação e sobre a identidade, argumenta que a identidade não é uma positividade, não é um absoluto cuja definição encerra-se em si mesma. A identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que eu não sou. A definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro [sic], além disso, a identidade não é uma coisa da natureza, ela é definida por um processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado... Não existe significado sem significação.

Ao caminharmos entre a escola e a universidade, percebemos que esta pode ser um ótimo espaço para estudarmos as questões dos gêneros, sexualidades e diversidades, já que as diversas relações apresentadas por seus sujeitos são de mais fácil observação pois o temos que nossas alunas e nossos alunos estão presentes e as trocas que fazem entre si e com os demais profissionais são para além de duradouros em sua formação, são singulares na sua construção como pessoas e por isso proporciona que o pesquisador possa perceber de forma mais sensível às expressões da sexualidade, os conflitos sobre gêneros e a problemática social das diversidades. Dessa forma, os questionamentos produzidos nesta pesquisa são sem sombra de dúvida

para nós pesquisadores, muito importantes, visto que não estamos apenas estudando a escola, mas fazemos parte do corpo docente e vivenciamos em nossa vida todos os seus “espaçotempos”.

Diante disso, nos interrogamos se introduzir as temáticas de gêneros, das sexualidades e diversidades nos currículos acadêmicos, contribuiria para provocar as discussões sobre o tema? Estabelecer relações com a formação docente e investigar a presença do tema nos currículos de formação, também se torna um campo importante. Assim como discutir tais questões nos processos de ensino-aprendizagem das futuras professoras e dos futuros professores, poderia contribuir para que esses em formação tenham espaços para realizar essa discussão, que integram a vida e o desenvolvimento de crianças e jovens. Pois a temática irá surgir no cotidiano das escolas em função dos acontecimentos. Pelos caminhos que percorremos como profissionais da educação, podemos perceber pistas de que, apesar de mudanças e transformações contemporâneas, a relação com o tema nas escolas ainda implicam em práticas e mecanismos regulatórios na formação das identidades das/os estudantes.

Professoras e professores verificam a importância do estudo na área dos gêneros, sexualidades e diversidades, reconhecendo o trabalho sobre essas questões nas escolas. Mas muitos desses docentes já vivenciaram situações difíceis relacionadas à sexualidade em sala de aula e já se questionaram sobre as dificuldades em lidar com o assunto, ainda mais no contexto atual, quando a temática da diversidade sexual está passa por tantas discussões, no âmbito do currículo e principalmente das políticas públicas sobre a educação.

Isso pode ser conferido a partir das distinções entre masculino e feminino, principalmente nos anos iniciais da educação básica. Essas distinções são facilmente vistas quando nos atentamos na forma e como o discurso, por exemplo, é direcionado a um e a outro. Ao falarem com uma criança do sexo feminino, é frequente perceber uma postura mais delicada. Contrariamente, com os meninos, utilizam um pouco mais de energia na fala. Nas atividades fora da sala de aula, percebemos incentivos para que os meninos busquem brincadeiras mais agitadas, como jogar bola ou pique, já para as meninas, produz-se um discurso sobre o cuidado das bonecas, a conversa com as amiguinhas. O mesmo podemos observar sobre as cores dos objetos, que possuem uma determinada cor para uns e outra para outros.

Ações estão intimamente ligadas a saberes produzidos em nossos meios, arraigada de valores culturais e muitos deles a partir de uma formação hete-

ronormativa que pressupõe uma definição de gênero para os sujeitos do sexo masculino e outra para os sujeitos do sexo feminino. Colling e Nogueira (2014) observam que todo esse processo sobre os gêneros é imposto sobre nós mesmo antes de nosso nascimento e dessa forma podemos entender que a produção dos sujeitos está relacionada à cultura local destes.

Mesmo antes de nascermos, a nossa heterossexualidade já é imposta sobre nós. Vários instrumentos são usados nesse processo, em especial as normas relativas aos gêneros. A escolha do nome e das roupas do bebê precisam atender aquilo que a sociedade determinou como nomes e coisas de meninos e meninas (COLLING; NOGUEIRA, 2014, p. 177).

Essa diferenciação entre o masculino, enérgico e azul, e o feminino, tranquilo e rosa, num espaço de formação como a escola, pode ser entendida como preocupante, na medida em que é a partir dessas definições que influenciaremos a produção das identidades sobre o que é ser masculino e feminino em nossas crianças. Assim, podemos considerar que a partir dos discursos sobre o que é ser homem (menino) e o que é ser mulher (menina) também estamos produzindo posições de identidades masculinas e femininas, além de definirmos igualmente como essas crianças devem expressar seus comportamentos de gênero e como devem, ou melhor, como não devem anunciar suas sexualidades a partir dos usos de seus corpos.

Assim, a partir da construção de discursos e dos dispositivos de poder, muitas instituições escolares atuam no sentido de produzir as identidades sexuais normatizadas dos sujeitos. Quem desvia da “regra” construída pode ser entendido como o diferente. Quanto a essa questão, Junqueira (2009) nos esclarece que:

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade. Esta se refere a um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas etc.) por meio dos quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero (WARNER, 1993), com base na crença da existência natural de dois sexos que se traduziriam, de maneira automática e correspondente, em dois gêneros complementares e em modalidades de desejos igualmente ajustadas a esta lógica binária (BUTLER, 2003 *apud* JUNQUEIRA, 2009, p. 120).

Retomando nosso olhar para as crianças, isso pode ser compreendido como algo muito cruel, visto que nada pode impedir que um menino deseje estar de rosa e participando de uma atividade tranquila, e uma menina queira um objeto azul e esteja envolvida com uma atividade mais agitada. Almeida (2010) vai dizer que o que está em jogo nesse momento é como ser homem e como ser mulher, uma vez que esses são seres sociais produzidos e reproduzidos na teia de variadas formas de poder e controle, envolvendo esses corpos em processos de disciplinamento, recusa, negação, afirmação, diferenças e identidades. A autora vai mais além quando expressa um raciocínio de uma produção de identidades por um paradigma eurocêntrico, branco e cristão:

Essas representações sobre o corpo e sobre a infância conectavam-se aos discursos que normatizavam e normatizam a “identidade” infantil e produziam/produzem uma determinada experiência disciplinada e autodisciplinada com a educação de gestos, de afetos e de desejos. Esses discursos/políticas que normatizavam/normatizam a sexualidade infantil, postos em circulação nos espaços institucionalizados (escolas, famílias, igrejas, currículos, políticas etc.), se valendo das marcas e de comportamentos que podem nomear o outro e o seu corpo como a diferença, produzindo distinções e desigualdades, classificaram/classificam a materialidade dos comportamentos desses corpos, indicando assim, uma determinada forma de vivera sexualidade e a condição de gênero como sendo universal e desejável para todos (ALMEIDA, 2010, p. 125-126).

Para compreender o conceito de heteronormatividade em oposição à homofobia, Colling e Nogueira (2014) fazem um percurso pelos conceitos de heterossexualidade, heterossexismo e heterossexualidade compulsória. Segundo os autores, o conceito de heterossexualidade compulsória começa a aparecer a partir dos anos de 1980, quando são lançados dois textos de feministas sobre o assunto, Adrienne Rich e Monique Wittig. Para Rich (2010) as mulheres são doutrinadas pela ideologia do romance heterossexual e por esse motivo são convencidas de que o casamento e a orientação sexual estão voltadas para os homens, sendo dessa forma aprisionadas na heterossexualidade, e Wittig (2006) conclui que a heterossexualidade não é uma orientação sexual, mas sim um regime político que se baseia na submissão e na apropriação de mulheres. Diferente do heterossexismo,

podemos entender que a heterossexualidade compulsória está na exigência de que todos os sujeitos sejam heterossexuais, estabelecendo-se uma ordem social única e normal.

Não podemos afirmar aqui que haja uma regulação compulsória dentro do espaço escolar para a constituição do masculino e do feminino a partir de um padrão de comportamentos intrínseco à fala e atitudes, mas podemos compreender que é pelas atitudes tomadas pelos professores e professoras em sala de aula, quando diferenciam os gêneros masculino e feminino, colocando o que um menino pode e uma menina não pode fazer, que esses contribuem para a formação de sujeitos que entendem a heterossexualidade como a orientação sexual correta, como o padrão de comportamento desejável. Esta prática muito provavelmente levará a uma produção de discurso sobre a heteronormatividade na escola, pois a regulação existente na fala das professoras e professores sobre os comportamentos aceitos ou não segue o padrão social considerado como ideal, moldando os comportamentos desejáveis no espaço escolar.

Com relação ainda à heterossexualidade compulsória, Colling e Nogueira (2014) afirmam que ela perde sua força no momento em que há a despatologização da homossexualidade a partir de 1973. Com a retirada da homossexualidade dos parâmetros que a classificavam como uma doença, tanto a homossexualidade quanto a heterossexualidade são consideradas formas possíveis de vivenciar da sexualidade.

Ainda segundo os autores, é criado em 1991, por Michael Warner, uma tentativa de dar conta de uma nova ordem social, o conceito de heteronormatividade.

Isto é, se antes essa ordem exigia que todos fossem heterossexuais, hoje a ordem sexual exige que todos, heterossexuais ou não, organizem suas vidas conforme o modelo “supostamente coerente” da heterossexualidade (COLLING; NOGUEIRA, 2014, p.179).

Por essa perspectiva podemos compreender que os discursos existentes nas escolas em relação às questões da sexualidade e do gênero estão a todo momento vinculados às problematizações que se baseiam em princípios da heteronormatividade. Butler (2003) nos diz que a sociedade exige uma coerência entre sexo-gênero-desejo e prática sexual e, ao fazer isso, a heterossexualidade deixa de ser apenas uma entre tantas formas de viver a sexualidade para se tornar uma imposição, uma coerção sobre os corpos. Pertencente a essa sociedade, carregamos conosco esse discurso e o repro-

duzimos na nossa vida e em nosso trabalho. Essa compreensão de os discursos e a sexualidade serem afetados por uma construção social vai além quando tratamos da educação infantil, visto que em relação à idade das crianças constituídas nesse espaço, há contribuição de outros valores que são atravessados pelas crenças e saberes sobre a faixa etária, caracterizando-a como uma fase em que não há, ainda, uma exploração da sexualidade, assim anulando sua existência.

Pós percepções

A partir de nossas percepções como professores e no estudo de autores que questionam a formação docente, as problemáticas de gêneros, sexualidades e diversidades no espaço escolar, compreendemos que são diversos os limites colocados sobre o espaço escolar diante das situações em que os comportamentos de crianças e jovens são expressados e da mesma forma como professoras e professores conseguem trabalhar tais questões em seus cotidianos.

Podemos compreender que as questões referentes ao que inicialmente identificamos como repressões sobre os corpos, brincadeiras e comportamentos que se observam em alunas e alunos, de uma maneira ou de outra, estão vinculados a saberes produzidos a partir de um fator cultural que a formação docente não foi capaz de sozinha contribuir na discussão. Mesmo pelo motivo que essa formação acadêmica, muitas vezes se mostra ineficiente exatamente pelo motivo de não constar nos currículos acadêmicos. Assim, nos questionamos que professoras e professores necessitam de “espaçotempos” de formação garantidos. Tais espaços são importantes para que possam refletir coletivamente sobre suas práticas e experiências, compartilhar seus saberes e também questionar-se sobre alguns deles. No que se refere ao tema tratado por esse estudo, entendemos que os questionamentos precisam acontecer diante de saberes que estejam associados a práticas de exclusão e discriminação, bastante recorrentes na sociedade diante de questões relacionadas aos gêneros e à sexualidade.

Não pudemos questionar a fundo os currículos das formações de professoras e professores nem esse foi nosso objetivo ao traçar esse estudo pois, não seria possível diante de um recorte necessário ao desenvolvimento da pesquisa no tempo previsto. Contudo, observando nossa formação acadêmica e no diálogo constante que temos com nossas colegas nos poucos espaços de conversa entre uma aula e outra, foi possível compreender que esses saberes, são tecidos para além dos conhecimentos e desconhecimentos

estabelecidos pelos documentos oficiais e pelo sistema de ensino formal. Ou seja, se evidencia a pluralidade desses conhecimentos, visto que estes são produzidos sobre seus valores entremeando, muitas vezes, crenças e conhecimentos mais formais. Contudo, continuamos afirmando que a formação continuada de professoras e professores seja a saída viável para a diminuição desses problemas gerados dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Adriano. Problematizando a escola a partir da relação corpo, gênero e sexualidade. In: FERRARI, Anderson. *Sujeitos, subjetividades e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

ALVES, Nilda. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). *O sentido da escola*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRADE, Luma Nogueira de. Hierarquia, disciplina e panoptismo: uma cartografia do espaço escolar. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida (org.). *Curriculos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas*. Vitória: EDUFES, 2012.

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

COLLING, Leandro; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. S. (org.). *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2014.

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

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M.. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-247.

FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, R. D. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. p. 13-51.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2019.

RICH, Adrienne. *Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica*. Bagoas, 2010.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antônio. Laicidade do Estado e da educação: valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas públicas. *Retratos da Escola*, Portal Bicentenário, 2020. Disponível em: <https://portaldobicentenario.org.br/wp-content/uploads/2021/10/retratos-da-escola.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antônio. Trabalhando questões de gêneros: criando e recriando currículos para a valorização do feminino. *Revista Periferia*, Duque de Caxias, v. 11, n. 4, p. 58-80, set./dez. 2019.

Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/42273>. Acesso 12 nov. 2021.

SEPULVEDA, Jose Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 19, p. 868-892, 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/sepulveda-sepulveda.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Kelly da. Formação de professores e currículo: gênero, sexualidade e identidade em questão. In: FERRARI, Anderson (org.), *Sujeitos, subjetividades e Educação*. Juiz de Fora, Editora UFJF, 2010.

WITTIG, Monique. *El pensamiento heterosexual y otros ensaios*. Madrid: Togales, 2006.

VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR: DEBATENDO GÊNEROS E SEXUALIDADES EM UMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA

Maíra Marins da Silva

O que se espera da escola? Muitos são os contornos e nuances que essa indagação pode assumir. A resposta dependerá de quem fala, de onde fala, de quando fala, de visões políticas, de valores éticos, de questões sociais, culturais, econômicas, geracionais, entre outras. Certamente, a pandemia de covid-19, que desde o início de 2020 assola o Brasil e o mundo levando à morte milhares de pessoas e transformando radicalmente a educação, é, também, mais um fator que contribui para outras possíveis respostas à pergunta inicial.

Este texto busca contribuir para a reflexão sobre a qualidade da educação em uma perspectiva contra-hegemônica, relacionando-a à garantia de direitos para as mulheres e pessoas LGBTQIA+. Para tanto, será analisado o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024) no que tange a inclusão das temáticas de gêneros e sexualidades nos currículos escolares.

Rompendo com a lógica neoliberal: processos formativos contra hegemônicos

Pensar hegemonia exige pensar direcionamentos políticos, econômicos, culturais e ideológicos que certos grupos exercem de forma dominante sobre outros em sociedade. Entretanto, seguindo a perspectiva gramsciana, esse domínio não ocorre estritamente de forma impositiva, violenta e regulatória, é necessário que existam orientações de cunho intelectual e moral que ecoem sentimentos difusos na população de modo a haver algum tipo, qualquer tipo, de identificação entre dominantxs e dominadxs.

Assim, o exercício da hegemonia “caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados

órgãos de opinião pública” (GRAMSCI, 2000, p. 95).

Apesar de categorizar o predomínio de certos saberes, de uma ordem de pensamento, concepção de mundo sobre os demais, a hegemonia não é estática e imutável, ao contrário, está em constante disputa e necessita de estratégias que viabilizem tanto sua conquista quanto manutenção. De tal forma que a ideia de consenso não significa, portanto, neutralizar divergências e conflitos na esfera social, mas administrá-los em prol de um consentimento majoritário.

A concepção hegemônica de qualidade da educação tem se mostrado atrelada à lógica neoliberal que defende o mercado como regulador da sociedade e, por isso, associa escolas a empresas. Alunxsqualificadxs devem ser preparadxs para o trabalho e possuir as competências socioemocionais necessárias para o bom desempenho de suas futuras profissões.

De acordo com Laval (2019, p. 64-65), na era neoliberal a educação objetiva a formação de ativos capazes de aplicar “conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil”. Consequentemente, essa perspectiva distancia a aprendizagem de uma proposta humanista e encerra xsaprendizxs em um presente ao qual elxs devem se adaptar a todo custo, “excluindo a utopia da libertação”.

O sistema de ranqueamento é, nesse contexto, uma estratégia útil à legitimação de certos saberes em detrimento de outros. Há, segundo Freitas (2016), um falso imaginário que classifica escolas que alcançam melhor desempenho em avaliações externas como instituições de qualidade. O modelo da avaliação, em si, conta menos do que os números obtidos. São desconsiderados, por exemplo, objetivos da educação “que remetem ao desenvolvimento de múltiplos aspectos formativos dos estudantes (criativo, afetivo, artístico, corporal, entre outros), de difícil captação por meio de testes” (FREITAS, 2016, p. 144).

Essas provas avaliam a aprendizagem dxsalunxs de forma ampla ou o currículo é estreitado visando à preparação para esses exames? Biesta (2012, p. 812) nos leva a refletir até que ponto o emprego de avaliações por parte do governo nos faz mensurar “o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir”.

Não se trata de questionar a qualificação como um dos papéis da educação, como a preparação profissional ou o desenvolvimento de habilidades

úteis para a vida. Entretanto, a educação abrange, também, outros campos, como a socialização e a subjetivação. Biesta (2012) aborda a importância da qualificação tanto para o crescimento e desenvolvimento econômico, como também para a instrução política e para a cidadania. Ao debater a socialização, o autor explica que essa função é importante para manter a continuidade da tradição e da cultura. Já a subjetivação seria o movimento de torna-se sujeito, “não se trata precisamente da inserção de ‘recém-chegados’ às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente” (BIESTA, 2012, p. 819).

A compreensão da socialização e subjetivação enquanto dimensões essenciais e indissociáveis da prática educativa compõe uma ruptura com o modelo hegemônico de educação, abrindo espaço para contestação da fundamentação mercadológica e para a experimentação de novas abordagens contra-hegemônicas.

Um processo educacional que intencione questionar as bases da hegemonia deve, portanto, estimular que crianças e jovens reflitam sobre a realidade na qual estão inseridos não apenas pelo enfoque das relações de trabalho, mas indagando o porquê das coisas, analisando as consequências das ações humanas no curso da história, percebendo as diferenças que compõem nossas múltiplas identidades e combatendo narrativas e práticas que intencionem a exploração, segregação, discriminação, opressão e desumanização de pessoas.

Essa visão contra-hegemônica é, necessariamente, emancipatória, pois implica “recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes” (SANTOS, 1996, p. 17), compreendendo a inconformidade e a rebeldia como propulsores para o questionamento das condições de existência. Como nos disse Paulo Freire (2017, p. 32), a conscientização possibilita ao povo “inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”.

Vale destacar que conscientizar-se implica conhecer concepções distintas, contrastar pontos de vista, pesquisar evidências científicas, olhar para fora e para dentro de si avaliando práticas, crenças e valores. Nesse processo, entende-se que

[...] todo o conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando

num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento. Os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimentos de conhecimento. O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflituantes [...] (SANTOS, 1996, p. 17).

Por conseguinte, a preocupação com a qualidade da educação relaciona-se a um processo de empoderamento dxs studentxs que são estimuladxs a pensar alternativas para a reconstrução de bases sociopolíticas opressoras.

Uso contra-hegemônico de instrumentos hegemônicos: plano municipal de educação de São Gonçalo (2015-2024)

Planos de educação são leis que objetivam organizar diversos aspectos da educação em um período de dez anos. Abordam-se questões relacionadas a investimento financeiro, estrutura das escolas, organização curricular e formação de professores, por exemplo. É feito um diagnóstico da rede de ensino – creches, escolas e universidades – e são estabelecidas metas a serem alcançadas.

A responsabilidade pela elaboração dos planos de educação, seja em nível nacional, estadual ou municipal, não cabe apenas à sociedade política, mas, também, à sociedade civil. Em um primeiro momento são convocadas conferências abertas onde são debatidos os planos já existentes e as necessidades de adequação. A partir dos debates que acontecem nesses eventos, é elaborada uma proposta para o novo plano de educação municipal, estadual ou nacional, que é submetida à aprovação da respectiva casa legislativa. Vale lembrar que há um regime de colaboração que estabelece que planos municipais estejam de acordo com os planos estadual e nacional de educação.

A etapa de construção coletiva que acontece nas conferências é um momento potente para inclusão de novas reivindicações e saberes nos planos de educação. A tendência progressista ou conservadora de tais inserções é condicionada à representatividade dos grupos presentes no debate e suas capacidades argumentativa e persuasiva. Mesmo assim, as propostas inseridas não têm garantia de permanência na lei que será publicada, visto que emendas supressivas, aditivas e modificativas podem ser feitas posteriormente.

O processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024) ilustra bem a importância que o texto base oriundo das conferências abertas pode ter para a viabilização de percursos de apren-

dizagem contra-hegemônicos. Nesse município, em 2015, a sociedade civil foi convocada a participar da V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo (V COMESG), cujo tema era “O Plano Municipal de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”. Inicialmente, o evento estava previsto para acontecer durante três dias (26, 27 e 28 de maio de 2015) nas duas principais universidades da cidade, mas precisou ter a duração estendida por mais três encontros (8, 9 e 12 de junho de 2015) para a conclusão das discussões.

Segundo publicação no site da prefeitura de São Gonçalo, a V COMESG teve ampla participação de representações da sociedade civil, bem como de educadorxs e studentxs. Aproximadamente quatrocentxspessoxs participaram da abertura do evento (ALVES, 2015).

Fotografia 1 – Abertura da V COMESG



Fonte – Alves (2015)

Segundo o edital de chamamento público N°001/2015, era possível que diversas instituições indicassem delegadxs para o evento:

I – Os estabelecimentos de educação básica e profissional, públicos e privados, sediados em São Gonçalo, poderão indicar 1 (um) delegado por instituição com até 1.000 (mil) alunos e 2 (dois) delegados para instituições com mais de 1.000 (mil) alunos;

II – As Instituições de Ensino Superior, sediadas em

São Gonçalo, com até 1.000 (mil) alunos, poderão indicar até 3 (três) delegados;

III – As Instituições de Ensino Superior, sediadas em São Gonçalo, constituído por mais de 1.000 (mil) alunos, poderão indicar até 6 (seis) delegados;

IV – A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro poderá indicar até 2 (dois) delegados;

V – A Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo poderá indicar até 02 (dois) delegados;

VI – As Secretarias Municipais de São Gonçalo poderão indicar 1 (um) delegado por Secretaria;

VII – A Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fund  o CECIERJ), representado pelo Consórcio Centro de Educação   Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) – Polo São Gonçalo, poderá indicar 01 (um) delegado;

VIII – A Federação de Associação de Moradores de Bairros de São Gonçalo (FAMBSG) poderá indicar 1 (um) delegado;

IX – As representações sindicais, patronais ou de trabalhadores, que tenham ações vinculadas à área educacional e que estejam sediadas na cidade de São Gonçalo, poderão indicar 1 (um) delegado, por instituição;

X – A União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), com representação em São Gonçalo, poderão indicar (1) um delegado, por instituição;

XI – A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) poderá indicar até 2 (dois) delegados;

XII – Os Conselhos Municipais de São Gonçalo, que tenham ações vinculadas à área educacional, poderão indicar até 1 (um) delegado por Conselho;

XIII – O Conselho Tutelar de São Gonçalo poderá indicar até (3) três delegados, sendo um de cada Conselho;

XIV – O Ministério Público de São Gonçalo poderá indicar até (2) dois delegados;

XV – Os  rg os públicos municipais poderão indicar 1 (um) delegado por  rg o;

XVI – Os  rg os públicos estaduais, situados em São Gonçalo, poderão indicar 1 (um) delegado por  rg o;

XVII – As demais instituições da sociedade civil, devidamente registradas e sediadas na cidade de São Gon-

çalo, poderão indicar 1 (um) delegado por instituição (SÃO GONÇALO, 2015, p. 2).

Conforme registrado nas listas de presença e fichas de inscrição de delegadxs, a V COMESG contou com a participação de representantxs do Movimento de Mulheres de São Gonçalo, Conselho da Mulher, Centro de Inclusão Municipal Helen Keller (CIM), Federação das Associações de Moradores de São Gonçalo, Liga Gonçalense de Capoeira, além de delegadxs de outras instituições como escolas, creches, universidades e do governo.

Os saberes articulados por essxsintegrantxs originaram uma proposta base para o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo alinhada à demanda por inclusão das temáticas de gêneros e sexualidades no currículo escolar em uma perspectiva contra-hegemônica.

[...] a consolidação de uma agenda pela qualidade da educação deve considerar o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens do alunado. A falta desse foco no currículo escolar correlaciona-se à “situação de pobreza, distorção idade-série e dificuldades para permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza” [...] (CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO, 2015, p. 29).

A passagem acima encontra-se na análise situacional da meta 6, sobre educação integral. Ela é extremamente importante porque define o que se entende por qualidade da educação deixando claro que o objetivo não é a simples capacitação para o mercado de trabalho ou o bom desempenho em avaliações externas, mas o incentivo ao pensamento crítico e ao combate a práticas excludentes e discriminatórias.

A valorização das diferenças é, aqui, concebida como premissa para a melhoria da educação. Não se trata, portanto, de uma redução à introdução de conteúdos no referencial curricular das disciplinas, como também não se relaciona com uma concepção ilusória de identidade única que exclua as particularidades de diferentes grupos. A proposta de valorização das diferenças prevê a articulação horizontal entre identidades distintas e suas multiplicidades sem inferiorizá-las, a criação de ambientes em que a defesa da dignidade humana esteja em todas as relações e componentes educativos. Uma proposta educacional contra-hegemônica que ensine xscriançxs que

elxs “não têm que ser todas iguais para trabalhar umas com as outras, por um futuro que elas vão dividir” (LORDE, 2019, p. 236).

O texto base redigido a partir das discussões e deliberações da V COMESG sofreu diversas alterações propostas pelxs vereadorxs do município de São Gonçalo antes de ser publicado em forma de lei. O principal foco de censura foram as passagens intituladas “metas” em que havia uma clara menção a gêneros e sexualidades – defendido por grupos conservadores e aliados à “bancada cristã”, sob o argumento de defesa da moral e da família, contra a perversão e sexualização precoce. Porém, a passagem destacada acima permaneceu inalterada, o que caracteriza uma defesa das temáticas de gêneros e sexualidades na educação em uma perspectiva contra-hegemônica no próprio texto do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024). De certo, apenas a existência da lei não garante a sua aplicação, mas pode configurar um ponto de partida para lutas em prol de uma educação comprometida com o direito à vida digna para todxs.

Por que debater gêneros e sexualidades em uma perspectiva contra-hegemônica?

A noção de igualdade de direitos é, em nossa sociedade, um horizonte ainda distante. Mesmo que presente na letra da lei, a prática das relações sociais evidencia o privilégio de algxns às custas do sofrimento, segregação, miséria e discriminação de muitxsoutrxs. Discursos reiterados, repetidos e internalizados produzem x mais e x menos aptx, capaz, confiável, desejável, bonitx e, até mesmo, humanx. Nesse contexto, negrxs, indígenxs, pessoxs com deficiência, mulheres e pessoxs LGBTQIA+ têm sofrido processos de exclusão, preconceito e violência em diversos lugares, dentro e fora do espaço escolar.

Quando analisados os índices de violência contra mulheres, por exemplo, percebemos que não são apenas adultxs que são vítimas frequentes, mas, também, criançxs e jovxns. Certos crimes, como o estupro, são ainda mais recorrentes quanto menor a faixa etária. Segundo pesquisa realizada pelo Instituto de Segurança Pública (ISP) do Estado do Rio de Janeiro em 2019, 39,9% dos casos de estupro denunciados em delegacias de polícia tiveram como vítimascriançxs entre 0 e 11 anos de idade, e 30% eram jovxns entre 12 e 17 anos, o que totaliza mais da metade dos registros, 69,9%. O estudo releva o dado alarmante de que sete a cada dez vítimas de estupro têm até 17 anos de idade.

As formas de violência que têm como alvo mulheres acontecem de várias formas: há a possibilidade de ameaça, constrangimento, manipulação, isolamento, controle financeiro, exposição de sua intimidade, além de diversas formas de agressão física que, muitas vezes, resultam no crime de feminicídio. Infelizmente, quando analisada a quantidade de casos de violência contra mulheres no Rio de Janeiro, o número de casos revela que o sexismo é um traço estrutural em nossa sociedade.

Gráfico 1: Números absolutos de mulheres vítimas de violência doméstica e familiar no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: ISP com base em dados da Secretaria de Estado de Polícia Civil.

Assim como mulheres sofrem inúmeros processos de violência devido à lógica perversa que busca enquadrá-las em um local de submissão e objetificação, pessoas LGBTQI+ são perseguidas, discriminadas e violentadas em nossa sociedade. Em 2017, segundo o Dossiê LGBTQ+ organizado pelo ISP a cada 24 horas, em média, uma pessoa foi vítima de LBGTfobia no Rio de Janeiro.

Há um pensamento que desumaniza e patologiza pessoas LGBTQIA+, embasando ações LGBTQIA+fóbicas. Essa perspectiva defende a ideia de sexualidade natural, onde toda e qualquer relação que não esteja a serviço da procriação da espécie é considerada um risco à continuação da vida humana e, por isso, deve ser combatida. O preconceito e as ações que dele decorrem, são úteis à hegemonia capitalista e à lógica neoliberal pois fun-

cionam como uma estratégia para justificar a desigualdade necessária à exploração de unxs por outrxs.

Assim como o sexismo, o heterossexismo tem expulsado da escola crianxs e jovyns que não performam a perspectiva hegemônica de gêneros e sexualidades. A superação do amplo sistema de opressões presente em nossa sociedade precisa passar por um processo educativo contra-hegemônico, que objetive a transformação das mentalidades, discursos e práticas discriminatórias que inviabilizam o direito à vida, à educação, ao trabalho, à saúde, à moradia, à alimentação e tantos outros; e os planos de educação podem ser uma ferramenta útil à viabilização dessas novas práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thayná. *Abertura de conferência municipal de educação reúne 400 pessoas*. São Gonçalo, 26 maio. 2015. Disponível em: https://servicos.pmsg.rj.gov.br/educacao/noticias_simples.php?cod=5538. Acesso em: 7 jul. 2021.

BERTH, Joice. *Empoderamento: feminismos plurais*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BIANCHI, Álvaro. *Laboratório de Gramsci: filosofia, história e política*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2018.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez., 2012.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 nov. 2015.

CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO, 5. 2015, São Gonçalo. *Plano Municipal de Educação de São Gonçalo 2015/2024*. São Gonçalo, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Edição e Tradução Carlos Nelson Coutinho Co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*: literatura, folclore, gramática. Tradução Carlos N. C. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento feminista*: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

ROCHA, Lucas. *Brasil ultrapassa a marca de 500 mil mortos pela Covid-19*. São Paulo, 19 jun. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/06/19/brasil-ultrapassa-a-marca-de-500-mil-mortos-pela-covid-19>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron da et al (org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SÃO GONÇALO. *Portaria nº 55/2015, de 20 de maio de 2015*. Edital de chamamento público nº 001/2015 V Conferência Municipal de Educação de São Gonçalo - V COMESG. São Gonçalo, 2015.

SILVA, Máira Marins da. *Gêneros e sexualidades no Plano Municipal de Educação de São Gonçalo (2015-2024)*: disputas, orientações, silenciamentos e desafios. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2020.

OS IMPACTOS POSITIVOS DAS REDES SOCIAIS NA LUTA CONTRA A VIOLÊNCIA SOBRE A MULHER

Mariana Carvalho
Yuri Sepulveda

Neste texto pretendemos discutir algumas alterações culturais impulsionadas pelas redes sociais. Muito se vem discutindo ao longo dos últimos anos sobre a dimensão negativa das redes, como o aumento do número de suicídios entre jovens, o aumento da influência por cirurgias plásticas, etc.. Todavia, neste artigo, daremos ênfase a um aspecto positivo presente nas redes sociais, no que diz respeito a campanhas que foram feitas durante a pandemia sobre a violência doméstica em relação as mulheres.

Tendo este objetivo, o presente estudo pretende usar como método de pesquisa a Análise de Conteúdo, mais especificamente os autores Wimmer e Dominick (2011), uma vez que eles se debruçam sobre a referida metodologia. Além das explicações teóricas, os autores também usam exemplos dos mais variados assuntos em que a Análise de Conteúdo pode ser aplicada, demonstrando se tratar de uma ótima alternativa àqueles que fazem pesquisa no campo das ciências humanas e dos estudos de cultura. Em suas colocações, explicam que a metodologias e dá por meio de algumas etapas – vai da definição do material a ser recolhido (matérias de jornal, pesquisa com um público-alvo e entrevistas, por exemplo), passa pelo tempo que irá durar o recolhimento desse material, e chega a análise do conteúdo gerado pela pesquisa, e, por fim, às conclusões do investigador.

the content to be analyzed is selected according to explicit and consistently applied rules. Sample selection must follow proper procedures, and each item must have an equal chance of being included in the analysis[...]All content under consideration is to be treated in exactly the same manner. There must be uniformity in the coding and analysis procedures and in the length of time coders are exposed to the material. Systematic evaluation simply means that one and only one set of guidelines is used for evaluation throughout the study (WIMMER; DOMINICK, 2011, p. 156-157).

O método em questão explora uma possibilidade metodológica importante para os estudos de cultura, principalmente para os que usam informações coletadas em veículos de comunicação. Além de ajudar o pesquisador

na investigação, o método de análise de conteúdo também serve como organizador desse processo, uma vez que possui um passo a passo bem definido, que envolve a escolha do material analisado, o tempo, a forma e, por fim, a interpretação dos dados obtidos. Os autores também ajudam a entender os limites do método. Nesse sentido, explicam que a sua aplicabilidade não consegue determinar os efeitos da comunicação de massa sobre o usuário, mas argumentam que serve para identificar a forma como a pessoa se relaciona com as tecnologias. Outro limite muito enfatizado por eles, diz respeito à análise de conteúdos produzidos em sites, uma vez que se trata de uma tecnologia em constante modificação— sites são tirados do ar, informações são modificadas. Em função disso, o investigador precisa garantir que o seu leitor tenha acesso às exatas informações utilizadas em seu estudo. Sendo assim, torna-se importante explicarmos como os dados foram coletados e como serão tratados nessa investigação.

Com o novo coronavírus tivemos quarentenas espalhadas pelo mundo. Com o objetivo de proteger os cidadãos, fez-se necessário que a circulação livre de pessoas fosse controlada, assim, o vírus também teria menos chances de se espalhar. Nesse cenário, as pessoas passaram a trabalhar em suas casas e a se relacionar, majoritariamente, por meio das redes sociais.

Entretanto, apesar dessa realidade virtual ter funcionado como solução para a maioria, para muitos outros representou o surgimento de novas questões, ou ainda, potencializou problemas. Neste estudo trataremos especificamente da violência doméstica contra a mulher.

Durante a pandemia do Coronavírus, os números de denúncias de violência doméstica aumentaram significativamente. No Brasil, o número de feminicídios cresceu 22,2% em março e abril de 2020, quando comparado ao mesmo período do ano anterior, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Em seus lares, onde todas as mulheres deveriam ter a sensação de segurança, elas encontram-se confinadas com seus algozes e mais expostas a situações de violência. É importante destacar que a pandemia não pode ser entendida como influenciadora da agressão, mas sim como um episódio potencializador, uma vez que aumentou o tempo em que a vítima fica com o seu agressor. Nesse sentido, a denúncia em tempos de isolamento social, tornou-se ainda mais difícil, visto que a vítima não conseguiria ligar para o auxílio 190, por estar o tempo todo com o seu agressor, assim como também não conseguiria ir à delegacia para notificar a violência sofrida. Em função desse cenário, a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB) e o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) lançaram a campanha

“Sinal Vermelho Contra a Violência Doméstica”, objetivando oferecer uma alternativa mais discreta de pedido de ajuda. Nas farmácias, órgãos públicos ou agências bancárias, bastava a mulher mostrar um sinal vermelho nas mãos para informar que estava sendo vítima de violência doméstica. Os funcionários receberam treinamentos para acolher e acionar a Polícia Militar, além de cartilhas e tutoriais. O pedido de ajuda é feito com batom vermelho na palma da mão ou em um pedaço de papel.

Fotografia 2 - Instagram Ruth Araújo Joviana



Fonte - Jornal Em Dia

Acima, temos uma das peças da campanha Sinal Vermelho. Analisando os elementos que compõem o banner, é possível identificar que a imagem escolhida para o fundo remete ao asfalto. A escolha conversa diretamente com o nome da campanha, conduzindo a ideia de parar ao se deparar com o sinal vermelho dos semáforos. A proposta é reforçada ainda pela imagem de uma mulher que faz com a mão um sinal que remete à ação de parar, mostrando um “X” em vermelho, feito com batom, na palma da mão. Outro elemento que compõe o universo do trânsito são as faixas amarelas que destacam a frase “Sinal vermelho contra a violência doméstica”. Ainda nessa frase, podemos observar, mais uma vez, a cor vermelha destacando o sinal de alerta, que, nesse caso, tem o objetivo de parar com a violência sobre a mulher.

Percebemos, portanto, que há comoção e mobilização para conter essa violência – a qual se configura como consequência da presença do machismo na sociedade. No entanto, é preciso reforços para combater a causa desse problema, ou seja, alargar as estratégias para conscientização da população, resistir à existência do machismo e reduzir cada vez mais situações de violência doméstica.

A desigualdade entre homens e mulheres é um traço presente na maioria das sociedades, se não em todas. Na maior parte da história, essa desigualdade não foi

camuflada nem escamoteada; pelo contrário, foi assumida como um reflexo da natureza diferenciada dos dois sexos e necessária para a sobrevivência e o progresso da espécie (MIGUEL, 2014, p. 17).

Existe outro campo interessante de análise dessa imagem que se debruça sobre a maneira de viver da sociedade e suas implicações na cultura humana. Raymond Williams (2011) vai defender que a cultura se estabelece no que o autor chamou de “todo um modo de viver”. Para ele, a sociedade se organiza de maneira a criar e reproduzir padrões de comportamento e de experimentação da vida, e que isso se configura em um modo de viver. Outro conceito chave para o autor são as estruturas de sentimento (1961); nele Williams decorre sobre as relações geracionais. Isto é, as “estruturas de sentimento” são arredias e indefinidas, sendo originalmente uma revolta geracional anti-hegemônicas. Para o autor, as ciências sociais devem estar sempre atentas às “estruturas de sentimentos”, pois são a partir delas que conseguimos alcançar noções de “desconfiança” que os indivíduos desenvolvem sobre a organização do mundo em que vivem. Raymond Williams parece se preocupar intensamente com essas desconfiças, ou seja, com inquietações que transitam entre gerações, sem que pareçamos abdicar do mundo real. Eis que sentimentos são reais. Nesse momento, percebemos como a campanha de conscientização contra a violência reside em um projeto anti-hegemônico de reivindicação feminina sobre o controle de seu corpo e de suas relações, e identificamos como essa luta geracional, impulsionada pelo desconforto sentimental, tem aplicações concretas na nossa maneira de viver.

Fotografia 3



Fonte – Instagram (2021)

A foto acima, retirada da rede social Instagram, é um exemplo de como a rede pode ser usada para divulgar, fazer questionar e impulsionar a transformação social. À medida que a *influencer* usa de suas redes para se envolver com a campanha, ela está automaticamente promovendo uma possibilidade às mulheres vítimas de violência doméstica para que consigam sair de suas realidades de abuso, e encontrem apoio, conforto e proteção.

Do ponto de vista cultural, essa atitude reflete uma questão em transformação na sociedade atual. Isto é, como neste artigo olhamos para a cultura a partir do prisma de Raymound William (2011), consideramos que existe na sociedade “toda uma maneira de viver”: os dilemas e problemas que vão moldando gerações, suas ramificações e diferentes interpretações constituem um modo de viver, separando pessoas em grupos e organizando a sociedade em classes. As relações das pessoas com as dinâmicas sociais constroem um apanhado de relações e de necessidades que variam ao longo do tempo, gerando, com isso, lutas sociais, e mantendo o motor da história funcionando.

Fotografia 4 – Instagrammparana.



Fonte – Instagram (2020).



Fonte – Instagram (2021)

Analisando a segunda imagem, podemos interpretá-la a partir de Torres (2010). O autor define *marketing* digital como sendo um conjunto de estratégias de marketing e publicidade, aplicadas à internet e ao novo comportamento do consumidor quando está navegando. Não se trata de uma ou outra ação, mas de um conjunto coerente e eficaz de ações que criam um contato permanente da sua empresa com seus clientes. Percebemos, portanto, que a campanha utilizou estratégias de *marketing* para atingir esses usuários das redes sociais, pois não apenas utilizou *influencers* para falar sobre o assunto e divulgar a campanha, como também desenvolveu *banners on-line* para a divulgação em páginas de grande alcance, como a “@mpparana” (https://www.instagram.com/p/CQ3RfdBH6HH/?utm_medium=copy_link-10/10/2021), por exemplo.

A comunicação visual é sempre marcada pela presença de um X em vermelho na mão de uma mulher. O símbolo sinaliza o pedido de ajuda e precisa ser identificado por todos. Por esse motivo, a campanha precisou usufruir das estratégias de marketing para atingir o maior número de cidadãos, que envolve tanto as mulheres vítimas quanto os cidadãos que podem vir a ser os agentes que denunciarão o agressor.

Essa necessidade de mobilizar diferentes agentes sociais, pode ser percebida no texto. Ele completa a imagem levando a informação sobre quem buscar e como agir diante do sinal vermelho (X). A imagem apresenta uma mulher mostrando um X vermelho na palma da mão. Trata-se de uma analogia ao “pare” do sinal de trânsito, carregando o significado de que as agressões não podem continuar. Sobre isso, Farina (1990, p. 25) afirma:

“Nem mesmo a captação do objeto de forma instantânea, pode causar o impacto emocional que a cor proporciona. O estudo da cor em psicologia revela implicações sensoriais com base em experiências vivenciadas por cada indivíduo”.

De acordo com Souza (2012), o *Marketing Digital* é a utilização das tecnologias aperfeiçoadas na internet e também de todos os demais dispositivos que permitam a comunicação entre a empresa e seus clientes ou possíveis clientes, objetivando aproximá-los. O mesmo ocorre quando se trata de uma campanha social, mas, nesse caso, “vende-se” uma conscientização e não um produto. Apesar disso, assim como as campanhas comerciais, há também um público-alvo, e quanto mais formas de comunicar existirem, melhores serão os resultados.

Podemos notar com este artigo que existe dentro da dinâmica das redes sociais possibilidades transformadoras e anti-hegemônicas. Por exemplo, campanhas sendo desenvolvidas para conscientização de questões latentes que compõem os tecidos sociais. Isto é, existe na sociedade uma força transformadora que luta contra o patriarcalismo e todas as suas ramificações. Para nós, a situação da violência doméstica contra os corpos femininos se estrutura dentro dessa realidade patriarcal. Sendo assim, toda organização que se junta para lutar baseada em uma “estrutura de sentimento” possui, segundo a lógica cultural de Raymond Williams, um poder transformador.

Na filosofia, é possível identificar a discriminação entre o sexo masculino e o feminino. Para Platão, por exemplo, se a mulher desprezar a sua feminilidade, ela é capaz de alcançar o reconhecimento da sociedade. Já para Aristóteles, a mulher é secundária na sociedade, mas possui um papel de destaque no ambiente familiar. Em linhas gerais, enquanto Platão anula a mulher, Aristóteles a secundariza.

Não há na administração da cidade nenhuma ocupação, meu amigo, própria da mulher, enquanto mulher, nem do homem, enquanto homem, mas as qualidades naturais estão distribuídas de modo semelhante em ambos os seres, e a mulher participa de todas as atividades, de acordo com sua natureza, e o homem também, conquanto em todas elas a mulher é mais débil do que o homem (PLATÃO. República, 455d-e, p. 12).

Mas a fêmea, enquanto fêmea, é passiva, e o macho, enquanto macho, é activo, e o princípio de movimento vem dele. (ARISTÓTELES, Geração dos Animais, 729b, p. 12-14).

Dessa forma, neste trabalho está sendo importante o apoio do olhar da filosofia em relação à mulher e sua influência na cultura da sociedade ocidental. Paralelo a essas leituras, culminamos no conceito dos feminismos¹, assim como nas vertentes desses movimentos. Se hoje as mulheres lutam pelo fim da violência doméstica, pela igualdade de salários entre os gêneros e por sua não objetificação, é porque, no decorrer da história, mulheres se mobilizaram com o objetivo de resistir a uma sociedade na qual os homens detêm os privilégios, e lutaram pelos seus direitos como cidadãs. Conseguimos enxergar na sociedade uma insistência na objetificação da mulher por parte do homem violento, que a enxerga como propriedade, caracterizando uma atitude machista, fruto de uma cultura patriarcal.

O machismo está intrinsecamente ligado à cultura patriarcal presente em muitas sociedades. Tal cultura é desenvolvida no interior de um sistema social em que homens adultos mantêm o controle, o poder e a liderança política. Por esse motivo possuem a autoridade moral, gozam de privilégios e têm o controle das propriedades. No domínio da família, o pai (ou figura paterna) mantém a autoridade sobre as mulheres e as crianças. Historicamente, o patriarcado tem-se manifestado na organização social, legal, política e econômica de uma gama de diferentes culturas. A cultura patriarcal desenvolveu um discurso no qual a mulher é naturalmente inferior ao homem, sendo considerada o reflexo da natureza diferenciada entre eles e, por isso, não pode ter os mesmos direitos (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2019, p. 62-63).

Segundo Sepulveda e Sepulveda (2019) o machismo está presente nas raízes culturais da sociedade burguesa ocidental há muito tempo, tanto no sistema econômico e político mundial, como nas religiões e na mídia. Nesse contexto, a mulher é submissa ao homem, não tem o direito de livre expressão, sendo, muitas vezes, forçada a servir as vontades do marido ou do pai, caracterizando um tradicional regime patriarcal.

Por isso, na teoria política produzida nas últimas décadas, a contribuição do feminismo se mostrou crucial. O debate sobre a dominação masculina nas sociedades

1 É importante lembrar que não existe somente um tipo de feminismo, existem os feminismos brancos europeus, os feminismos brancos norte-americanos, os feminismos das mulheres negras, os feminismos das mulheres indígenas, os feminismos latino-americanos e tantos outros. Por isso, os objetivos são vários, assim como as lutas desenvolvidas.

contemporâneas – ou o “patriarcado”, [...] abriu portas para tematizar, questionar e complexificar as categorias centrais por meio das quais era pensado o universo da política, tais como as noções de indivíduo, de espaço público, de autonomia, de igualdade, de justiça ou de democracia. Não é mais possível discutir a teoria política ignorando ou relegando às margens a teoria feminista, que, nesse sentido, é um pensamento que parte das questões de gêneros, mas vai além delas, reorientando todos os nossos valores e critérios de análise (MIGUEL, 2014, p. 17).

É nesse cenário que as estratégias de comunicação podem ser fortes aliadas para a sensibilização social, visto que o objetivo geral deste estudo é comunicar por meio de elementos visuais sobre a necessidade de combater a violência sobre a mulher.

Torna-se imprescindível constar aqui que muitos teóricos dedicaram inúmeros ensaios e textos sobre a temática dos avanços das tecnologias de comunicação e seus impactos em nossa sociedade. O educador e filósofo Marshal McLuhan (2012) em seu texto “Os meios de comunicação como extensões do Homem” desenvolve a teoria de que ao experimentar os avanços tecnológicos os usuários estendem suas sensações. O rádio amplia a capacidade de audição, a televisão a de audição e de visão, e, por último, a internet e seu teclado amplia também o tato. Nossas sensações em contato com os aparatos tecnológicos modificam as relações humanas e como desenvolvemos conhecimento. Tendo essa perspectiva como base, torna-se mais importante ainda usarmos os aparatos tecnológicos, como as redes sociais, para dialogarmos com as demandas sociais.

Breves considerações

Unir as redes sociais, as estratégias de comunicação, a missão e responsabilidade social do profissional de comunicação em prol de uma causa necessária, como a igualdade de gênero, pode ser ainda mais eficaz no sentido de conscientizar o público-alvo, pois o alcance de uma divulgação na internet é muito maior e mais rápido que na TV e no rádio, por exemplo.

Ao estar diante de uma campanha de conscientização, tal qual esta que apresentamos, o indivíduo reage à situação apresentada. Isso é algo natural a todos nós seres humanos. Faz parte da racionalidade que nos acompanha. Temos a capacidade de avaliar aquilo a que fomos expostos, ou seja, a nossa reação será uma decisão lógica. Esse comportamento reflexivo é a “interpo-

sição entre o estímulo, [...] a reação no sensível arco estímulo e a reação, de um processo de seleção de uma ou outra reação possível e de combinação de reações ao estímulo dado” (MEAD *apud* FRANÇA, 2007). Entendemos, portanto, que a nossa reação está diretamente ligada ao nosso psicológico; nesse sentido, a divulgação dessa campanha por meio de banners e de figuras famosas apoiando a causa, também funciona como um estimulador do cérebro, que influenciará no resto do corpo, resultando numa reação – no nosso caso, a conscientização acerca da necessidade do fim da violência sobre a mulher.

Nesse sentido, a internet e as redes sociais foram utilizadas como suporte na difusão de uma mensagem, na sensibilização sobre a temática da violência doméstica sofrida pelas mulheres. Ou seja, funcionou não somente como meio, mas enquanto técnica para disseminar a campanha, a fim de estimular uma reação real, capaz de mobilizar cidadãos em direção a uma causa. Todo esse movimento faz emergir uma reação em cadeia que expõe padrões de sentimentos de um grupo, ou classe, que fora excluído por anos da sociedade. Essa insurgência feminina representa uma estrutura de sentimentos que vem ao longo dos anos modificando a sociedade e se organizando em favor de uma agenda feminista e antipatriarcal, e que coloca a mulher como figura central nas discussões políticas e sociais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BIROLI, F. O público e o privado. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política*. São Paulo: Boitempo, 2014.

BOTEGA, C. L. *Análise de imagens tomográficas da Ciência do Solo em Ambiente de Realidade Virtual*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008.

BRAGA, M. *O papel social do design gráfico: história, conceitos e atuação profissional*. São Paulo: Editora Senac, 2019.

BROWN, T. *Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

COSTA, A. A. *Gênero, poder e empoderamento das mulheres*. Disponível em <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/empoderamento>. Acesso em: 20 jun. 2021.

DOMINGUES, D. Ciberespaço e rituais: tecnologia, antropologia e criatividade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 181-98, 2004.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARINA, M. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1990.

HELLER, V. *Citizen designer; perspectives on design responsibility*. Massachusetts. Editora Allworth, 2003.

HOOKS, B. *Ain't I a woman*. Tradução livre para a Plataforma Gueto 2014, local 1981.

MACHADO, D. I.; SANTOS, P. L. V. A. C. da. Avaliação da hipermídia no processo de ensino e aprendizagem da física: o caso da gravitação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 10, n. 1, p. 75-100, 2004.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MCLUHAN, M. *Os meios como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 2012.

MCLUHAN, M; FIORE, Q. *Os meios são as mensagens*. Rio de Janeiro: Record, 1969.

MIGUEL, L. F. O feminismo e a política. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política*. São Paulo: Boitempo, 2014.

OLIVEIRA, M. T. *O retorno do olhar (e outros sentidos) para o corpo imerso em realidade aumentada*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009.

SANTOS, M. *O cartaz e a imagem da mulher: a importância do cartaz como ferramenta de comunicação social*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Departamento de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação 2017.

SEPULVEDA, D. *Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.

SEPULVEDA, D. Políticas conservadoras, direitos humanos e os movimentos feministas. In: CORRÊA, R.; GARCIA, A.; SEPULVEDA, D. *As redes educativas e as tecnologias*. E-book. Petrópolis: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2021. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B08SY2HPX3> . Acesso em: 27 nov. 2021.

SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A. Trabalhando questões de gêneros: criando e recriando currículos para a valorização do feminino. *Revista Periferia*, Rio de Janeiro v. 11, n. 4, p. 58-80, set./dez. 2019.

SOUZA, B. *Marketing Digital 2.0: como sair na frente da concorrência*. Ebook. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

TORRES, C. Guia prático de marketing digital para pequenas empresas. 2010. Disponível em: <https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/MarketingInternet.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell*. Petrópolis: Vozes, 2011.

WILLIAMS, R. *The Long Revolution*. New York: Columbia University Press, 1961.

WIMMER, R.; DOMINICK, J. Mass Media Research. In: CHAKRAPANI, Chuck (ed.). *Marketing research: state-of-the-art perspectives*. [s.l.]: American Marketing Association, 2011.

MULHERES TRANS NO CÁRCERE: PERSPECTIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA QUANTO À EDUCAÇÃO

Penélope Cavalcante¹

Há décadas a escola vem sendo tratada como uma das principais estruturas do Estado, cumprindo a função de disciplinar, docilizar e homogeneizar os corpos, preparando as alunas e os alunos, principalmente, para o mercado de trabalho. O modelo regulador adotado pela maioria das instituições educacionais está enraizado tão profundamente na sociedade, que se mostra muito resistente às novas formas de ser e viver, o que dificulta mudanças de padrões e projetos educacionais, afastando cada vez mais aqueles que não se encaixam no perfil de “alunx² padrão”. Especificamente em relação às questões identitárias dxxsalunxs, a tentativa de homogeneização e manutenção dos padrões binários de gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente a docilização dos corpos, fazem parte do currículo, ainda que não estejam expressamente representadas.

Carvalho (2009, p.17), em seu estudo sobre identidades de gênero no currículo educacional, atesta que

os currículos investigados investem repetidamente sobre as identidades infantis por meio da apresentação dos modelos padrão de feminilidades e masculinidades, reiterando marcas amplamente divulgadas e aceitas em nossa sociedade, dentro dos processos de normalização de condutas.

De acordo com a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (2016), realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) com adolescentes e jovens que

-
- 1 A autora é formada em pedagogia pela Universidade Federal Fluminense e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua como professora nas redes públicas de Niterói e de Maricá.
 - 2 De acordo com Sepúlveda e Sepúlveda (2016), o uso do “x” nas palavras, do ponto de vista linguístico e gramatical, é uma forma de usar uma linguagem escrita que expresse mais igualdade entre homens e mulheres. A língua portuguesa determina que o plural dos substantivos deve usar o gênero no masculino. Essa generalização do plural é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero plural não sexista a ser adotado em português. O uso do “x” é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática.

se identificam como lésbicas, gays, bissexuais ou trans (ou outra orientação sexual não heterossexual e/ou identidade de gênero não cisgênero), 43% dos estudantes se sentiam inseguros/as na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero; 48% ouviram com frequência comentários LGBTfóbicos feitos por seus pares; 55% afirmaram ter ouvido comentários negativos especificamente a respeito de pessoas trans; 68% foram agredidos/as verbalmente na instituição educacional por causa de sua identidade/expressão de gênero e 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero. Esses dados evidenciam o quanto a escola, que deveria representar um local de acolhimento, socialização e respeito ao próximo, na verdade tem mostrado extrema dificuldade em lidar com as questões relativas às identidades de gênero e sexualidades. Esse despreparo acaba permitindo que episódios de *bullying*, preconceito e violência continuem acontecendo contra xs estudantes que se identificam como LGBTQIS+ – o que, muitas vezes, xs levam a abandonar a escola por conta de sentimentos como insegurança, vergonha e medo. Algumas tentativas têm sido feitas buscando promover a inclusão das travestis e das transexuais no espaço escolar, mas ainda vão ao encontro de preconceitos de todos os tipos, não só nos currículos e projetos educacionais, mas também nas relações interpessoais. Isso porque ainda persistem sentimentos de estranhamento, medo e insegurança.

As referências de que dispomos são coletadas por meio de nossas participações em diversos encontros nacionais e regionais de travestis e transexuais, onde são frequentes os relatos de TTT (travestis, transexuais e transgêneros) a respeito de suas vivências nas escolas. Confirmando nossa exposição, todas as TTT, sem exceção, descrevem dificuldades e enfrentamentos que precisaram e precisam viver para se manterem dentro das escolas, sendo as cenas mais frequentes nos períodos de estudos básicos e secundários, mesmo porque, quando adentram nas universidades, já são pessoas mais maduras e mais esclarecidas frente às violações de seus direitos como cidadãs. Porém, nas universidades também se faz presente uma carga muito intensa de travestifobia/transfobia/lesbofobia/homofobia, que muitas das vezes se tornam corresponsáveis pelo abandono ou exclusão dessas pessoas que não chegam a concluir seus estudos. Para as travestis resistentes, que concluem seus cursos, ainda resta a concorrência no mercado de trabalho. Se para as pessoas de orientação heterossexual e com identidade de gênero ajustada ao

seu sexo biológico já está difícil, para as TTT fica mais complicado ainda (PERES, 2010, p. 64).

A partir dessas inquietações acerca da elevada evasão escolar das pessoas trans, faz-se necessário destacar as dificuldades que essa categoria tem em terminar sua escolarização, frequentar o ensino superior e até mesmo conseguir um emprego, pois, ao invés de inclui-lxs, a escola acaba sendo mais um instrumento de exclusão.

A escola, dentro dessa lógica, passa a ser um instrumento de exclusão de alguns indivíduos, auxiliando, assim, na produção da exclusão social. Baseando-me no pensamento de Marx e Foucault, posso inferir que os grupos sociais e os indivíduos em situação de desigualdade social acabam sofrendo muitas vezes processos e procedimentos de exclusão social. Santos (2006) aponta que, na modernidade capitalista, o racismo e o sexismo são elementos próprios da desigualdade e da exclusão (SEPULVEDA, 2012, p. 63).

Este cenário torna o ambiente hostil e leva inúmeras estudantes travestis e transexuais à expulsão escolar. De acordo com a nota pública³ divulgada pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2018, p. 1) em agosto de 2018,

a realidade de nosso país concentra 82% de exclusão escolar de travestis e transexuais, uma situação que aumenta a vulnerabilidade dessa população e favorece os altos índices de violência que estamos expostas no trânsito do dia a dia. Infelizmente ainda temos uma minoria de nossa população que consegue acessar o ensino superior e que mesmo assim não tem garantida a permanência frente aos desafios postos. Vivemos uma triste realidade onde há, até hoje, apenas 15 doutoras Trans no país. Estima-se ainda que apenas 0,02% da população Trans esteja nas universidades e precisamos de ações que visam garantir o acesso e a permanência de mais travestis e transexuais a fim de que outras pessoas possam sonhar em cursar uma universidade e se tornarem doutores e doutoras, caso desejem.

3 Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/08/nota-publica-apoio-cotas-ufrj.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

A partir destes dados e da pesquisa de campo por mim realizada, posso sinalizar que a maioria das travestis e transexuais que, por qualquer motivo, chegam ao sistema prisional, possui uma defasagem em sua escolaridade e, por isso, a educação ofertada dentro das penitenciárias é de extrema importância para que essas pessoas possam, de fato, ser reinseridas na sociedade após o cumprimento da pena que lhes foi designada. Todavia, para que isso seja possível, não pode, de forma alguma, reproduzir o ambiente excludente e transfóbico vivenciado ao longo da vida escolar dessas pessoas.

Se as dificuldades mencionadas acima já ocorrem com essa parcela da população nas escolas e universidades, me questiono sobre o que deveria acontecer no universo prisional e, mais especificamente, sobre como se dão os seus processos de escolarização nas instituições que atendem os presídios? Entendendo a prisão como reflexo da sociedade em que está inserida, minhas indagações giravam em torno de entender se seria possível oferecer um ambiente escolar acolhedor e respeitoso atrás das grades. Além disso, eram alvos de minhas preocupações compreender se a experiência da educação prisional diferia da vivência escolar vivenciada por essas pessoas em liberdade e se a educação instituída no contexto do cárcere seria, de fato, um diferencial na ressocialização.

Para dar conta desses objetivos, a metodologia eleita para esta abordagem qualitativa foi a pesquisa nos/dos/com os cotidianos (OLIVEIRA, 2003, 2008; SEPULVEDA, 2012), utilizando a narrativa como técnica e considerando as falas, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, como elementos fundamentais, juntamente com a observação sistemática e registros em caderno de campo (MAGNANI, 1997).

A pesquisa de campo foi desenvolvida entre agosto e novembro de 2019, no Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho, localizado no Complexo de Gericinó, em Bangu, no estado do Rio. A fim de efetivá-la, realizei seis visitas ao presídio, com durações que variavam entre duas e seis horas de observação, e entrevistas com dezesseis detentas que se identificavam como mulheres trans ou travestis, além de conversas com quatro profissionais do presídio e do contato direto com outxsdetentxs e funcionárixs em alguns espaços da penitenciária durante a ida a campo.

É preciso salientar que, além de todos os direitos garantidos aos cidadãos brasileiros pela Constituição de 1988 e pelas legislações específicas para pessoas privadas de liberdade, alguns avanços foram alcançados nos últimos anos em relação à população LGBTQIS+ que se encontra cumprindo pena privativa de liberdade no Brasil. As resoluções, legislações e

projetos de lei voltados especificamente para este segmento são baseados em tratados e leis internacionais que versam sobre os direitos humanos e direitos no cárcere. Entre eles, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica) (1969); a Convenção contra a Tortura e Outras Penas ou Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes (1991) e seu Protocolo Facultativo (2002); as Regras Mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos (Regras de Mandela) (1955); as Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras (Regras de Bangkok) (2010); e os Princípios de Yogyakarta (Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero) (2006).

PRINCÍPIO NOVE

DIREITO A TRATAMENTO HUMANO DURANTE A DETENÇÃO

Toda pessoa privada da liberdade deve ser tratada com humanidade e com respeito pela dignidade inerente à pessoa humana. A orientação sexual e identidade de gênero são partes essenciais da dignidade de cada pessoa.

Os Estados deverão:

- a. Garantir que a detenção evite uma maior marginalização das pessoas motivada pela orientação sexual ou identidade de gênero, expondo-as a risco de violência, maus-tratos ou abusos físicos, mentais ou sexuais;
- b. Fornecer acesso adequado à atenção médica e ao aconselhamento apropriado às necessidades das pessoas sob custódia, reconhecendo qualquer necessidade especial relacionada à orientação sexual ou identidade de gênero, inclusive no que se refere à saúde reprodutiva, acesso à informação e terapia de HIV/Aids e acesso à terapia hormonal ou outro tipo de terapia, assim como a tratamentos de redesignação de sexo/gênero, quando desejado;
- c. Assegurar, na medida do possível, que pessoas detidas participem de decisões relacionadas ao local de detenção adequado à sua orientação sexual e identidade de gênero;
- d. Implantar medidas de proteção para todos os presos e presas vulneráveis à violência ou abuso por causa de sua orientação sexual, identidade ou expressão de gênero.

nero e assegurar, tanto quanto seja razoavelmente praticável, que essas medidas de proteção não impliquem maior restrição a seus direitos do que aquelas que já atingem à população prisional em geral;

e. Assegurar que as visitas conjugais, onde são permitidas, sejam concedidas na base de igualdade a todas as pessoas aprisionadas ou detidas, independente do gênero de sua parceira ou parceiro;

f. Proporcionar o monitoramento independente das instalações de detenção por parte do Estado e também por organizações não-governamentais, inclusive organizações que trabalhem nas áreas de orientação sexual e identidade de gênero;

g. Implantar programas de treinamento e conscientização para o pessoal prisional e todas as outras pessoas do setor público e privado que estão envolvidas com as instalações prisionais, sobre os padrões internacionais de direitos humanos e princípios de igualdade e não-discriminação, inclusive em relação à orientação sexual e identidade de gênero (PRINCÍPIOS..., 2006, p. 18)

A Resolução Conjunta nº 1 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária foi publicada no Diário Oficial da União em 15 de abril de 2014 e estabelece os parâmetros de acolhimento à população LGBTQIS+ em privação de liberdade no Brasil. Entre outras medidas, garante:

Art. 2º A pessoa travesti ou transexual em privação de liberdade tem o direito de ser chamada pelo seu nome social, de acordo com o seu gênero.

Parágrafo único. O registro de admissão no estabelecimento prisional deverá conter o nome social da pessoa presa.

Art. 3º Às travestis e aos gays privados de liberdade em unidades prisionais masculinas, considerando a sua segurança e especial vulnerabilidade, deverão ser oferecidos espaços de vivência específicos.

§ 1º Os espaços para essa população não devem se destinar à aplicação de medida disciplinar ou de qualquer método coercitivo.

§ 2º A transferência da pessoa presa para o espaço de vivência específico ficará condicionada à sua expressa manifestação de vontade.

Art. 4º As pessoas transexuais masculinas e femininas devem ser encaminhadas para as unidades prisionais femininas.

Parágrafo único. Às mulheres transexuais deverá ser garantido tratamento isonômico ao das demais mulheres em privação de liberdade.

Art. 5º À pessoa travesti ou transexual em privação de liberdade serão facultados o uso de roupas femininas ou masculinas, conforme o gênero, e a manutenção de cabelos compridos, se o tiver, garantindo seus caracteres secundários de acordo com sua identidade de gênero.

Art. 6º É garantido o direito à visita íntima para a população LGBT em situação de privação de liberdade, nos termos da Portaria MJ nº 1190/2008 e na Resolução CNPCP nº 4, de 29 de junho de 2011.

Art. 7º É garantida à população LGBT em situação de privação de liberdade a atenção integral à saúde, atendidos os parâmetros da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais - LGBT e da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional - PNAISP.

Parágrafo único - À pessoa travesti, mulher ou homem transexual em privação de liberdade, serão garantidos a manutenção do seu tratamento hormonal e o acompanhamento de saúde específico.

Art. 8º A transferência compulsória entre celas e alas ou quaisquer outros castigos ou sanções em razão da condição de pessoa LGBT são considerados tratamentos desumanos e degradantes.

Art. 9º Será garantido à pessoa LGBT, em igualdade de condições, o acesso e a continuidade da sua forma-

ção educacional e profissional sob a responsabilidade do Estado.

Art. 10. O Estado deverá garantir a capacitação continuada aos profissionais dos estabelecimentos penais considerando a perspectiva dos direitos humanos e os princípios de igualdade e não discriminação, inclusive em relação à orientação sexual e identidade de gênero.

Art. 11º. Será garantido à pessoa LGBT, em igualdade de condições, o benefício do auxílio-reclusão aos dependentes do segurado recluso, inclusive ao cônjuge ou companheiro do mesmo sexo.

Há também a Resolução nº 4, de 29 de junho de 2011, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, estabelecendo recomendações aos Departamentos Penitenciários Estaduais e garantindo o direito à visita íntima para casais homossexuais. Esta resolução não menciona claramente detentas travestis e transexuais, contudo podemos notar que existem brechas na legislação caso uma mulher trans seja casada ou tenha uma relação homoafetiva com outra mulher. Todavia, não podemos deixar de mencionar que tal legislação exclui a população trans de seu texto legal.

Art. 1º A visita íntima é entendida como a recepção pela pessoa presa, nacional ou estrangeira, homem ou mulher, de cônjuge ou outro parceiro ou parceira, no estabelecimento prisional em que estiver recolhido, em ambiente reservado, cuja privacidade e inviolabilidade sejam asseguradas às relações heteroafetivas e homoafetivas.

Art. 2º O direito de visita íntima é, também, assegurado às pessoas presas casadas entre si, em união estável ou em relação homoafetiva.

Art. 3º A direção do estabelecimento prisional deve assegurar a pessoa presa visita íntima de, pelo menos, uma vez por mês.

Art. 4º A visita íntima não deve ser proibida ou suspensa a título de sanção disciplinar, excetuados os casos em que a infração disciplinar estiver relacionada com o seu exercício

Com isso, evidencia-se que, ao menos “no papel”, o Brasil tem avançado na tentativa de garantir direitos à população LGBTQIS+ privada de liberdade. Porém, a falta de informações nos documentos oficiais acerca da

situação desse segmento no estado do Rio de Janeiro e os dados coletados a partir das narrativas das mulheres que entrevistamos mostram que muitos desses direitos não vêm sendo cumpridos. Deixa-se, portanto, um alerta sobre o abismo existente entre o texto das leis que embasam as políticas públicas e a prática efetiva daquelas que são responsáveis no dia a dia por sua aplicação. Muitas dessas evidências parecem estar alicerçadas sob um sentimento de transfobia.

A partir deste ponto apresento a principal questão norteadora da pesquisa: a relação entre a trajetória educacional das mulheres trans antes de entrarem no presídio e suas histórias de vida. Trata-se de uma das minhas maiores inquietações e do eixo onde minha hipótese se centra na busca por pistas, indícios e sinais sobre a importância da educação na vida dessas mulheres. Das dezesseis entrevistadas, apenas três relataram ter terminado o Ensino Médio. A transfobia e o preconceito aparecem em inúmeras falas, apontando que, de fato, o sistema educacional como está posto está expulsando a população trans.

Além disso, é possível perceber também uma naturalização dessa agressão diariamente imposta, visto que em nenhuma das falas se responsabiliza a escola ou a algum(a) profissional da instituição (seja pelas violências ou pela falta de atitude para defendê-las). A culpa sempre é vista como delas mesmas ou dos outros alunos. Nos relatos, percebemos pistas de que comportamentos como implicâncias, xingamentos, agressões, piadas e coisas do tipo contra alunos trans são tidos como normais e até mesmo “esperados”, já que seriam “consequência” do fato deles serem diferentes.

Eu estudei até a quinta série, depois não quis mais estudar. De lembranças da escola eu tenho as brincadeiras, piadas, agressões por eu ser diferente. Cheguei a bater num menino e minha mãe foi chamada na delegacia. Essa implicância começou quando eu tinha uns 10, 11 anos porque eu pedia para me chamarem de Mirandinha. Minha mãe foi chamada na escola por causa disso e disse para a diretora que era por causa do meu sobrenome, mas a diretora disse que não, que tinha algo errado comigo. Mas eu não culpo a escola por ter abandonado os estudos. Eu matava aula e brigava muito, acho que teria saído de qualquer jeito. Sempre soube que se eu estudasse seria alguém na vida. Hoje eu faria diferente, sou mais madura (Bruna, 24 anos).

Eu nunca estudei. Pedia comida de casa em casa lá na Paraíba para a minha família porque a gente era muito

pobre. Entrei para a prostituição com 13 anos e depois de um tempo fugi de casa e fui para Belo Horizonte com uma amiga. Eu não sabia nem assinar, só fui aprender a ler aqui no sistema (Camila, 36 anos).

Estudei só até a quarta série. Saí por causa do preconceito por parte dos alunos, que chegaram a me agredir muitas vezes. Minha mãe ia na escola quase todo dia reclamar. A escola não fazia nada e ainda dizia que, se continuasse assim, eu só ia poder entrar acompanhada pela minha família. Até que um dia um “amigo” da escola cortou minha perna enquanto me xingava de “viado escroto”. Quando fui cortada e a escola não fez nada, abandonei, peguei trauma da escola. Para mim era muito importante estar na escola, queria terminar os estudos, queria ser professora (Beatriz, 22 anos).

Lá fora eu estudei até o 1º ano do Ensino Médio. As amizades ruins e as drogas me levaram a abandonar, mas a escola era boa, tinha um aprendizado legal. Lembro que tinha inglês, sociologia, filosofia, educação física, era legal. Eu sofri preconceito na escola, no trabalho. A gente vive isso em todos os lugares. Também contribuiu para eu abandonar [a escola]. Os colegas riam, achavam graça, me viam como um passatempo. Meu sonho era ser veterinária ou trabalhar num estaleiro para ganhar mais dinheiro. Quando eu sair daqui quero fazer cursos no SENAC para não ficar sem trabalho. [Aulas] de confeitaria, de bolo, de solda, do que der para fazer (Júlia, 30 anos).

Eu estudei até o 1º ano do Ensino Médio. Desisti de estudar quando comecei a me prostituir (Márcia, 25 anos).

Só estudei até a quinta série. Alguns preconceitos frustram a gente, mas a gente tem que continuar seguindo. Eu só consegui até a quinta série. Hoje eu leio pouco e escrevo pouco. Acho que se eu soubesse ler e escrever bem, não estaria aqui hoje. Eu já estava velha, com dezoito anos, porque entrei tarde na escola. Minha mãe trabalhava e eu tinha que ficar com meus irmãos. Ainda estudava muito longe de casa. O futuro é assim mesmo, não tinha tempo, não conseguia prestar atenção. Os professores eram ótimos, mas dos alunos já levei até na cara. Um menino passou a mão na minha irmã, eu bati nele e no outro dia ele levou uma faca para me matar. Eu ia para a escola para tentar, mas não entrava na minha mente. No final eu ia para comer, beber, brincar e pelo bolsa família. Aí nessa fase

começaram as más companhias e as drogas (Natália, 26 anos).

Saí da escola na oitava série porque tenho uma outra irmã travesti que casou com um italiano. Aí saí da escola para me prostituir na Europa. Passei cinco anos, depois mais dois. Eu ia e voltava. Larguei a escola porque queria minha independência, achava que já tinha aprendido bastante e naquela época era difícil um travesti encontrar emprego. Hoje em dia a gente vê travestis nas novelas. Conheço uma que é advogada, agora é mais fácil (Maria, 32 anos).

Fui morar na rua com nove anos porque eu já me identificava como mulher. Morei em abrigos, passei por dez no total, mas eu era rebelde, fugi. Estudei, mas brigava na escola porque os alunos me discriminavam por não ter família. Fui expulsa de nove colégios. Fui adotada com dez anos. Estava na rua, [mas] Deus colocou ela na minha vida. Eu achava que nunca ia ser adotada, porque é muito difícil né? Negra, homossexual... A família de sangue não me aceitava como eu sou. Minha mãe e meu pai adotivos vêm me visitar de quinze em quinze dias. Lá fora eu consegui estudar até a terceira série. Não consegui terminar porque brigava muito. Sempre xingavam minha família adotiva, a escola chamava os pais de quem xingava, mas não resolvia nada, então eu brigava. Nenhuma escola me aceitava mais por causa das expulsões. Já tentei colocar o nome para estudar aqui duas vezes, mas não fui chamada porque não tem professor das séries iniciais, para alfabetizar. Quero muito terminar meus estudos, aprender a ler e escrever para arrumar um emprego bom, ter minha casa própria, trabalhar em casa de família, fazendo comida, limpando etc. (Eloá, 27 anos).

Os depoimentos referentes a esse ponto são emocionantes e trazem questões que precisam ser expostas e discutidas, já que muitas vezes, as pessoas só têm acesso aos dados referentes à “suposta” evasão escolar das pessoas trans, mas não têm a oportunidade ou a vontade de ouvi-las para entender como se deu essa ruptura no caminho.

A evasão escolar acontece em média quando a pessoa completa 13 anos de idade. Neste momento, são elas expulsas de casa pelos pais ou tutores e, sem amparo legal, passam a viver nas ruas. Como reflexo, estimou-se que, em 2018 no Brasil, cerca de 0,02% estavam na universidade, 72% não possuíam ensino médio e 56%

não completaram o ensino fundamental (FILIPPE, 2020).

Podemos perceber, através das entrevistas, que estes dados se confirmam e que a maioria das detentas não encontrou na escola um espaço acolhedor, que buscasse compreender suas especificidades e ajudá-las quando ocorria um ato transfóbico.

A sociedade criou uma espécie de ordem espacial que serve para guiar os indivíduos na caminhada do dia a dia. Cada espaço tem uma ou algumas funções específicas: a igreja é para rezar, a praça para conversar com os amigos ou para namorar, a cozinha para fazer comida, a sala para receber os hóspedes, o quarto para dormir, a garagem para colocar o carro, o banheiro para fazer as necessidades fisiológicas etc. A escola também tem uma cartografia e um ordenamento; nas décadas de 1930 e 1940, por exemplo, as mulheres não podiam estudar com os homens; na década de 10 do século XXI, as mulheres não podiam usar o mesmo banheiro que os homens e os homens não podiam usar o mesmo banheiro que as mulheres. Nesse sentido, a função da escola é manter a ordem, a ordem social, a ordem dos espaços, a ordem dos costumes. É por isso que uma professora de Fortaleza disse com todas as letras que “o objetivo dela na escola é estudar”, mas não estudar qualquer coisa, “a escola deve transformar e não ser transformada ou distanciada de seus objetivos” (professora de Fortaleza), a escola deve ser respeitada. Mas quais são os objetivos da escola? O que significa respeitar? Qual o significado da palavra transformação? O que deve ser transformado? O que não deve ser transformado? O que a professora quis dizer com essa argumentação? A impressão que temos é que a travesti não é vista como partícipe dessa construção, desse respeito, ela é vista como o contrário, é símbolo de desconstrução, de desrespeito, por isso a escola deve transformá-la e não ser transformada por ela. A travesti é vista como antieducativa e seu devir faz a escola perder o norte, refazer o prumo, reinventar os mapas e as cartografias de sua existência. O que parecia certo, definido, inquestionável agora é fluido e a travesti é vista como culpada porque foi ela que questionou a geografia dos sentimentos e a cartografia dos desejos mais íntimos. Quando a professora diz que a escola não pode “ser transformada ou distanciada de seus ob-

jetivos”, está querendo dizer que a escola precisa reencontrar o norte, refazer o prumo, reinventar os mapas e as cartografias da norma. Mas o que está em jogo não são os direitos das travestis (apenas), são os saberes e os deveres dos homens e das mulheres que partilham dessa norma, desse ordenamento, desse mapa existencial. O que a professora está defendendo são os interesses do sistema social dos quais também é “vítima”, tentando perpetuar os “bons costumes” da tradição, a divisão binária entre macho e fêmea, a cartografia de uma peça teatral que não pode ser improvisada, a cenografia de um espetáculo previsível que não pode mudar de direção, que não pode mudar de roupa, que não pode mudar de palco, que não pode mudar a trama ou o drama do roteiro. É por isso que a travesti não é bem vinda neste espetáculo. Ela muda o texto e a textura de tudo, ela confunde os signos, ela ignora as representações e vai além dos personagens, ela sabe os passos da coreografia, mas não dança no mesmo compasso, prefere dançar no seu ritmo, ela conhece os cenários, mas não se limita a eles, ela reinventa os signos e os significados do espaço, ela questiona e é questionada pela disciplina do lugar (ANDRADE, 2012, p.156-157).

As detentas que procuraram ajuda ao sofrerem práticas transfóbicas receberam da escola respostas que, de certa forma, as responsabilizavam pelas violências das quais elas mesmas eram vítimas. Não houve um movimento da instituição no sentido de modificar suas práticas para que pudesse mudar a realidade daquelas meninas, fazendo com que a violência acabasse.

É possível distinguir, num primeiro momento, dois tipos de relatos: detentxs que não conseguiram terminar os estudos devido às agressões, à transfobia e ao preconceito, que as fizeram abandonar a escola; e presxs que não conseguiram concluir sua educação por conta de questões sociais, como, por exemplo, a pobreza, a necessidade de trabalhar, o abandono familiar etc.

Em relação ao primeiro grupo, as violências sofridas por conta da identidade de gênero foram tão poderosas, que; ao se verem invisibilizadas, constrangidas, violentadas e desamparadas; a única saída enxergada foi abandonar a escola.

Não por acaso, tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais são constantes na vida es-

colar das pessoas que de algum modo são identificadas como LGBT ou, mais genericamente, como não-heterossexuais. Estas pessoas veem-se, desde cedo, às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes. Tais “brincadeiras” são poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica. Por meio dessa pedagogia, estudantes aprendem a mover as alavancas da homofobia mesmo antes de terem a mais vaga noção do que elas significam (SULLIVAN, 1997). Não raro, garotos são alvo de escárnio por parte de colegas e professores/as antes de se identificarem como “gays”. Com seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes da escola, o “veadinho da escola” permanecerá alvo de zombaria, comentários e variadas formas de violência ao longo de sua vida escolar. E mais: tais brincadeiras ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos, que são jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam suas relações com o mundo (JUNQUEIRA, 2009, p. 214).

Nos depoimentos de Beatriz e Eloá, por exemplo, podemos notar uma importância atribuída à escola e uma grande vontade de terminar os estudos. Isso nos mostra que a trajetória dessas mulheres, em muitos casos, é interrompida de maneira abrupta devido à transfobia, à intolerância e outras práticas violentas. Por isso, é necessário desconstruir a ideia de que existe uma “evasão escolar” da população trans por razões outras – ou, ainda pior, de que elxs simplesmente não estão na escola porque não querem estudar.

O relato de Maria ressalta a relevância da representatividade da população trans, que vem aumentando nos últimos anos, graças à conquista dos movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento das pessoas LGBTQIS+, reivindicando cada vez mais espaço para elxs em todos os setores da sociedade.

Quando se luta pelo reconhecimento da humanidade de alguém, é trazida, automaticamente, uma maior perspectiva de vida para aquela pessoa. Isso parece urgente, uma vez que a expectativa de vida de mulheres trans e travestis em contexto brasileiro é de 30-33 anos, segundo a Antra, maior associação de travestis e mulheres trans do Brasil. Uma vez que essas pessoas não estão em nossos meios sociais, acabam lidando com o processo de “coisificação”. Isso tira a condição

de sujeito e coloca em posições precárias de “subgente”. Ligar a TV e assistir a uma mulher trans interpretando uma personagem médica, professora, ou ver um menino trans sendo aprovado em uma universidade, nos tira do escuro da negligência e assegura os mesmos direitos das pessoas não trans em nossa sociedade. Só assim pode-se garantir cidadania, humanidade e representatividade (ARAÚJO, 2015).

Por fim, um ponto que chama a atenção e gera preocupação em alguns relatos é a revelação de que muitas delas tentaram colocar o nome para estudar em algum dos presídios por onde passaram, mas nunca chegaram a ser chamadas. Como já mencionado neste trabalho, a educação é um direito dxapenadx e, por isso, deveria ser oferecida em todos os presídios do Brasil, atendendo integralmente à população carcerária. Conforme estabelecido pela Lei de Execução Penal, em seu Capítulo II, Seção V,

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 1o O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2o Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3o A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas

(BRASIL, 1988).

Desse modo, é preciso frisar que as detentas não estão pedindo nada além do direito delas quando solicitam uma vaga na escola, expressam a vontade de fazer um curso profissionalizante ou dizem que gostariam de se

sentir úteis trabalhando enquanto cumprem suas penas. A educação, a formação e o trabalho são direitos dxsdetentxs e não um favor que os estados escolhem ou não fazer.

Sendo assim, é preciso avançar na discussão acerca da situação das mulheres trans após a saída do sistema prisional nas condições atuais. Este segmento está voltando para as ruas com os estigmas de egressa e trans – e, de acordo com os dados desta pesquisa, de raça, classe social e baixa escolaridade. Qual foi a função de socialização cumprida pelo sistema prisional nesse caso? Quais são as chances de (re)inserção dessa mulher na sociedade? O sistema prisional está cumprindo apenas duas funções, muito específicas, em relação a essas mulheres: punição e controle dos corpos. A grande questão é que, de acordo com a legislação, essas não são suas funções.

Ao iniciar esta pesquisa, havia pistas de que muitas escolas adotavam práticas excludentes e de que eu coletaria relatos transfóbicos. Também identifiquei indícios de que o sistema prisional falhava na garantia do direito à educação. Mas nada me preparou para a experiência transformadora que essas seis visitas me proporcionaram. Espero que essa investigação faça ecoar as vozes potentes dessas dezesseis mulheres e que muitos outros estudos com temáticas semelhantes aconteçam. Que xseducadorxs que estamos formando tenham como compromisso oferecer um ambiente acolhedor, humanizado e respeitoso para todxs xs alunxs, independente de raça, classe social, gênero ou orientação sexual. Para que nenhumxalunx se sinta excluídx, para que a rua não seja mais segura que a escola. Axseducadorxs que trabalham dentro do sistema socioeducativo ou prisional, afirmamos: a escola que essxsalunxs frequentaram aqui fora, por algum motivo, falhou. Elxs estão dando outra chance para a escola no contexto do cárcere, por isso, mostrem que a educação vale a pena. Espero que este trabalho contribua de alguma forma para que possamos desenvolver outras práticas pedagógicas realmente inclusivas.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, Maria Clara. O papel da mídia na humanização das pessoas trans. In: Ponto Eletrônico, 2015. Disponível em: <http://pontoeletronico.me/2015/midia-pessoas-trans/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS, TRANSEXUAIS E INTERSEXOS (ABGLT). *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais*. Curitiba: Secretaria de Educação ABGLT, 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). *Nota pública da ANTRA em apoio ao NEP-DH e PPDH da UFRJ, frente à política de cotas para pessoas trans e em repúdio a tentativa de perseguir o acesso de nossa população à Universidade*. Salvador: ANTRA, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out.1988.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção1, Brasília, DF, 5 out 1988.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. *Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO (Brasil). Resolução conjunta nº 1, de 15 de abril de 2014. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, nº 74, p. 1, 17 abr. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE POLÍTICA CRIMINAL E PENITENCIÁRIA (Brasil). Resolução nº 4, de 29 de junho de 2011. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 4 jul. 2011.

FILIPPE, Marina. Onde estão as pessoas trans? Exame. 2020. Disponível em: <https://exame.com/carreira/onde-estao-os-travestis-e-transexuais/>. Acesso em: 28 jun. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do currículo*, João Pessoa, v.2, n.2, p. 208-230, set. 2009.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. O (velho e bom) caderno de campo. *Revista Sexta Feira*, São Paulo, n.1, maio 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Estudos do cotidiano: educação e emancipação social. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERES, Wiliam Siqueira. Travestis, escolas e processos de subjetivação. *Revista Estudos e Pesquisa Educacional*, Juiz de Fora, v.12, n.2, jul./dez. 2010.

PRINCÍPIOS de Yogyakarta. *Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. [s. l. : s. n.], 2006.

SEPULVEDA, Denize. *Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SEPULVEDA, José Antônio; SEPULVEDA, Denize. O pensamento conservador e sua relação com práticas discriminatórias na educação: a importância da laicidade. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v.17, n. 47, p.141-154, 2016.

A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE MULHERES TRANS PRIVADAS DE LIBERDADE

Penélope Cavalcante
Denize Sepulveda

Introdução

A solidão enfrentada pela maioria das mulheres trans nos diversos âmbitos da vida fica mais evidente a cada dia, acompanhando o espaço que elas vêm conquistando e legitimando com muita luta em nossa sociedade. O preconceito, a intolerância, a LGBTIfobia, mais precisamente a transfobia, e o conservadorismo enraizados na construção histórica do Brasil foram os principais combustíveis para o silenciamento e a exclusão daquelas¹ que não se encaixam na lógica do binarismo cisgênero.

Já passou da hora de abandonarmos a ideia de que “cisgênero” é o indivíduo que se identifica com o gênero designado no nascimento. Isso só é verdade até certo ponto, até certa camada de análise. Ninguém se identifica totalmente com esse amontoado de informações que caracterizam as figuras sociais vigentes (homem e mulher), até porque se narrar a partir disso seria reafirmar essas organizações, quando o que buscamos e fazemos é justamente contestá-las. Todo sujeito, cis ou trans, tensiona as categorias acima, porque os processos de reconhecimento se dão em um jogo de aceitação e rejeição mútua e inconstante, variando

1 O uso do *x* nas palavras, do ponto de vista linguístico e gramatical, é uma forma de estabelecer uma linguagem escrita que expresse maior igualdade entre homens e mulheres. Há dois gêneros na língua portuguesa: o feminino e o masculino, sendo o masculino o termo não marcado e o feminino o termo marcado pela terminação *a* (embora haja casos de substantivos masculinos precedidos de artigo definido *o*, que possuem terminação em *a*, como em *o artista*, *o colega*, *o poeta*). O masculino, além de determinar o sexo masculino, também tem uma função generalizante, como quando dizemos *o homem* no sentido de *ser humano*, por exemplo. Essa generalização pode ocorrer tanto no singular quanto no plural dos substantivos. No contexto de manifestações pela melhoria da educação pública e melhores condições de trabalho e salário, por exemplo, poderíamos encontrar ambas as manchetes de jornais: “O professor está em greve” e “Professores estão em greve”; nos dois casos, o masculino, seja singular ou plural, tem função generalizante. Essa generalização exercida pelo gênero masculino é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero não sexista a ser adotado em português. O uso do *x* é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2018b).

apenas a intensidade das rejeições, que deslocam uns e alocam outros, mas toda identidade sustenta ambivalência nesse jogo. Ninguém é homem ou mulher porque simplesmente se identifica com os estereótipos desses gêneros. Esse é um artifício da retórica extraído das brechas que a definição amplamente utilizada de cisgeneridade deixou. As pessoas se reconhecem dentro das categorias de gênero de acordo com a soma de diversos fatores que não podem ser listados, fixados ou universalizados, porque cada experiência colocará um peso e uma medida para determinada característica de gênero. Cisgênero é o sujeito que tem sua identidade de gênero respeitada e legitimada pela sociedade e Estado desde o nascimento. É condição sociopolítica que marca privilégios. Não é sobre aceitar tudo o que dizem que é próprio do seu gênero. Não é sobre identificar-se, pelo menos não da maneira como essa identificação é interpretada, como algo arbitrário e esporádico. É sobre reconhecer-se homem ou mulher e ter esse reconhecimento protegido pela cisnormatividade, graças à autoridade que a relação identidade x sexo confere dentro desse sistema de expectativas (SANT'ANNA, 2017).

Nesse momento, se torna importante sinalizar o que significa a sigla LGBTIfobia. A Lesbofobia (ou lesbifobia) abarca múltiplas formas de reação conservadora em relação às mulheres lésbicas como pessoas, como um casal ou como um grupo social. Com apoio nas categorias de sexo ou gênero biológico, orientação sexual, identidade lésbica e expressão de gênero, a reação conservadora engloba manifestações de preconceito, discriminação e abuso. A lesbofobia é o sexismo contra as mulheres e está relacionado com a gayfobia e vice-versa. Cynthia Petersen, professora de Direito na Universidade de Ottawa, definiu lesbofobia como também incluindo “o medo que as mulheres têm de amar outras mulheres, assim como o medo que os homens (incluindo gays) têm das mulheres não amá-los”.

Assim, a lesbofobia apresenta-se como uma série de atitudes conservadoras e sentimentos negativos (aversão, desprezo, ódio ou medo) para com as lésbicas, pois essas vivenciam suas sexualidades fora da norma heterossexual. Esses sentimentos têm gerado práticas de discriminação e perseguição, assim como crimes, entre eles homicídios. As lésbicas, assim como os gays, são vítimas de discriminação e muitas vezes tratadas por termos depreciativos. Uma das maiores discriminações de que são vítimas é a invisibilidade (SEPULVEDA, 2018).

Gayfobia é um termo usado para designar uma forma de preconceito e aversão aos gays em geral, apresentando-se como uma série de atitudes e sentimentos negativos (aversão, desprezo, ódio ou medo) para com essas pessoas. Esses sentimentos têm gerado práticas de discriminação e perseguição, assim como crimes, entre eles homicídios (SEPULVEDA, 2018).

Bifobia é um termo usado para descrever o medo, aversão à, ou discriminação contra a bissexualidade ou em relação às pessoas que são bissexuais. Também pode significar o ódio, a hostilidade, desaprovação ou preconceito contra o comportamento sexual bissexual.

A transfobia se configura por atitudes de discriminação e preconceito motivados por sentimentos ou ações contra pessoas travestis, transexuais, não binárias, agêneras e outras identidades que estão na ramificação, ou em direção a qualquer identidade das pessoas transgêneras e pode ser expressa por ações, em sua maioria, hostis em relação a essas pessoas. A transfobia pode ser causada por repulsa emocional, medo, violência, raiva, desconforto e discursos de ódio motivados pela não aceitação dessas expressões de gêneros, por questões religiosas, desconhecimento, moralismo ou por alienação. A transfobia é semelhante ao racismo e ao sexismo.

Interfobia é o temor e não aceitação em relação aos corpos que possuem variantes nas suas características sexuais. As pessoas intersexuais não podem ser classificadas na norma binário do sexo. A interfobia se alimenta do medo do diferente. Origina-se também das definições rígidas que a sociedade normativa possui sobre o que é ser homem e ser mulher. A interfobia ocorre a partir da negação do reconhecimento de que os corpos intersexuais podem viver uma vida plena e satisfatória.

Segundo Sepulveda e Sepulveda (2016), vivenciamos um recrudescimento do discurso conservador na sociedade brasileira, o qual vem ganhando força e manifesta-se a partir da reprodução de práticas LGBTIfóbicas.

Em nossa análise, conservadorismo é uma categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através do tempo e das relações de poder. Conhecemos o conservadorismo a partir dos discursos e das práticas das pessoas. Este processo histórico gera certa regularidade de argumentos para situações análogas, o que nos permite observar o desenvolvimento de uma cultura conservadora. Dessa forma, não é possível se pensar em conservadorismo como uma categoria estática, tanto sociológica quanto antropológicamente. A história é marcada por disputas, em especial por aquilo que se

vinculou chamar de “luta de classes”. O conservadorismo é um elemento ideológico que constrói senso comum. Portanto, não é exclusivo de nenhuma classe social. Na disputa por poder que ocorre no campo da cultura, o conservadorismo é um importante elemento na construção dos interesses de classe e na própria consciência de classe. Em tal processo, não estão em disputa somente as condições materiais de sobrevivência, estão também as condições simbólicas, compostas por diversas argumentações de diferentes naturezas, o que torna o processo de conscientização mais lento (SEPÚLVEDA; SEPÚLVEDA, 2016, p. 88).

A trajetória de grande parte das mulheres trans é marcada pela rejeição da família, por episódios de violência (verbal, moral e/ou até mesmo física), pela exclusão/abandono do ambiente escolar, além das dificuldades em ingressar no mercado de trabalho. Todas essas questões estão interligadas e são causadas por conta das suas identidades de gêneros, consideradas, por uma parcela da sociedade, como desviantes, anormais e passíveis de cura/correção. É evidente que nem toda mulher trans sofre todas essas questões, algumas passam por uma ou mais de uma delas e, também, existem aquelas que conseguem se fortalecer através de uma rede de apoio e construir uma trajetória sem muitas marcas.

Sendo assim, é importante sinalizar que, nesse trabalho, bem como na pesquisa em andamento que deu origem a essa escrita, nossos olhares se voltam para aquelas mulheres trans que tiveram seus direitos negados em qualquer momento de suas vidas, que sofreram processos de exclusão ao longo de suas histórias e sofrem cotidianamente com o abandono do Estado e com o projeto de invisibilização e combate ao “diferente” que temos assistido com o avanço do conservadorismo em nossa sociedade. A invisibilização é um processo de exclusão, pela produção da inexistência.

A produção da inexistência pela exclusão se constitui como resultado do entrelaçamento de variados fios que tecem o tecido social. A sociedade exclui para incluir de modo perverso e esse movimento marca a ordem social desigual. Essa inclusão social perversa é uma forma de disciplinarização dos excluídos; é uma maneira de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social.

Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a “dialética exclusão/inclusão”. Esta concepção introduz a ética e a subjetividade na análise sociológica da desigualdade, ampliando as interpretações legalistas e

minimalistas de inclusão como as baseadas em justiça social e restritas à crise do Estado e do sistema de empregabilidade. Dessa forma, exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro (SAWAIA, 2001, p. 8).

Esses processos de exclusão e de vulnerabilidade social vivida pela população trans atinge seu auge em duas instituições que constituem, ao lado da transgeneridade, o ponto central de nossa pesquisa: a escola e o sistema penitenciário. As preocupações com esses processos, que envolvem xstransgênerxs de nossa sociedade, nos levaram a questionar como tudo isso seria reproduzido dentro do sistema prisional, um local historicamente marcado pela estrutura conservadora, patriarcal e machista.

O que é ser uma pessoa transgênero? Vamos por partes. No Brasil, ainda não há consenso sobre o termo, vale ressaltar. Apresentarei um ponto de vista partilhado com algumas outras pessoas, especialistas e militantes. Reconhecendo-se a diversidade de formas de viver o gênero, dois aspectos cabem na dimensão transgênero, enquanto expressões diferentes da condição. A vivência do gênero como: 1. Identidade (o que caracteriza transexuais e travestis); OU como 2. Funcionalidade (representado por crossdressers, drag queens, drag kings e transformistas). Há ainda as pessoas que não se identificam com qualquer gênero. Aqui no Brasil ainda não há consenso quanto a como denominá-las. Alguns utilizam o termo queer, outros a antiga denominação andrógino ou, ainda, reutilizam a palavra transgênero (JESUS, 2012, p. 7).

Em relação ao machismo podemos enfatizar que ele está intrinsecamente ligado à cultura patriarcal presente em muitas sociedades. Tal cultura é desenvolvida no interior de um sistema social em que homens adultos mantêm o controle, o poder e a liderança política. Por esse motivo possuem a autoridade moral, gozam de privilégios e têm o controle das propriedades (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2019). Consideramos este conceito muito importante para a construção deste artigo, pois compreendemos que, uma vez que se identificam como mulheres em uma sociedade historicamente machista e patriarcal, as mulheres trans também sofrem com seus efeitos e consequências.

O sistema prisional e xs transgênerxs

Se a prisão brasileira é conhecida por ser um espaço de inúmeras violências, violações dos direitos humanos e, muitas vezes, negligente com aquelxs que seguem o padrão binário de gênero e/ou orientação heterossexual, nos inquietava pensar como deveria ser com aquelxs que fogem do padrão heterogeneronormativo, vítimas de tanto ódio, violência e negligência em todos os aspectos de suas vidas, mesmo em liberdade. O padrão binário de gênero se evidencia quando os corpos são polarizados em um binarismo nas diversas áreas da sociedade. As características e a performatividade de corpos femininos e corpos masculinos, tais como pelos, seios, quadris, roupas passam a determinar o que é ser homem e ser mulher. Segundo Butler (2003, p. 24):

[...] mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito.

Iniciamos a pesquisa por acreditar que buscar respostas e dados sobre a realidade vivida pelxs transgênerxs e travestis dentro do sistema prisional, além de trazer questões importantíssimas para os debates de gênero, é uma questão política.

Entende-se, nesta perspectiva, que são travestis as pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino, mas não se reconhecem como homens ou como mulheres, mas como membros de um terceiro gênero ou de um não-gênero. É importante ressaltar que travestis, independentemente de como se reconhecem, preferem ser tratadas no feminino, considerando insultoso serem adjetivadas no masculino (JESUS, 2012, p. 9).

Precisamos falar sobre a invisibilidade produzida e alimentada dentro e fora do sistema prisional, precisamos falar sobre a violência de gênero disfarçada de autoridade penitenciária e, sobretudo, precisamos registrar que os órgãos competentes, até poucos meses atrás², insistiam em dizer que não

2 Até a criação da Coordenação das Unidades Prisionais Femininas e Cidadania LGBT da SEAP, em Maio de 2018, não era possível encontrar dados quantitativos relacionados à população trans dentro do sistema prisional do Rio de Janeiro. Somente após a criação dessa coordenação, iniciou-se um censo dentro das unidades para mapear a população trans e LGBT, como um todo.

existiam pessoas trans dentro do sistema: elas existem e têm direitos que precisam ser respeitados.

Os dados sobre o sistema penitenciário são muito flutuantes, mudam a cada dia, o que, por si só, já torna o acompanhamento dessas informações mais difícil. Todos os dias, novas pessoas são detidas enquanto outras ganham a liberdade, algumas passam por julgamentos que podem alterar o tipo de regime (aberto, semiaberto ou fechado) e/ou o presídio no qual x detentx está cumprindo pena, ocorrem transferências entre penitenciárias e, até mesmo, mortes.

No regime fechado, o cumprimento da pena deve ser em estabelecimento de segurança máxima ou média, x detentx só pode sair da cela nos horários estipulados para higiene, alimentação, visitas ou banho de sol. No regime semiaberto, o cumprimento da pena pode ocorrer em colônia agrícola, industrial ou estabelecimento similar. Aqui, x detentx poderá ser alojado em locais coletivos e sua pena estará atrelada ao seu trabalho. Nesse regime, x presx tem acesso às opções de remição da pena, como por exemplo, diminuir um dia de pena a cada três dias trabalhados ou frequentados na escola e, também, pode conseguir o benefício de VPL (Visitas Periódicas ao Lar). No regime aberto, x detentx cumpre a pena em um presídio de segurança mínima, ou estabelecimento adequado (as limitações, neste caso, são menores). Neste caso, x presx permanece no local apenas para dormir e aos finais de semana, e exige-se que elx trabalhe, provando que tem condições de voltar ou entrar no mercado de trabalho quando conseguir sua liberdade.

Além disso, o sistema prisional brasileiro conta com um número expressivo de presxs provisórixs, ou seja, que ainda não foram condenadx. No último levantamento oficial acerca da população carcerária (INFOPEN), esse número chegava a 29,75% do número total de presxs do país, no final do ano de 2019. Esse quantitativo, que representa mais de um quarto da população carcerária do país, deixa evidente que um dos maiores problemas enfrentados pelo sistema prisional, a superlotação, é agravado pela lentidão/ineficiência do Poder Judiciário e que, por vezes, essxs presxs provisórixs passam meses e até anos detidxs dentro do sistema prisional sem ao menos saber se de fato foram condenadx e quanto tempo teriam que cumprir de pena.

De acordo com o último Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) do Departamento Penitenciário Nacional, do Ministério da Justiça, que compreendeu o período de julho a dezembro de

2019, o Brasil tinha 748.009 mil presos. No que se refere especificamente às mulheres encarceradas, em 2019 chegamos ao número de 36.929 presidiárias: aproximadamente 5% da população prisional nacional, segundo os dados do Infopen divulgados em 2019. Esse levantamento expressa os números de mulheres e de homens encarcerados no Brasil, mas não faz referência à presença de detentxs transgênerxs ou travestis no sistema.

Em relatório divulgado pelo Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro, em 2016, “a SEAP (Secretaria Estadual de Administração Penitenciária) informou não haver presas transexuais, ou que já tenham feito a cirurgia para mudança de sexo, em seu quadro de internas, no entanto a Secretaria não dispõe de dados específicos sobre a população de travestis sob custódia (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 84). Dessa forma, se não possuía dados específicos e estatísticos sobre essa população, não poderia ser assertiva sobre não haver presas transgêneras ou travestis no sistema penitenciário.

Essa falta de dados sobre xs transgênerxs e travestis sob custódia apontava para um desinteresse por parte da SEAP em mapear essa categoria com tantas especificidades, o que dificultava, ainda mais, o acompanhamento da situação dessxsdetentxs e a certeza da garantia dos direitos específicos previstos em lei. Além disso, através dos levantamentos e documentações disponibilizadas pela SEAP não era possível identificar em que tipo de presídio (masculino ou feminino), xs transgênerxs e travestis estavam cumprindo pena. A ausência de informações sobre essas pessoas apontava uma tentativa de invisibilizá-las. Segundo Santos (2007), muito do que não existe em nossa realidade é produzido ativamente como não existente e por isso a invisibilização é causada. As invisibilizações ocultam hierarquias onde as classificações de raça, etnia e sexo são as mais constantes.

Ao contrário da relação capital/trabalho, aqui a hierarquia não é a causa das diferenças, mas sua consequência, porque os que são inferiores nessas classificações naturais o são por “natureza” e, por isso a hierarquia é uma consequência de sua inferioridade; desse modo se naturalizam as diferenças. Essa é outra característica da racionalidade preguiçosa ocidental: não sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais. Por conseguinte, o terceiro modo de produzir ausência e “inferiorizar”, que é uma maneira desqualificada de alternativa ao hegemônico, precisamente por ser inferior (SANTOS, 2007, p. 30).

A classificação racial e a classificação sexual são as mais fortes manifestações desta invisibilização. Diferentemente do que acontece com a relação capital/trabalho, a classificação social aqui baseia-se em características que negam a intencionalidade da hierarquia social. Dessa maneira, a não existência produz a inferioridade, alegando que essa é insuperável porque é natural. Como enfatiza Santos (2006, p. 103), “quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior”. Aqui a desqualificação recai principalmente sobre os agentes, e secundariamente sobre a experiência social (práticas e saberes). Dessa forma, acreditamos que as hierarquias presentes nessa produção de invisibilidade são as que atuam mais fortemente na maneira de ver o outro como inferior, possibilitando, assim, que as exclusões se desenvolvam.

Assim, levando em conta todas essas questões, iniciamos essa pesquisa em fevereiro de 2018 e, após 18 meses enfrentando uma enorme burocracia para a realização da pesquisa de campo dentro de uma das unidades prisionais do Estado do Rio de Janeiro, finalmente conseguimos a liberação para realizá-la no Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho entre agosto e novembro de 2019.

Esse período até a liberação foi de muitas expectativas e buscas por documentos e novas informações sobre a situação das presas trans, e acabou revelando, ao que tudo indica, uma mudança na visão da Secretaria Estadual de Administração Penitenciária em relação à população LGBTQI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexos). Acreditamos que a pressão exercida pelos movimentos sociais e pela militância em prol dos direitos da população LGBTQI na sociedade, aliada às políticas públicas, legislações e portarias voltadas ao atendimento da população LGBT encarcerada, tenham estremecido as estruturas dos mecanismos de invisibilização da população trans sob custódia.

A ‘Coordenação das Unidades Prisionais Femininas e Cidadania LGBT’ da SEAP foi criada em Maio de 2018 e somente a partir de então a secretaria começou a recolher informações sobre o quantitativo de detentxs que se identificavam como pertencentes à população LGBTQI. Em Novembro de 2018 foram liberados, por essa coordenação, os primeiros quantitativos em relação à população LGBTQI encarcerada no estado do Rio de Janeiro e, de acordo com o censo realizado, o sistema carcerário abrigava naquele momento “82 travestis, 27 mulheres transexuais, 211 lésbicas (incluídos os homens transexuais), 198 gays e 253 bissexuais, que, juntos, representam 1,4% da população carcerária” (BOTTARI, 2018).

É importante registrar que durante as entrevistas realizadas dentro da unidade prisional, percebemos que, para xsdetentxs, bem como para xs profissionais da unidade e, até mesmo, para a equipe que está iniciando esse trabalho com a população LGBTQI, as definições das categorias e identidades dessa população não está clara. É muito comum que estas pessoas “confundam” uma mulher lésbica com um homem trans ou uma mulher trans com um homem gay/homossexual, o que deixa claro a influência dos estereótipos construídos socialmente com base nos padrões binários de gênero e sexualidade.

Mulher transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como mulher. Homem transexual é toda pessoa que reivindica o reconhecimento como homem. Ao contrário do que alguns pensam, o que determina a condição transexual é como as pessoas se identificam, e não um procedimento cirúrgico. Assim, muitas pessoas que hoje se consideram travestis seriam, em teoria, transexuais. Cada pessoa transexual é tratada de acordo com o seu gênero: mulheres transexuais adotam nome, aparência e comportamentos femininos, querem e precisam ser tratadas como quaisquer outras mulheres. Homens transexuais adotam nome, aparência e comportamentos masculinos, querem e precisam ser tratados como quaisquer outros homens (JESUS, 2012, p. 8).

Goffman (1985) diz que na dinâmica social os estereótipos não comprovados são aplicados a pessoas “desconhecidas”, a partir de observações que certos sujeitos fazem em relação a condutas e aparências, tendo como base a experiência estabelecida com outros indivíduos parecidos.

Dialogando com mulheres trans no presídio

Esta pesquisa foi realizada no Instituto Penal Plácido de Sá Carvalho, uma das 25 unidades prisionais que formam o Complexo Penitenciário de Gericinó (antigamente conhecido como Complexo de Bangu). Como já mencionado, somente em agosto de 2019 foi possível conseguir as autorizações e dar início às visitas e entrevistas dentro deste instituto. A pesquisa de campo foi desenvolvida entre agosto e novembro de 2019. A fim de efetivá-la aconteceram seis visitas ao presídio, com duração que variava entre duas e seis horas de observação e foram realizadas entrevistas com dezesseis detentas que se identificavam como mulheres trans ou travestis, além

de conversas com quatro profissionais do presídio e do contato direto com outrxs detentxs e funcionárixs em alguns espaços da penitenciária durante a observação.

A metodologia eleita para a sua realização foi a pesquisa nos/dos/com os cotidianos (OLIVEIRA, 2008; SEPULVEDA, 2012), utilizando como técnicas a narrativa, considerando as falas, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, como elementos fundamentais desta pesquisa, além da observação sistemática, com registros em caderno de campo. Em diálogo com os referenciais teóricos eleitos para a elaboração desta pesquisa, a investigação por meio das entrevistas semiestruturadas e os registros no caderno de campo como instrumentos de trabalho, buscaram coletar e registrar os dados da observação de maneira satisfatória.

Antes de descrever o local e trazer alguns dados das entrevistas, é de suma importância ressaltar que, para a realização da pesquisa, fomos proibidas de entrar na unidade com qualquer tipo de equipamento eletrônico, como máquinas fotográficas, gravadores e, claro, telefone celular. Por isso, a pesquisa, infelizmente, não conta com imagens, nem com transcrição das entrevistas, uma vez que as mesmas não puderam ser gravadas. Para nós, tal fato foi lamentável, pois os depoimentos foram emocionantes e importantíssimos, e mereciam ser guardados e compartilhados na íntegra, para que as trajetórias e lutas dessas mulheres não fossem esquecidas e invisibilizadas, mas sim fortalecidas e multiplicadas, afinal tratam-se de acontecimentos no sentido foucaultiano.

Para Foucault (1971) os acontecimentos são agudos e singulares, por isso, estão sempre rodeados por relações de forças e por uma multiplicidade de fatores que o geram. Acontecimentos são as coisas singulares do dia a dia que ocorrem no acaso, pela necessidade de estarmos vivos e provocam o desenrolar dos fatos. Assim, são feitos pelas pessoas comuns que vivem a vida todos os dias. No caso deste trabalho são as coisas singulares vividas pelas mulheres trans nas suas trajetórias de vida escolar.

Acontecimento: é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se amplia e se envenena e uma outra que faz a sua entrada, mascarada. As forças que estão em jogo na história não obedecem nem a uma destinação nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta. Elas não se manifestam

com as formas sucessivas de uma intenção primordial; tampouco têm a aparência de um resultado. Elas surgem sempre no aleatório singular do acontecimento. Diferentemente do mundo cristão, universalmente tecido pela aranha divina, diferentemente do mundo grego, dividido, entre o reino da vontade e da grande besteira cósmica, o mundo da história efetiva conhece apenas um reino, no qual não há providência nem causa final, mas somente a “mão de ferro” da necessidade que sacode o copo de dados do acaso (FOUCAULT, 1971, p. 273-274).

É necessário dizer que antes de cada entrevista, tivemos o cuidado de explicar para cada participante do que se tratava a pesquisa e quais eram os tipos de pergunta que seriam realizadas, deixando nítido que o nome delas nunca seria revelado no trabalho. Após essa conversa, caso a detenta aceitasse participar, então era solicitado que ela assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse momento era sempre curioso, pois elas precisavam escrever o nome em uma linha e assinar na outra e nenhuma delas deixou de perguntar: “o nome de bofe ou de mulher?” ou “o nome de boy ou o meu mesmo?”, e nós sempre respondíamos que podia ser o nome de mulher, que tudo que elas fizessem ali poderia ser com o nome feminino.

A insegurança e a dúvida que todas elas apresentaram nesse momento nos deram pistas de que, em relação à utilização do nome social³, poderia estar havendo alguns equívocos em relação à garantia dos direitos e/ou até mesmo sinalizando a falta de uma explicação sobre os direitos da população LGBTQIS+, tanto para os profissionais da unidade, quanto para a população em questão que se encontra cumprindo pena. Desde o dia 28 de abril de 2016 o nome social e a identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais passaram a ser reconhecidos pela legislação brasileira. Contudo, as dúvidas expressas pelas mulheres, sobre qual o nome usar no TCLE, que entrevistamos dão sinais de que esse reconhecimento legal não chegou ao sistema penitenciário.

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis ou transexuais no âmbito da adminis-

3 Nome pelo qual as travestis e pessoas transexuais se identificam e preferem ser identificadas, enquanto o seu registro civil não é adequado à sua identidade e expressão de gênero (JESUS, 2012, p. 18).

tração pública federal direta, autárquica e fundacional. Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, considera-se:

I - nome social - designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida; e

II - identidade de gênero - dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito à forma como se relaciona com as representações de masculinidade e feminilidade e como isso se traduz em sua prática social, sem guardar relação necessária com o sexo atribuído no nascimento.

Art. 2º Os órgãos e as entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, em seus atos e procedimentos, deverão adotar o nome social da pessoa travesti ou transexual, de acordo com seu requerimento e com o disposto neste Decreto.

[...]

Art. 3º Os registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverão conter o campo “nome social” em destaque, acompanhado do nome civil, que será utilizado apenas para fins administrativos internos.

Art. 4º Constará nos documentos oficiais o nome social da pessoa travesti ou transexual, se requerido expressamente pelo interessado, acompanhado do nome civil.

[...]

Art. 6º A pessoa travesti ou transexual poderá requerer, a qualquer tempo, a inclusão de seu nome social em documentos oficiais e nos registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2016).

Assim, perguntamos para algumas mulheres travestis que entrevistamos como é que elas assinavam seus nomes nos documentos oficiais do presídio e como eram denominadas nessa instituição. Todas responderam que assinavam com seus nomes contidos no registro de nascimento e a grande maioria alegou que era chamada pelos agentes carcerários pelo seu nome masculino.

A escuta dessas mulheres nos fez compreender o quanto a violência psicológica sofrida pela negação do direito de ser reconhecida como mulher ultrapassa a privação da liberdade no cárcere. O fato de elas serem constantemente chamadas pelo nome de registro caracteriza a transfobia da sociedade que tenta impor a todo o momento uma identidade na qual elas não se reconhecem. Elas são duplamente punidas: pela infração cometida e pelos seus corpos transgressores.

Até pouco tempo, existiam apenas dois “rótulos” básicos para os “transgressores” de gênero – travesti e transexual – que deviam cobrir todas as variações de gênero. As classificações mais recentes compreendem inúmeras outras categorias, desde o “crossdresser” de armário até as transexuais pré e pós-operadas, passando pelos transformistas e dragqueens. Dentro da comunidade transgênera, tornaram-se frequentes acalorados debates sobre quem pertence a que grupo, quem tem direito a que título, quem é genuíno e quem é “fake” (falso). Em função dessas classificações e sub-classificações internas, surgiu uma verdadeira hierarquia transgênera dentro da comunidade transgênera. É essa preocupação por classificar e “excluir” acabou sendo um grande instrumento auxiliar da sociedade no seu trabalho de marginalizar e estigmatizar variações de gênero (LANZ, 2013 *apud* MELO; RIBEIRO, 2017, p. 77-78).

O relato dessas mulheres expõe o não reconhecimento do direito de ser chamada pelo nome social, desrespeitando assim o que está previsto no Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, que dispõe sobre o uso do nome social e na resolução conjunta nº 1, de 15 de abril de 2014, que estabelece os parâmetros de acolhimento da população LGBT em privação de liberdade no Brasil.

Convém situar que o presídio no qual desenvolvemos a pesquisa tem capacidade para 1468 detentxs e, no último dia em que estivemos lá (31/10/2019), abrigava 2049 detentxs, ou seja, 581 detentxs acima de sua capacidade. Naquele momento, a unidade contava com 54 detentxs que se identificavam como LGBTQIS+ e estava aguardando a liberação por parte da SEAP de mais detentxs de outro presídio vizinho do Complexo de Gerició que também se identificavam como LGBTQIS+ e seriam transferidos para lá.

A partir das conversas com a secretária da direção da unidade, foi possível compreender a pretensão de que o Instituto Plácido de Sá Carvalho se torne uma referência no estado para o atendimento da população LGBTQIS+ que se encontra encarcerada, como já ocorre com o Presídio Evaristo de Moraes, conhecido pela população LGBTQIS+ como “Galpão do Amor”, devido à grande concentração de pessoas LGBTQIS+ que se encontram cumprindo pena lá.

O presídio Plácido de Sá é considerado “neutro”, ou seja, não é dominado por nenhuma facção criminosa⁴ e, por este motivo, não costuma vivenciar brigas ou disputas entre facções rivais. O “público” é formado, principalmente por pessoas condenadas por crimes financeiros (roubo a banco, estelionato, etc.), roubo, furto, latrocínio, estupro ou presos políticos. Possivelmente, uma das motivações para encaminhar xspresxs LGBTQIS+ para presídios “neutros” seja a ausência de domínio por facções criminosas, relação esta que tornaria o presídio mais seguro para essa população.

Assim que iniciamos a pesquisa, ficamos sabendo que a gestão (direção) da unidade prisional havia mudado em novembro de 2018, ou seja, era considerada ainda recente e vinha tentando implementar diversas mudanças desde que começou. Uma das mudanças, segundo xsfuncionárixsentrevistadxs, foi a de oferecer axsdetentxs LGBTQI+ variados trabalhos dentro da unidade.

A prática de algumxs detentxs trabalharem dentro das unidades prisionais é comum e, além de ser um direito dxpresx, faz parte das avaliações que indicam bom comportamento e podem garantir remissão de pena, assim como o estudo, a leitura, etc. Esses trabalhos, no presídio Plácido de Sá Carvalho, incluíam jardinagem, serviços gerais, limpeza de mesas, arrumação da biblioteca, serviços da cozinha, serviços administrativos, entre outros. De acordo com umx dxs funcionárixs do presídio:

De resto, a nossa parte estamos fazendo, para depois não dizer que não teve oportunidade. Damos a chance de trabalhar aqui dentro, estamos tentando trazer o curso de cabelo pra ver se elas não voltam pra prostituição dizendo que não tem outras opções. Pra mim, a entrada para esse mundo, porque muitas estão aqui por

4 Um conjunto de pessoas que organizam ações criminosas de maneira planejada é denominado de facção criminosa, no qual possuem um nome próprio, líderes e níveis hierárquicos de controle e subordinação bem definidos. No estado do Rio de Janeiro podemos destacar o Comando Vermelho (CV) e a Amigo dos Amigos (ADA).

roubo, por drogas, tudo isso tá ligado à prostituição. Então, afastando desse caminho, tendo um trabalho digno, acho que tudo caminha.

A partir dessa fala, não podemos deixar de discutir a ideia que existe no imaginário de parte da sociedade de que toda mulher trans obrigatoriamente se prostitui e, ainda, de que a prostituição necessariamente está ligada a crimes. Ao todo, entrevistamos dezesseis detentas dentro da unidade e desse quantitativo, sete relataram que trabalharam se prostituindo antes de entrarem no sistema prisional.

Além disso, as narrativas nas entrevistas revelam uma realidade diferente desse cenário de que elas não sabem fazer outras coisas, ou não tem outros conhecimentos, e por isso o único caminho que restava era o da prostituição. Nas narrativas apareceram profissões como animadora cultural, produtora, enfermeira, cabeleireira, vendedora, pintora de automóveis, cozinheira, entre outras. Contudo, de acordo Reidel (2013 *apud* ALMEIDA; VASCONCELLOS 2018):

[...] observa-se que no Brasil, apesar de o trabalho ser considerado um direito social, o emprego formal não faz parte da vida da população trans. Estima-se que em torno de 90% das mulheres travestis e transexuais se prostituam, apesar de não haver dados oficiais, consistindo a prostituição fonte de renda para quem “não conquistou outros espaços” (REIDEL, 2013, p. 74-75).

Segundo Almeida e Vasconcellos (2018) existem cinco desafios e obstáculos enfrentados pela população trans no acesso ao emprego, são eles: a) preconceito e transfobia; b) documentos, tais como registro civil e certificado de reservista; c) uso de banheiro, vestiário e uniforme; d) baixa escolaridade e evasão escolar involuntária; e e) linguagem corporal e verbal. Sendo assim, sobram poucas alternativas para as mulheres trans em relação ao mercado de trabalho, talvez por isso um grande número delas seja empurrada para a prostituição

Todavia, em nossa pesquisa, como já citado, mais da metade das mulheres trans entrevistadas, alegaram em suas narrativas não terem sido prostitutas. Segundo algumas delas, o que ocorre é que, na maioria das vezes, elas não possuem a certificação das formações, que são feitas de maneira informal, já que um grande quantitativo da população trans abandona os estudos em algum momento da trajetória educacional.

De acordo com dados⁵ da Associação Nacional de Travestis e Transexuais, somente 4% das pessoas trans possuíam um trabalho formal em novembro de 2019. Ao mesmo tempo, com base nos dados do Infopen (2017), apenas 4,71% dxs detentxs de todo o estado do Rio de Janeiro estavam trabalhando, mesmo sendo um direito garantido ao apenado pelos art. 28 e 31 da Lei de Execução Penal:

Art. 28. O trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva. [...]

Art. 31. O condenado à pena privativa de liberdade está obrigado ao trabalho na medida de suas aptidões e capacidade (BRASIL, 1988).

De modo a subverter as estatísticas e segregação dessas mulheres na sociedade, estejam elas em liberdade ou encarceradas, buscamos trazer relatos que fomentem e fortaleçam a concepção de que o mundo formal do trabalho precisa ser um espaço garantido para as mulheres trans. Nessa perspectiva, apresentamos um importante relato de uma das detentas que afirma ter experiências com o trabalho formal.

Eu trabalhava com pintura de automóvel. Tem tanto profissional bom dentro do sistema. Por que não pegam a gente pra consertar os carros da SAMU, da polícia, a cadeia é tão grande, dava pra gente trabalhar aqui dentro. Eles economizariam e ajudariam a gente. Por que não olham pra gente?

Observamos na fala de “Estefany”⁶ a compreensão da importância dos trabalhos que podem ser realizados pelxs detentxs para a relação social construída entre essa população e os serviços prestados à sociedade no geral, ao apresentar como alternativa uma prestação de serviços que favorece a oferta dos serviços públicos, como o conserto de ambulâncias e viaturas.

Não podemos descartar a possibilidade de que, talvez, a fala de Estefany esteja atravessada por uma perspectiva compensatória por conta da infração cometida por ela (partindo do pressuposto que esta existiu), de rompimento

5 Essa afirmação está presente na reportagem “Apenas 4% das pessoas trans têm trabalho formal”. Disponível em: https://g1.globo.com/globonews/jornal-globonews-edicao-das-18/video/apenas-4-das-pessoas-trans-tem-trabalho-formal-8110076.ghtml?fbclid=IwAR2Rdt8-_Zz4F5UxjO4Rq0PaDy-YLzXI7dZPLE_tOmPFUntwiCiWxZe-t1w. Acesso em 19 de Jan. de 2020.

6 Foram utilizados nomes fictícios para proteger a identidade das detentas.

com leis, quebra de regras com o conjunto da sociedade e a necessidade de compensar os fatos. Mas, acima de tudo, o que nos chamou a atenção na escuta foi a necessidade de que ela e suas companheiras fossem percebidas, notadas, de que pudessem ser vistas pelas suas potencialidades, por suas habilidades.

O fato de sequer serem ouvidas é parte do sentimento de invisibilidade dessas mulheres que possuem histórias de vida, vivências profissionais, as quais são irrelevantes e ignoradas dentro do sistema penitenciário, de acordo com o relato de Estefany. Sobre essa produção de invisibilidade trazemos Santos (2006, p. 102):

Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível.

Assim como ocorre muitas vezes no espaço escolar, dentro do sistema prisional as potencialidades e os talentos de diversxs detentxs são desconhecidxs, pois não existe o espaço para que elxs os demonstrem e desenvolvam. Essas pessoas são desqualificadas e invisibilizadas o tempo inteiro, como se não tivessem nada a acrescentar à sociedade, como se não pudessem oferecer nenhum serviço ou não possuíssem talento ou aptidão para alguma profissão.

O apontamento de Estefany sinaliza um caminho para diminuir essa invisibilização e que traria muitos benefícios, dentre eles: ajuda com a manutenção da frota dos carros utilizados pelos serviços de atendimento à população, o que gera menos gasto para o Estado; garantia do direito ao trabalho para xsdetentxs, como previsto na Lei de Execução Penal; aumento da autoestima dxdetentxs; ocupação dos dias dxdetentxs que estavam sem atividades; e até mesmo tornaria possível que umxdetentx ensinasse para outrx um ofício enquanto trabalhasse.

Reforçando a importância desse ponto, trazemos a fala de “Paola”:

Enquanto fiquei presa aprendi a dar valor a oportunidade que a cadeia me deu, andar no caminho da paz, ajudou a enxergar as boas amizades. Quando sair daqui quero montar um restaurante com as bichas, ficar longe das coisas ruins. Aqui eu abri minha mente, era

fechada, agora eu sei ler e escrever mais. Do meu futuro eu espero eu e minhas amigas, com um restaurante, coisas sem agrotóxicos, naturais, começar aos poucos.

A partir da fala de Paola podemos perceber como a oferta de uma educação de qualidade dentro do sistema prisional pode fazer a diferença na vida dxsdetentxs e, também, como a oferta de um espaço onde elxs possam desenvolver suas potencialidades poderia abrir portas e, inclusive, fazê-lxs voltar a sonhar, como aconteceu com Paola no caso do sonho de abrir um restaurante com as amigas que fez dentro do sistema ao ganhar a liberdade.

Nesse caso, se xsdetentxs pudessem ter acesso a um curso de culinária, confeitaria, gastronomia, ou afins, durante o cumprimento da pena, ao sair da cadeia, estariam mais qualificadxs para conseguir um trabalho formal na área ou até mesmo tentar começar seu próprio negócio, como Paola demonstra desejar em seu depoimento.

Breves considerações

Tendo em vista os fragmentos das entrevistas selecionados para compor este artigo e o exposto até aqui, consideramos que, apesar dos avanços conquistados através da resistência da população LGBTQIS+, da luta dos movimentos sociais e de algumas políticas públicas nos últimos anos, é importante dizer que a batalha ainda é muito difícil e longa, principalmente no contexto que estamos vivendo hoje no Brasil.

Precisamos comemorar cada um desses avanços e registrá-los, mas não podemos esquecer que, sem luta, direitos conquistados podem ser perdidos ou não cumpridos. As eleições de 2018 levaram ao poder no Brasil políticos de extrema direita, com pensamentos conservadores e retrógrados, especialmente no que diz respeito às questões ligadas à população LGBTQIS+. Desde que foi eleito, o presidente Jair Bolsonaro, por exemplo, fez inúmeras declarações misóginas, homofóbicas e transfóbicas, além de tomar decisões que prejudicam ou até mesmo colocam em risco a vida da população LGBTQIS+, sempre justificando que ao fazer isso estaria defendendo a família, os valores e a moral.

Entre as medidas do atual governo, citamos como exemplo a Medida Provisória de nº 870/19, assinada pelo presidente Jair Bolsonaro e posteriormente convertida na Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019, retirou a população LGBTQI+ da lista de políticas e diretrizes destinadas à promoção dos Direitos Humanos. A medida explicita as mudanças na estrutura

dos ministérios, incluindo o novo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, comandado pela pastora Damares Alves. Além disso, o presidente barrou o financiamento para filmes ligados às temáticas LGBTQIS+ pela Ancine (Agência Nacional do Cinema) e foi contra o vestibular específico para pessoas trans na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UniLab).

As medidas, impetradas a partir do governo de Jair Bolsonaro, acima mencionadas, evidenciam que os direitos que foram conquistados pela população LGBTQIS+ são efêmeros, por isso precisamos empreender cada vez mais ações que garantam tais direitos, assim, se torna imperioso lutar para que uma democracia de alta intensidade seja tecida no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cecília Barreto de; VASCONCELLOS, Victor Augusto. Transsexuais: transpondo barreiras no mercado de trabalho em São Paulo? *Revista Direito*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 302-333, 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). *Nota pública da ANTRA em apoio ao NEP-DH e PPDH da UFRJ, frente à política de cotas para pessoas trans e em repúdio a tentativa de perseguir o acesso de nossa população à Universidade*. Salvador: [s.n.], 2018.

BOTTARI, Elenilce. Censo da Seap mostra que mulheres transexuais não querem ir para presídios femininos. *O Globo*, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/censo-da-seap-mostra-que-mulheres-transexuais-nao-querem-ir-para-presidios-femininos-23242572>. Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e funcional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019. Estabelece a organização básica órgãos da Presidência da República e dos Ministérios; altera as Leis nº 13.334, de 13 de setembro de 2016, Lei nº 9.069, de 29 de junho de 1995, Lei nº 11.457, de 16 de março de 2007, Lei nº 9.984, de 17 de julho de 2000, Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997, Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, Lei nº 11.952, de 25 de junho de 2009, Lei nº 10.559, de 13 de novembro de 2002, Lei nº 11.440, de 29 de dezembro de 2006, Lei nº 9.613, de 3 de março de 1998, Lei nº 11.473, de 10 de maio de 2007, e Lei nº 13.346, de 10 de outubro de 2016; e revoga dispositivos das Leis nº 10.233, de 5 de junho de 2001, e Lei nº 11.284, de 2 de março de 2006, e a Lei nº 13.502, de 1º de novembro de 2017. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2019. Edição extra.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 198. Lei de Execução Penal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 5 out 1988.

BRASIL. Medida provisória nº 870/19, De 1 de janeiro de 2019. Estabelece a organização básica de órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 1 jan. 2019. Edição extra.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), atualização, Junho de 2017. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, 2019.

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

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO (Brasil). Resolução conjunta nº1, de 15 de abril de 2014. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 74, p. 1, 17 abr. 2014.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, a genealogia, a história: hommage à Jean Hyppolite*. Paris: PUF, 1971.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília, DF: Edição do Autor, 2012.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

MELO, Ailton Dias de; RIBEIRO, Cláudia Maria. Transgente: mergulhos nas significações de corpos transgressores. *Margens: Revista Interdisciplinar*, Belém, v.11, n. 17. p. 76-91, dez. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Estudos do cotidiano: educação e emancipação social. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIDEL, Marina. *A pedagogia do Salto Alto*: histórias de professoras transsexuais e travestis na educação brasileira. 2012. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RIO DE JANEIRO (estado). *Relatório Temático*: mulheres, meninas e privação de liberdade no Rio de Janeiro. Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro. ALERJ, 2016.

RIO DE JANEIRO. *Projeto de Lei nº 3.079/2017*. Estabelece diretrizes e normativas para o tratamento da população LGBT no sistema penitenciário no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), 2017.

RIO DE JANEIRO. *Relatório Quando a liberdade é exceção: a situação das pessoas presas sem condenação no Rio de Janeiro*. Mecanismo Estadual de Prevenção e Combate à Tortura do Rio de Janeiro e Justiça Global. Projeto Prisão Provisória e Encarceramento em Massa no Rio de Janeiro (2014-2016). Rio de Janeiro, 2016.

SANT'ANNA, Yuretta. *Cisgeneridade e Identidade*. 2017. Disponível em: <https://transfeminismo.com/cisgeneridade-e-identidade/#targetText=Cisgeneridade%20e%20identidade&targetText=J%C3%A1%20passou%20da%20hora%20de,at%C3%A9%20certa%20camada%20de%20an%C3%A1lise>. Acesso em: 6 set. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SEPULVEDA, Denize. *Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias*. 2012. Tese (Doutorado em Educação)– Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SEPULVEDA, Denize. *A lesbofobia e a homofobia nos cotidianos das escolas: a religião interferindo nas práticas de professoras e professores: Relatório de Atividades do PIBIC*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Conservadorismo, gêneros e sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GES-DI e do GEPCB. In: SEPULVEDA, Denize; AMARO, Ivan, *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: CRV, 2018.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Trabalhando questões de gêneros: criando e recriando currículos para a valorização do feminino. *Periferia*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 58-80, set./dez. 2019.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e educação escolar: um exemplo de exclusão. *Movimento Revista de Educação*, Niterói, ano 3, n. 5, 2016.

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE COMBATE ÀS PRÁTICAS LGBTIAFÓBICAS

Renan Corrêa¹

Mariana Mello Burlamaqui²

Introdução

Este texto é fruto de pesquisas realizadas na área de gêneros e sexualidades na/da educação, tecidas dentro do grupo de estudos e pesquisas “Gêneros, Sexualidades e Diversidades nos Vários “espaçostempos cotidianos” (GESDI), da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). A partir de leituras e estudos anteriores (CORRÊA; ABREU, 2018; JUNQUEIRA, 2014; LUZ, 2018; RODRIGUES NETO; CARRASCO, 2019; SEPULVEDA, 2012) e de nossas vivências e percepções diante de situações nos/dos/com (ALVES, 2002; 2008) os cotidianos escolares, que nos levaram a ver indícios e sinais de práticas excludentes contra alunxs Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Intersexo e Assexuais (LGBTIA+)³ no ambiente escolar e buscamos analisar como a formação de professorxs se torna necessária e fundamental para modificar essa realidade.

A partir de nossas vivências e experiências, seja enquanto aluno gay na educação básica que sofreu processos discriminatórios na escola, seja enquanto professora da rede pública do Estado do Rio de Janeiro que busca discutir essas questões em sala de aula, o que percebemos como ponto em

-
- 1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Licenciado em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e membro do grupo de estudo e pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários EspaçosTempos da História e dos Cotidianos (GESDI) e do grupo Os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira (GEPCEB). Contato: naner_rj@hotmail.com
 - 2 Pós-doutoranda em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/UERJ), com ênfase em Educação em/para os Direitos Humanos nos cotidianos escolares. Possui doutorado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia (HCTE/UFRJ), mestrado em História das Ciências e da Saúde (PPGHCS/Fiocruz) e bacharelado/licenciatura em História (UFRJ). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários EspaçosTempos da História e do Cotidiano (GESDI/FFP/UERJ). Professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Contato: marianamburlamaqui@gmail.com
 - 3 Apesar de reconhecermos que existem outras variações da sigla, esta foi adotada neste texto.

comum a essa temática é o posicionamento de não interferência dxs professorxs diante das inúmeras violências que ocorrem cotidianamente no espaço escolar. Existe um silenciamento perante essas situações por parte de quem deveria proteger, acolher e educar nesses espaços. Não apenas a não interferência foi constatada, mas em muitos momentos, as condutas preconceituosas foram disparadas pelxs próprixs professorxs, sejam em formas de “piadas” ou “brincadeiras”.

Freire (1979) fala sobre essa cultura do silêncio tão presente em nossa sociedade, uma sociedade silenciosa, onde qual sua voz não é autêntica, “mas um simples eco da voz da metrópole” (FREIRE, 1979, p.34), uma reprodução desse discurso dominante, que visa homogeneizar os corpos e os seres e manter a população sob seu controle, silenciosa e obediente.

Fazendo uma correlação desse conceito com os momentos vividos por um dos autores desse artigo, por tantos outrxs alunxs LGBTIA+ em diversos cotidianos escolares e com o silêncio de professorxs diante de atitudes preconceituosas, percebemos o despreparo para lidar com tais questões, seja por falta de formação, por medo de represálias e até mesmo perseguições, ou por simplesmente concordarem com tais discursos e acreditarem que esse *bullying*⁴LGBTIAfóbico é uma forma legítima de “consertarem” aquelxs com gêneros e sexualidades dissidentes. Dessa forma, tal qual Sepulveda, Sepulveda e Luz (2016), entendemos a escola como:

[...] uma das instituições sociais que atuam na regulação dos gêneros, das sexualidades e na modulação de condutas. Por isso, tende a reafirmar o padrão heteronormativo da sociedade, desta maneira os papéis sociais de meninas e meninos são também uniformizados por esta instituição. Os meninos devem se comportar como machos, devem ser viris e dominadores, já as meninas precisam ser dóceis, meigas, educadas e passivas. Dessa forma, a maioria das escolas controla, constrói, reconstrói, naturaliza a sexualidade e indica os espaços sociais que os corpos devem ocupar (SEPULVEDA; SEPULVEDA; LUZ, 2016, p. 4-5).

Em diferentes níveis e/ou lugares dentro dos espaços escolares, é possível encontrar práticas violentas contra corpos LGBTIA+, seja na tentativa de invisibilizá-los ou literalmente excluí-los de tais ambientes. Essas invi-

4 O *bullying* corresponde à prática de atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, cometidos por um ou mais agressores contra uma determinada vítima.

sibilizações e exclusões estão presentes em muitos lugares, seja nos livros didáticos, em conteúdos e currículos que desconsideram as diferenças presente em nossa sociedade, ou até mesmo durante as chamadas, com “piadas” com o número vinte e quatro ou quando xs professorxs se recusam a chamar alunas travestis e alunxs transgênerxs pelo nome social⁵. Também percebemos nas piadas que, por vezes, são utilizadas durante as aulas pelxs próprixs professorxs, ou nos comentários na sala dxs professorxs e nos conselhos de classe, muitas vezes, se tornando ameaça, humilhação, deboche e exclusão. Encontramos até mesmo nos escritos nas paredes das escolas, principalmente, nos banheiros masculinos.

As diversas formas de exclusão fazem parte do cotidiano escolar e, geralmente, são praticados em muitos espaços da escola, produzindo efeitos sobre xs estudantes que são alvos de tais ações, efeitos que interferem inclusive na construção das identidades que xs marcam.

A escola tornou-se um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de diversas ordens: Classismo, racismo, sexismo, heterossexismo, homofobia e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade fazem parte da cotidianidade escolar. Não são elementos intrusos e sorrateiros, que, além de terem entrada franca, agem como elementos estruturantes do espaço escolar, onde são cotidiana e sistematicamente consentidos, cultivados e ensinados, produzindo efeitos sobre todos/as (JUNQUEIRA, 2014, p. 101).

A escola também é um espaço onde se produz e reproduz os padrões da heteronormatividade, colocando a heterossexualidade como a única, natural e legítima maneira de expressar a sexualidade, regulando também os gêneros. (BUTLER, 2003).

Essas práticas excludentes não são exclusivas apenas de uma escola e, reconhecemos que todo espaço escolar é heterogêneo, porém, também é possível perceber, seja através de outras pesquisas, como as supracitadas ou até mesmo por relatos de alunxs, que existem em muitas instituições escolares, procedimentos de discriminação com relação a pessoas LGBTIA+ (BRASIL, 2016).

5 Nome pelo qual, geralmente, as travestis, as transexuais e as pessoas transgêneros se identificam e preferem ser identificadas ou identificados. Geralmente ocorre quando seu nome de registro não condiz com sua identidade de gênero (SEPULVEDA; CORRÊA; FREIRE, 2021).

É papel das escolas e das universidades (além de outras instituições em nossa sociedade) a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática para que todxs possam viver livremente exercendo o direito de ser diferente.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 53).

Com este artigo almejamos de alguma forma contribuir para que as pessoas possam conviver com LGBTIA+ nos mais variados espaços, sem que essa diferença afete as relações, sobretudo com vistas ao posicionamento em relação aos preconceitos contra os gêneros e sexualidades. Além de possibilitar uma vivência mais humana e democrática àquels que não estão dentro do padrão da cis-hétero-normatividade.

“Corpos que não importam”

Dados como da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (AN-TRA)⁶ e do Grupo Gay da Bahia (GGB)⁷, colocam o Brasil no topo da lista de países que mais matam a população LGBTIA+ no mundo. É um ciclo de violências de todas as ordens, seja moral, sexual, física, institucional, discursiva, simbólica, dentre tantas outras. As pessoas que ousam desafiar o CISTema⁸ são colocadas à margem, aludindo ao que Judith Butler (2003) denominou como “corpos que não importam”.

Quantas vezes os homossexuais, as mulheres, os portadores de deficiência, os negros, as pessoas idosas foram impedidas de ocupar um posto numa empresa privada ou numa repartição pública. É nesse contexto que se fala do racismo institucional, diferente daquilo que acontece nas relações privadas entre as pessoas. Quan-

6 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). Disponível em: <https://antrabrasil.org/>. Acesso em: 7 dez. 2021.

7 GRUPO GAY DA BAHIA. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/>. Acesso em: 01/10/2021.

8 Uma corruptela de ‘sistema’, com a intenção de denunciar a existência de cissexismo e transfobia no sistema social e institucional dominante

tas vezes os cidadãos de um país deixaram de votar num candidato ou numa candidata com boa proposta política, pelo simples fato de ele ou ela pertencer a uma classe operária, ao sexo feminino, à “raça” negra? (MUNANGA, 2010, p. 8-9).

Segundo a ANTRA, a expectativa de vida de uma pessoa transexual/travesti/transgênero no Brasil é cerca de 35 anos, ou seja, esta idade é menos da metade da média nacional, estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 75,8 anos. A expectativa de vida dessas pessoas é baixa por conta do preconceito arraigado na sociedade brasileira, onde muitas sofrem constantes violências e são assassinadas com crueldade. No primeiro semestre de 2021, 80 transexuais/travestis/transgêneros foram assassinadxs, dentre elxs, uma menina de apenas 13 anos, morta a pauladas no Ceará⁹.

Além dessa situação alarmante, suas vidas e mortes são invisibilizadas. O não reconhecimento do corpo transexual/travesti/transgênero no Brasil se dá por conta de nossa construção social ser baseada em pensamentos judaico-cristãos que afirmam a existência apenas de homem e mulher, cis gênero e heterossexual.

Kabengele Munanga (2010) fala sobre as dificuldades que muitxs brasileiroxs têm de se reconhecerem como racistas, e isso se dá “por causa do nosso racismo à brasileira” (MUNANGA, 2010, p.1) que, em terras tupiniquins, ganhou outros contornos com “peculiaridades que o diferenciam de outras formas de manifestações de racismo” (MUNANGA, 2010, p. 1) Como também afirma Facco (2011, p. 19):

Os processos de discriminação costumam ter, na sociedade ocidental, uma sutileza que dificulta sua identificação. Eles se encontram, muitas vezes, nas “entrelinhas” dos discursos, nas rotinas, nos costumes, perpetuando-se nas relações sociais. É uma “tática” silenciosa tão poderosa que faz com que esses processos pareçam naturais.

Fazendo uma correlação com a questão da LGBTIAfobia presente em nossa sociedade, há também uma dificuldade em assumir que brasileiroxs são extremamente LGBTIAfóbicos. Por aqui temos o mito de sermos uma

9 PORTAL G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/07/07/80-pessoas-transexuais-foram-mortas-no-brasil-no-1o-semester-deste-ano-aponta-as-sociacao.ghhtml>. Acesso em: 9 dez. 2021.

sociedade acolhedora, pacífica e que recebe muito bem xs visitantes, porém, só é bem recebido quem segue às normas e padrões estabelecidos pelo discurso hegemônico dominante, homens cisgêneros, heterossexuais, brancos e que venham do norte global.

Letícia Lanz (2014) destaca que não há corpos errados, mas sim, sociedades que veem identidades como erradas. São essas sociedades que precisam ser modificadas ou erradicadas. Precisamos (e devemos) romper conceitos preestabelecidos que são postos como naturais, mas nada tem de naturais para, dessa forma, podermos contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, para que todas os corpos sujeitos e com suas diferenças, tenham direito de ser e pertencer ao mundo.

Mas como construímos uma sociedade baseada em direitos da/na diferença? Acreditamos que a educação tem um papel fundamental na construção de práticas mais democráticas onde todxs possam ser e agir livremente de acordo com suas identidades. E, se de fato quisermos que os números alarmantes de LGBTIAfobia diminuam, é necessário que lutemos para a implementação de ações mais inclusivas nos cotidianos educacionais e a formação de professorxs se torna parte fundamental nesse processo.

Por uma educação de combate às práticas legbtiafóbicas nos cotidianos escolares

Atualmente vivemos um momento de ataques à educação no Brasil, onde temos políticos e movimentos conservadores, como o chamado Movimento Escola Sem Partido (MESP), que tentam colocar a sociedade em geral contra xs professorxs, utilizando-se de discursos que buscam distorcer a imagem dessxs profissionais, como pessoas que se aproveitam da sua posição para doutrinar essxs alunxs e, inclusive, ensinar sobre sexo e práticas sexuais para crianças e jovens, desvirtuando e deslegitimando práticas de combate às violências e abusos sexuais, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. Aproveitando-se desse tipo de discurso, retiraram as palavras gêneros e sexualidades dos Planos de Educação, assim como o fizeram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁰.

Apesar dos ataques de setores dominantes conservadores (religiosos, ruralistas, militares e empresários) é necessário que instituições educacionais

10 AGÊNCIA BRASIL. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>. Acesso em: 9 dez. 2021.

se posicionem contra, implementando políticas e práticas para a inclusão de todxs. As universidades, em especial, em seus cursos de licenciaturas, precisam implementar disciplinas e conteúdos sobre gêneros em sexualidades em seus currículos para que, de alguma forma, xs futurxs professorxs saibam lidar com as diferenças presentes nos cotidianos escolares. Em muitos cursos de formação não são ministradas aulas e não se dialoga sobre essa temática das diferenças de gêneros e sexualidades.

Como afirmam Leão, Ribeiro e Bedin (2010) muitxs professorxs, não sabem lidar com as diferenças de seus alunxs e, muito menos, com as violências que decorrem dessas diferenças que estão presentes nos cotidianos escolares. Essa falta de trato é tão frequente e perceptível que, como afirma Corrêa (2019) em muitas escolas não foi difícil encontrar quem desconhecisse o significado do termo “homofobia”¹¹, que inclusive é um conceito inicial das fobias relativas à comunidade LGBTIA+.

Muitxs funcionárixs e professorxs, quando entrevistadxs, afirmavam desconhecer qualquer prática homofóbica na escola, alguns outrxs alegavam ter presenciado algumas ações discriminatórias contra alunxs LGBTIS+ e dentre estxs há aqueles que declaram ter observado, porém, as minimizam informando que eram somente algumas brincadeiras. A funcionária “Y”, quando foi questionada sobre o que é homofobia e/ou lesbofobia, respondeu da seguinte forma: É a pessoa não respeitar o indivíduo que é do outro sexo, ou seja, do sexo oposto (CORREA, 2019, p. 41-42).

Com o tamanho despreparo, infelizmente, assistimos diariamente muitxs alunxs sendo submetidxs a práticas discriminatórias motivadas por sentimentos e discursos LGBTIAfóbicos. Esse despreparo é destacado pelxs próprixs professorxs:

Quando buscamos conversar com professores em formação (e já formados) a respeito de questões envolvendo gênero e sexualidade, a resposta era quase unânime: não falamos sobre gênero e sexualidade em nossas aulas porque não tivemos preparo para isso! E de fato não tiveram. Ao longo dos anos do curso de graduação, a ausência dessas questões no currículo, dá

11 Hostilidade geral, psicológica e social contra pessoas que sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos do mesmo sexo, podendo se manifestar em atos de violência ou até mesmo extermínio.

margem para que o assunto seja facultativo. Ou seja, depende da vontade ou não dos professores universitários tratarem ou não essas temáticas em suas aulas. Isso mostra que dessa forma a mudança, uma escola mais acolhedora com professores e professoras que se encontrem preparados para lidar com as diversidades é quase uma utopia (ESCOLTO ; TONINI, 2018, p. 189).

A ausência dessas questões nos currículos dos cursos de formação de professorxs é preocupante e sinaliza desinteresse e invisibilidade social do tema. Professorxs em formação sem contato com esse tipo de questão estariam menos inclinados a se interessar também por essa discussão e ainda reforçarem a situação de exclusão de quem mais sofre com isso, ou seja, as minorias sexuais e de gêneros. Louro (1997, p. 81) ressalta que:

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

Como a autora destaca, os gêneros e as sexualidades nos perpassam a todo o momento, ou seja, fazem parte dxs sujeitxs e, por isso, a importância de se trabalhar institucionalmente a temática.

Esse é um assunto ainda muito delicado, seja para xs professorxs que não possuem formação e intimidade com essa temática, seja para xs alunxs que sofrem com as violências diárias e até mesmo aquelas pessoas que sofreram processos de discriminação na infância e adolescência e precisam lidar com traumas e marcas desse período, que afetam suas vidas até hoje. Pessoas que adoecem, cometem suicídio e são assassinadas devido ao ódio e à intolerância.

Considerações finais

Mediante tal exposição, percebe-se uma grande necessidade de se realizar pesquisas na intenção de elaborar projetos que visem à promoção da igualdade social e a não discriminação por conta da orientação sexual e identidade de gênero no ambiente escolar. Acreditamos que, para a diminuição destes números, precisamos de mais iniciativas no campo da

educação. É fundamental que os cursos de licenciatura, principalmente, se posicionem e trabalhem com essas temáticas, para viabilizarem formações que atuem no preconceito e incluam essa população marginalizada.

Vivemos em uma sociedade plural, porém injusta e desigual, e os cotidianos de muitas escolas e universidades não são diferentes. Por isso vislumbra-se a necessidade da tessitura de uma pedagogia da aposta (Santos, 2010) com a finalidade de que as diferenças sejam vistas como um direito e um elemento indispensável para a transformação das sociedades.

A radical incerteza do futuro melhor e os riscos inerentes à luta por ele levam a privilegiar as ações que incidam no cotidiano e se traduzem em melhorias aqui e agora na vida dos oprimidos e excluídos. Por outras palavras, a aposta privilegia a *actio in proximis*. Esse tipo de ação reforça, pelo seu êxito, a vontade da aposta e satisfaz o sentimento de urgência da transformação do mundo que referi acima, o sentimento de que é preciso atuar já sob pena de mais tarde ser demasiado tarde. [...] As transformações do cotidiano só ratificam a aposta na medida em que também são sinais da possibilidade da emancipação social. Para isso, devem ser radicalizadas e, ao serem-no com êxito, respondem ao sentimento de necessidade de mudança civilizacional para que um outro mundo melhor seja possível. A radicalização consiste na busca dos aspectos subversivos e criativos do cotidiano e que podem ocorrer na mais básica luta pela sobrevivência. [...] Através da aposta torna-se possível juntar cotidiano e utopia sem, no entanto, os dissolver um no outro. A utopia é o que falta ao cotidiano para nos dispensar de pensar na utopia (SANTOS, 2010, p. 553-554).

Como apostadorxs do nosso tempo, pretendemos contribuir, de alguma maneira, na tentativa de valorização dos estudantes LGBTIA+, assim como aquelxs que se encaixam dentro da norma padrão, pois só assim serão aceitas as diferenças de gêneros e sexualidades. É sempre necessário ressaltar que se faz urgente a inclusão e a discussão de temáticas sobre gêneros e sexualidades nos cursos de formação de professorxs, que se desenvolvam eventos, que se invistam em pesquisas e na criação de cursos de mestrado e doutorado com essas temáticas. A relação escola-universidade deve ser aprimorada e a comunicação com a realidade escolar deve se fazer presente nas pesquisas para que, dessa forma, práticas contra hegemônicas não sejam apenas pontuais e se tornem constantes e presentes nos mais diversos cotidianos escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2018/07/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORRÊA, Renan. *A LGBTIfobia influenciada pelo discurso judaico-cristão em uma unidade escolar pública no município de São Gonçalo – RJ*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia)– Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

CORRÊA, Renan; ABREU, Caroline Barbosa de. Práticas preconceituosas contra alunos LGBTIS desenvolvidas no interior de uma escola pública no município de São Gonçalo. In: SEPULVEDA, Denize ; AMARO, Ivan. *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: CRV, 2018.

ESCOLTO, C. M; TONINI, I. M. Gênero e sexualidade: onde estão essas questões no currículo da Licenciatura em Geografia da UFRGS? *Revista Para Onde*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2018.

FACCO, Lucia. A escola como questionadora de um currículo homofóbico. In: SILVA, Joseli Maria; SILVA, Augusto Cesar Pinheiro da. *Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

JUNQUEIRA, Rogerio Diniz. Heteronormatividade e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULAM, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da S. *Transposições lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Vitória: EDUFES, 2014.

LANZ, Letícia. *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia)– Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2014.

LEÃO, Andreza M. C; RIBEIRO, Paulo R. M; BEDIN, Regina C. Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de Professores. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 11, n 1, p. 36-52, jan./jun. 2010.

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

LUZ, Luiz Otávio Ferreira da. O menino princesa: gênero e sexualidade na educação infantil. In: SEPULVEDA, Denize; AMARO, Ivan. *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia*. Curitiba: CRV, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos Penesb: Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*, São Paulo, n. 12, p. 1-384, 2010. Disponível em https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf

PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2019.

RODRIGUES NETO, Antônio; CARRASCO, Marco Antônio. Educação em gênero e diversidade sexual e lgbtifobia nas escolas: desconstrução do bullying ao crime. *Dom Helder: Revista de Direito*, Belo Horizonte, v.2, n. 4, p. 189-211, set./dez. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEPULVEDA, Denize. *Emancipação social e exclusão no cotidiano escolar: a homofobia e sua influência nas tessituras identitárias*. 2012. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SEPULVEDA, Denize; CORREA, Renan; FREIRE, Priscila. *Gêneros e sexualidades: noções, símbolos e datas*. Rio de Janeiro: Ed. dos Autores, 2021.

SEPÚLVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A.; LUZ, L. O. F. *A sexualidade e o gênero nos cotidianos das escolas: a questão da diferença e o padrão heteronormativo*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE: fundamentalismos e violências, 4, Vitória-ES, 2016.

A SÉRIE SEX EDUCATION, VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO

Renan Corrêa¹

Carolina Silva²

Victor Pereira de Sousa³

Introdução

O tema sobre a violência contra mulher ganha espaço na mídia. O que expõe cada vez mais as profundas desigualdades entre os gêneros. Em um determinado episódio da 2ª temporada da série britânica *Sex Education* (2019), criada por Laurie Nunn, disponível na *Netflix*⁴, uma das personagens, mais precisamente a Aimee Gibbs (interpretada por Aimee Lou Wood), está dentro do ônibus indo para a escola levar um bolo de aniversário que fez para sua amiga e um homem que está atrás dela começa a se masturbar e acaba por ejacular em sua calça. Ela até tenta chamar a atenção e demonstra total desconforto para as pessoas que estão ao redor, mas ninguém se manifesta e ela desce do ônibus confusa, continuando o caminho até sua escola a pé.

Ao chegar na escola e encontrar sua amiga, a mesma relata o que aconteceu, porém sem dar muita importância, o que demonstra o início de um processo de naturalização do ocorrido, e sua amiga atenta ao que tinha

-
- 1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Licenciado em Geografia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e membro do grupo de estudo e pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI) e do grupo Os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira (GEPCEB). Contato: naner_rj@hotmail.com
 - 2 Mestra em Geografia, UERJ, membro do grupo de pesquisa Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários *Espaços Tempos* da História e dos Cotidianos (GESDI).
 - 3 Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGGEO/UFRRJ). Membro e pesquisador do grupo de pesquisa COLETIVA e bolsista PQI.
 - 4 Netflix é uma provedora global de filmes e séries de televisão via *streaming* sediada em Los Gatos, Califórnia, e que atualmente possui mais de 208 milhões de assinantes. Fundada em 1997 nos Estados Unidos, a empresa surgiu como um serviço de entrega de DVD pelo correio. A expansão do *streaming*, disponível nos Estados Unidos a partir de 2007, começou pelo Canadá em 2010. Hoje, mais de 190 países têm acesso à plataforma.

acabado de escutar, diz que ela sofreu um abuso sexual. A personagem da Aime Gibbs, tenta de alguma forma, por desconhecimento, não levar a discussão a frente, mas sua amiga não deixa e já que era seu aniversário pede de presente para elas irem até a delegacia denunciar o fato às autoridades. As personagens fazem a denúncia, passam pelo desconforto de relatar o fato a um policial homem, que deixa a vítima desconfortável. O que faz com que a vítima, no meio desse processo, pense em desistir de dar continuidade a ele.

É importante sinalizar, que mesmo no processo de negação e naturalização do ocorrido pela personagem, a mesma passou por uma experiência tão traumática que no decorrer da trama, ela já demonstra total desconforto quando tenta entrar em ônibus algumas vezes. Ela muda até seu estilo de vestimenta, que era composto por sua calça predileta e saltos altos, e começa a ir para a escola de tênis e inúmeras vezes decide ir a pé. O trauma impacta a ela de uma forma, que seu relacionamento amoroso, que até o momento da trama está bem resolvido, acaba, pois, a mesma não consegue mais ser tocada. Demonstrando parte do impacto que o episódio de violência fez a ela.

Em nossos cotidianos, seja na rua, em locais abertos ou em locais privados, muitas mulheres sofrem diversos tipos de violência, podendo ser estas de cunho físico, psicológico, moral, sexual, dentre outras. Sendo uma violência sexista⁵ e patriarcal⁶, que estão envoltas nas relações de poder que, neste caso, reforçam o poder de homens contra mulheres. O termo violência patriarcal é importante, pois está associado a um processo histórico que sustenta a lógica perversa do poder do homem sobre o corpo da mulher.

5 Comportamento de indivíduos que são contra a igualdade de direitos e deveres entre os gêneros. Esses sujeitos expressam por opiniões ou atitudes que o homem heterossexual é superior a todos os demais seres humanos que não se encaixam dentro desse padrão. Sendo assim, o machista é aquele que pratica ou exerce o sexismo. A lógica do sexismo existe há alguns séculos e está arraigada em culturas das sociedades burguesas ocidentais, tanto no sistema econômico e político mundial, como nas religiões, na mídia e no núcleo familiar, o qual apoia-se em um regime patriarcal, em que o homem representa a liderança. Nessa conjuntura, a mulher é colocada em um lugar de submissão, perdendo seus direitos e até mesmo a livre expressão. Nessa lógica, é forçada pela sociedade machista a adequar-se às vontades de seu marido ou pai, caracterizando-se, assim, um tradicional sistema patriarcal (SEPULVEDA; CORRÊA; FREIRE, 2021, p. 53).

6 A violência contra a mulher é fruto da cultura patriarcal, ou seja, ela advém de uma lógica que afirma que homens adultos são os que detêm o controle, o poder, a liderança, e por isso, pertence a eles a autoridade moral que os autoriza a desfrutar de privilégios e controle das propriedades (CORRÊA; SEPULVEDA, 2021, p. 292).

A ideologia do machismo está impregnada nas raízes culturais da sociedade burguesa ocidental há séculos, tanto no sistema econômico e político mundial, como nas religiões, na mídia e no núcleo família, este último apoiado em um regime patriarcal, onde a figura masculina representa a liderança. Nesse cenário, a mulher encontra-se num estado de submissão ao homem, perdendo o seu direito de livre expressão ou sendo forçada pela sociedade machista a servir e assistir as vontades do marido ou do pai, caracterizando um tradicional regime patriarcal (SEPULVEDA; SEPULVEDA, 2019, p. 63).

Esse machismo, que gera toda essa violência patriarcal, está ligado a cultura que vem gerindo uma ordem social onde os homens heterossexuais, brancos e cristãos, possuem o controle da sociedade, ditando as regras, ou seja, possuem autoridade e usufruem de muitos privilégios, inclusive o de assediar uma mulher.

Esse trabalho será dividido em duas partes: uma que pretende discutir sobre a violência que mulheres sofrem em seus cotidianos, e a outra sobre como a escola pode ser um espaço aliado no acolhimento, debate e reflexão desta problemática.

Violência contra as mulheres: problemáticas no cerne da questão

Não é difícil ouvir história de mulheres⁷ que já sofreram algum tipo de violência e isso se deve ao fato de vivermos em uma sociedade que reforça o machismo e afirma que o homem tem direitos sobre o corpo da mulher, ou seja, ele não está violando aquele corpo, para muitos desses abusadores, aquele corpo está ali e simplesmente ele tem o direito de tocar.

Muitas campanhas de conscientização já foram lançadas, uma das mais famosas é a “Não é Não”⁸, intensificada a sua publicidade principalmente no carnaval, para que homens entendam que quando uma mulher diz não, é porque ela não quer se envolver com ele.

7 A forte violência patriarcal agride também outros corpos como, por exemplo, travestis, mulheres e homens trans, homossexuais, bissexuais, lésbicas entre diversas e múltiplas sexualidades e identidades de gêneros.

8 Conheça melhor sobre essa campanha em: https://www.youtube.com/watch?v=CpO-JUSDy_G8

No Brasil temos leis que protegem as mulheres, como a Lei nº 10.224/2001 (BRASIL, 2001), que trata sobre constranger (impor algo para obter vantagem ou favorecimento) de forma ilegal com finalidade sexual.

Por definição, é assédio sexual constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual se prevalecendo da sua condição superior ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função (CP, art. 216-A). Para um ato ser considerado assédio sexual, não é necessário o contato físico. Há várias condutas possíveis de assédio sexual, como, por exemplo, importunar, molestar com perguntas ou pretensões, fazer gestos, escritas, expressões verbais, imagens transmitidas, comentários sutis, etc. (PINTO; MORAES; MANSO, 2017, p. 72).

Outra que deve ser destacada é a Lei Maria da Penha⁹ – Lei nº 11.340/2006 (BRASIL, 2006). Aprovada em 2006, foi um marco importante proveniente de muitos ganhos anteriores e lutas incessantes para um caminhar de vidas livres de violência. Maria da Penha foi uma vítima direta da violência doméstica contra a mulher, tentou inúmeras vezes acionar o Estado e necessitou estar à beira da morte para que seu sofrimento tivesse maior visibilidade e se percebesse que seu caso era de extrema urgência, exigindo que algo fosse feito. O assédio sexual está dentro do crime de violência sexual que na Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006, Art. 7º, III) é entendida:

como qualquer conduta em relação à mulher que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos.

9 Atualmente cabem alguns questionamentos derivados da implementação da Lei Maria da Penha. Um deles, por exemplo, seria: Mulheres negras, rurais, quilombolas, indígenas, pobres, lésbicas, transexuais entre outras que fujam do que é padronizado por nossa sociedade atual, sofrem violência da mesma forma? Então, não se torna necessário discutir qual conceito de mulher é usado por esta lei?

Essas são marcos de avanço proveniente de lutas de movimentos de mulheres que, sob muita pressão, obtiveram essas vitórias. Ainda assim, atualmente essas conquistas ainda estão longe de ser efetivas, tendo em vista as dificuldades na implementação das políticas públicas em geral, fazendo com que elas não acompanhem a realidade nem sejam ainda eficazes em sua ação contra a violência frente à mulher em nossa sociedade. Mesmo com estes artifícios muitas mulheres, ou melhor dizendo, corpos que aprendemos que são corpos femininos e/ou expressam feminilidade (BUTLER, 2003), independente de sua idade, ainda sofrem violência, principalmente por homens. Socializado em padrões de gênero na sua vivência social, cultural, emocional e política, sendo domesticado e docializado.

Foucault (1987) fala em seu livro *Vigiar e Punir* sobre os aparelhos que docializam os corpos a partir da disciplinarização. O autor expõe como esta introduzido no cotidiano funções, obrigações e ações que seguem regras normatizadoras. Uma forma de adestramento social, econômico e político, para manutenção do sistema em forma de produzir, obedecer sem questionar e trabalhar para gerar lucro. Isso acontece nas formas de agir, falar, se comportar, onde andar, funções na família, na casa, na cama, comportamento com xs¹⁰ filhxs, amigxs e no trabalho. Em um molde social cotidianamente feito para controle e domínio do corpo da mulher, assim como do homem, de forma a manter um modelo de família patriarcal, dentro de um sistema econômico.

Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Então, os corpos são o que são na cultura. A cor da pele ou dos cabelos; o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis; o tamanho das mãos, a redondeza das ancas

10 O uso do “X” nas palavras, do ponto de vista linguístico e gramatical, é uma forma de usar uma linguagem escrita que expresse maior igualdade entre homens e mulheres. A Língua Portuguesa determina que o plural dos substantivos deva usar o gênero no masculino. Essa generalização do plural é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero plural não sexista a ser adotado em Português. O uso do “X” é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática. Segundo PERROT (2019, p. 21), a linguagem, a gramática, contribui para o apagamento das mulheres na história, pois quando “há a mistura de gêneros, usa-se no masculino o plural: eles dissimulam elas”.

e dos seios são sempre, significados culturalmente e é assim que se tornam (ou não) marcas de raça, de gênero, de etnia, até mesmo de classe e de nacionalidade (LOURO, 2004, p.75).

Em sua materialidade o corpo vivencia múltiplas violências que são investidas sobre si, por sua representação social. Com isso, existem diversas características que, como Louro (2004) apresenta, marcam as opressões e violências que vão ser enfrentadas pelo mesmo na sociedade (amiga, não entendi) e que são unicamente baseadas em padrões culturais que definem papéis de subalternização de diferentes corpos.

Mesmo com séculos de luta e resistência, as mulheres seguem lutando por muitos pontos que hoje estão ainda longe de serem superados. A violência contra a mulher é, assim, um problema que atinge todas as camadas sociais da nossa sociedade independente de status social, ainda que mulheres negras e pobres sejam as que mais enfrentam essa realidade (DAVIS, 2016, 2017). Federici (2017) traz exemplos históricos de controle do corpo feminino. As mulheres passaram por diferentes fases de subjetificação social que tinham como interesse sua submissão. Este processo ocorreu com mulheres brancas, negras e indígenas de formas diferenciadas e em distintas temporalidades.

Enfrentar a violência contra a mulher é uma questão complexa que envolve a quebra de paradigmas e confronta preconceitos enraizados há milênios em nossa sociedade. Esse debate avança em alguns espaços acadêmicos e nos movimentos feministas, mas ainda não é uma realidade nas pautas de discussões das escolas brasileiras.

Se trouxermos os números de feminicídios no Brasil, que inclusive aumentou durante a pandemia do Coronavírus, uma mulher é morta a cada nove horas no Brasil, o que dá em torno de 2 a 3 assassinatos por dia¹¹. As mulheres devido a esse contexto são triplamente violentadas, pela possibilidade de contágio e disseminação que pode ser letal, pelas violências dentro do espaço de convívio familiar e nas dificuldades de acesso e mobilidade a espaços de proteção e apoio à mulher. Para muitas dessas mulheres as medidas de “isolamento social” têm agravado as situações de violência. Em outros casos o confinamento potencializa as agressões, devido a situações novas de tensões, angústias e ansiedades.

11 Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2021-11/pesquisa-aponta-que-violencia-contra-mulher-aumentou-na-pandemia>

O feminismo é utilizado como base desta pesquisa por ser um modo de viver e buscar direitos iguais entre homens e mulheres, além da libertação de diversos outros tipos de opressões — ainda que tenha se mantido aqui o foco sobre a opressão pela força apoiada pela sociedade patriarcal e ancorada pelo sistema cultural em seu meio social. É importante que sejam alteradas as perspectivas e as formas de analisar o espaço, a sociedade, o tempo, política e a economia (assim como outros temas) de forma a quebrar as correntes que dominam e colaboram para a perpetuação de tipos de opressão e (direta ou indiretamente) de tipos de violência.

O feminismo é um campo de luta política/social que não se restringe aos debates cotidianos e locais, constituindo-se também a partir de disputas no meio científico. Este é, portanto, múltiplo e com significados que abrangem leituras coletivas dos movimentos sociais, de corpos em suas experiências individuais e coletivas e os usos dos mesmos como corpos políticos.

[...] o feminismo rompe com os modelos políticos tradicionais, que atribuem uma neutralidade ao espaço individual e que definem como política unicamente a esfera pública, “objetiva”. Desta forma, o discurso feminista, ao apontar para o caráter também subjetivo da opressão, e para os aspectos emocionais da consciência, revela os laços existentes entre as relações interpessoais e a organização política pública (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 8).

As violências sofridas por corpos de mulheres não configuram novidade e não iniciam-se na sociedade contemporânea. Mesmo com os altos índices de violência contra mulher por todo Brasil e com todos os mecanismos atuais de registro e criminalização (que já são avanços em nossa sociedade machista), vemos nitidamente que não são essas ferramentas suficientes para minimizar os casos de opressão e violência, uma vez que na maioria das vezes esses casos não são nem ao menos levados a sério. Temos políticas públicas ainda brandas e pouco efetivas para que se acabe com a violência contra mulher. Não seria então necessário pensar em educar e reeducar nossa sociedade e seus sujeitos?

O que a escola tem a ver com isso?

A escola é um espaço social onde nossas existências se convergem e fluem, onde experimentamos diferentes concepções dos arranjos sociais que se encontram presentes nesse espaço e que se constroem também por meio

de sua organização e dinâmica cotidianas. Portanto, é fundamental o entendimento de que a escola não está à margem da sociedade e que muito menos está isolada dela. Isso ressalta, então, que os problemas sociais também não estão isentos do espaço escolar, e que torná-los ausentes é uma forma de reprodução dessas desigualdades sociais. Desenvolvendo, inclusive, uma série de desigualdades educacionais.

Isso perpassa, inclusive, a percepção de que a escola precisa incorporar em suas pautas de discussão assuntos que possibilitem um engajamento contra a violência de gênero, indo em direção ao que bell hooks (2017) chamou de pedagogia engajada. Porém, é preciso que esse engajamento seja efetivo na práxis docente e nos processos de ensino-aprendizagem que se constroem na escola, permitindo novos horizontes para a problematização acerca das dissimetrias de gênero que estão enraizadas em nosso tecido social.

A escola, em geral, está associada às imagens de acolhimento, igualdade, direito universal, democracia, acesso ao conhecimento e outros tantos aspectos fortemente influenciados pelo ideário da modernidade. Entretanto, o conhecimento da realidade não se faz unicamente pela aquisição de um saber técnico ou pela interiorização de conteúdos. O espaço escolar é vivido cotidianamente e as práticas que o conformam também se convertem em aprendizado, já que a educação ultrapassa os limites do sentido convencional do conhecimento tecnocrático (SILVA, 2014, p. 109).

No exercício de uma educação democrática, e de uma escola que preconize a justiça social, é singular a preocupação no que tange a superação da violência de gênero contra mulheres. Isso reafirma a importância das discussões de gênero do espaço escolar, reconstruindo métodos e metodologias no campo educacional e desestabilizando barreiras ao fazer do limite fronteira, transcendendo as margens e o centro dos debates em torno de igualdade de direitos e democracia frente as imensas dificuldades que encontramos nos processos educacionais e escolares.

Desse modo, repensar as possibilidades de uma educação construída na escola por meio da constituição de direitos iguais entre mulheres e homens é um passo importante para o exercício da cidadania, possibilitando diálogos entre a autonomia e a emancipação (FREIRE, 2017) e construindo possibilidades verdadeiramente democráticas para quem quer que seja.

A demonização das questões de gênero no espaço escolar reforça a importância de problematizarmos tais questões, construindo outras narrativas para além das performatividades reguladas (CAETANO, 2016) engessadas em uma cis-heteronormatividade branca, que violenta diariamente os corpos dissidentes presentes na escola.

Pensar em melhorias e ampliação de políticas públicas já existentes e seus fortalecimentos além de ações de medidas judiciais protetivas eficazes, apoio psicológico, social entre outras poderiam auxiliar em denúncias e diminuição da violência. Assim, como espaços educativos e abertura do espaço escolar para construção de ferramentas educativas que debatam a temática, estas que devem ser cada vez mais pensadas e criadas para que todas as formas de violência contra mulher sejam erradicadas e que todos os espaços, públicos ou privados sejam espaços seguros, não tendo mais a necessidade de se sentir amedrontada em qualquer ambiente.

A luta e resistência de mulheres contra a dominação masculina é um marco que pode ser posto em diálogo com a questão do debate interseccional entre gênero, classe e raça. Isso também é exposto por hooks (2019), quando a autora fala sobre a questão da sororidade, sem a qual não existe maneira de se libertar das dominações do sistema capitalista. O que no episódio relatado nesta pesquisa é passado, quando as meninas da escola se unem, ultrapassando suas diferenças para dar apoio a vítima Aime. Percebendo em diálogo que elas têm diferentes experiências de assédio.

A importância da abordagem interseccional está na própria concepção de existência humana, onde nossas vivências não se resumem a uma única parcela da nossa humanidade. Vivenciamos de forma entrelaçada e sem hierarquização nosso gênero, nossa sexualidade, nossa raça, nossa condição econômica e assim por diante. Não havendo uma hierarquia de opressão (LORDE, 2019).

A interseccionalidade como uma possibilidade de compreensão da existência humana complexifica a análise de gênero e enriquece as possibilidades de debatermos tais questões na escola. Reconfigurando formas de pensamento e de ação. Constituindo outros diálogos entre a educação e a existência de pessoas que fogem ao padrão da cis-heterossexualidade branca.

Portanto, não existe libertação sexista sem que se tenham esses debates alinhados. Esse elemento ressalta a importância de se compreender que homens e mulheres estão sendo de formas diferenciadas socializados nesse sistema opressor, indicando seus papéis na sociedade.

Entendemos o direito à educação pela ótica de Araújo (2013, p. 284), onde ela pressupõe três principais fatores que consolidam esse direito: o acesso, a permanência e a qualidade. Assim, da forma como se configurou o direito à educação, a autora o traduz, basicamente, em dois aspectos: “a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos”. Nesse patamar, o direito à educação se estabelece por uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social, “visto que a sua afirmação parte do pressuposto que a escolarização é niveladora das desigualdades do ponto de vista de partida” (ARAÚJO, 2013, p. 286). Ou deveria ser.

A escola [...] é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças (FERREIRO, 2001, p. 7).

É mais do que necessário rompermos com a herança deixada pelas escolas do século XX e pensarmos em práticas, métodos e metodologias didático-pedagógicas que visem patamares dignos de justiça social, igualdade de direitos e mobilidade social. A escola como mais um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais é uma violência social contra quem já é tão violentado ou violentada por uma sociedade conservadora, calcada nas hipocrisias e nas disparidades socioeconômicas e culturais que ainda não foram deixadas para trás. As diversidades de gênero e sexualidade precisam ser reconhecidas como expressões da pluralidade humana nesse mosaico que constitui nosso tecido social e que constitui e é constituído pelos territórios escolares.

McLaren (2016) em seu livro *Foucault, feminismo e subjetividade* aponta o conceito de identidade na visão de Foucault como sendo relacionado ao pertencimento. Por este motivo este conceito vem sendo uma fonte importante de empoderamento e fortalecimento nas lutas individuais e coletivas, que, portanto, estimulam as lutas femininas. Uma vez que é nítida a permanência da invisibilização da violência contra as mulheres e sua relativização, associadas as questões de classe, raça, gênero e geracional, é importante esse

reconhecimento para o apoio a denúncias, a identificação de violências e o combate à mesma.

A violência em suas múltiplas formas, seja ela visível ou não, influencia na forma que lidamos conosco e com o outro. Mas quais seriam os tipos de violência? Nessa pesquisa, na qual se trabalha especificamente com a violência de gênero que ocorre com corpos de mulheres, algumas são definidas por Almeida (2007, p. 23-24):

Violência contra a mulher enfatiza o alvo contra o qual a violência é dirigida. É uma violência que não tem sujeito, só objeto; acentua o lugar da vítima, além de sugerir a unilateralidade do ato. Não se inscreve, portanto, em um contexto relacional.

Violência de gênero designa a produção da violência em um contexto de relações produzidas socialmente. Portanto, o seu espaço de produção é societal e seu caráter é relacional.

Portanto, é necessária a percepção de que tais violências não estão somente fora dos muros escolares. A escola se apresenta como um espaço de caráter paradoxal no que tange a duas perspectivas possíveis de serem analisadas: a primeira, que vê a escola como um espaço de emancipação e de liberdade; e a segunda, que vê a escola como um espaço de violência e opressão.

Como afirma Paulo Freire (2011), existe uma linha muito tênue entre quem oprime e quem sofre a opressão, e se não tivermos um olhar atento para tais questões podemos cair no equívoco de generalizar as problematizações em torno de uma escola vista ou como um espaço de construção da cidadania, em processo contínuo da democracia, ou como um espaço imerso pelo conservadorismo, pela exclusão.

Considerações finais

O episódio mencionado da série *Sex Education* é uma possibilidade de reflexão da violência sofrida por mulheres. Dentre tantas questões levantadas pela série, destacamos o abuso sofrido por uma das personagens, ações que estão presentes em nossos cotidianos e que precisa ser combatido. Infelizmente não é difícil encontrar pessoas do sexo feminino que já sofreram abusos sexuais.

A escola, para exercer uma educação que possa ser dita democrática, precisa reconhecer que as questões referentes às problemáticas de gênero não estão fora da realidade vivida por ela. Portanto, tensionar as questões de gênero no espaço escolar se faz fundamental para uma abordagem emancipatória desse espaço, possibilitando a construção do pensamento crítico e de uma ação engajada diante de uma visão de mundo criticamente política.

Nesse patamar, devemos (re)pensar a forma com a qual construímos nossa sociedade e as formas com as quais temos coexistido com a diversidade no espaço e no tempo. O padrão da cis-heterossexualidade imposto pela sociedade reduz a pluralidade humana a identidades binárias entre o homem cis-heterossexual – que nessa lógica, inclusive, o homem é entendido como superior à mulher – e a mulher cis-heterossexual, marginalizando todas as outras expressões sexuais e de gênero. E isso é reproduzido nas escolas.

Pensar em uma educação verdadeiramente democrática, autônoma e emancipatória é pensar em romper com essa dura realidade que oprime de forma violenta essas pessoas, negando-lhes direitos mínimos para se viver, e até mesmo o direito de viver. Não há como não se pensar em práticas didático-pedagógicas que reforcem essa marginalização dentro desse campo de forças que é o território escolar quando se busca um viés democrático na educação.

Precisamos, mais do que nunca, romper com os conservadorismos enraizados em nossas escolas, buscando diálogos que visem outras formas de educar, ensinar, amar, acolher, cuidar, enfim, de fazer educação e de fazer escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Suely Souza de (org.). *Violência de gênero e políticas públicas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

ALVES, Branca M; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ARAÚJO, Gilda. *Políticas educacionais e Estado federativo: conceitos e debates sobre a relação entre município, Federação e educação no Brasil*. Curitiba: Appris, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.224, de 15 de maio de 2001. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal para dispor sobre o crime de assédio sexual e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 16 maio 2021.

BRASIL. *Lei Maria da Penha*. Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2006.

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

CAETANO, Marcio. *Performatividades reguladas: heteronormatividades, narrativas biográficas e educação*. Curitiba: Appris, 2016.

CORREA, Renan; SEPULVEDA, Denize. A importância das discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas: combatendo práticas conservadoras misóginas e LGBTIfóbicas. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, 2021.

DAVIS, Angela. *Mulheres, cultura e política*. São Paulo: Boitempo, 2017.

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

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. Tradução de coletivos scorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; Tradução de Raquel Ramalhe. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 4. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, He-loisa. (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

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

MCLAREN, Margaret A. *Foucault, feminismo e subjetividade*. São Paulo: Intermeios, 2016.

PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2019.

PINTO, Andréia Soares; MORAES, Orlinda Claudia R. de; MANSO, Flávia Vastano (org.). *Dossiê mulher 2017*. Rio de Janeiro: Instituto de Segurança Pública, 2017.

SEPULVEDA, Denize; CORRÊA, Renan; FREIRE, Priscila. *Gêneros e sexualidades: noções, símbolos e datas*. Rio de Janeiro: Edição dos Autores, 2021.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, Jose Antonio. Trabalhando questões de gêneros: criando e recriando currículos para a valorização do feminino. *Periferia*, Duque de Caxias, v. 11, n. 4, p. 58-80, set./dez, 2019.

SEX EDUCATION, Link <https://www.netflix.com/br/title/80197526>: Acesso em: 30 maio 2021.

SILVA, Joseli. Gênero e espaço: esse é um tema de Geografia? In: AZEVEDO, Daniel; MORAES, Marcelo (org.). *Ensino de geografia: novos temas para a geografia escolar*. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

LINGUAGEM INCLUSIVA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO¹

Sara Wagner York²

André Luiz Coutinho Vicente³

Anna Clara Nascimento Fidelis⁴

Letícia de Gusmão Almeida Xavier⁵

Introdução

Este texto é produção de muitas mãos e mentes, inseridas em um corpo social dotado de constantes movimentos de produção, construção, desconstrução e reconstrução de si, dos outros e dos dispositivos que dispomos para viver em/com sociedade. Seu conteúdo apresenta-se imbuído de sentidos cujo propósito não se conceberia apenas com perspectivas construídas a partir da singularidade. Pelo contrário: ao transcender a esfera do individual, sua substância se articula no coletivo, na pluralidade, ou – como temos discutido ao longo do curso – na “pluriversalidade”. Construída desta

-
- 1 O presente texto tem como proposta o incentivo de novos autores dentro do campo da pesquisa em Gênero e Sexualidade, Inclusão e Educação, deste modo, apesar de termos quatro autores assinando por motivos de adequação ABNT, foram parte da (des)construção dessa cena: Ana Beatriz Dutra, Graduada em Ciências Sociais - UERJ. E-mail: anabeatrizdutracidcoutinho@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5717-1658>; Ana Cândida Fernandes Silva, Graduada em Jornalismo – UERJ. E-mail: anacandidafernandes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4721-3367>; e Heitor da Silva Barboza, Graduando em Psicologia – UERJ. E-mail: heitoor.sb@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1840-3612>.
 - 2 ou Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior – que faz uso de nome duplo em razão da possibilidade de uso do nome social às pessoas trans e travestis, é graduada em Letras (Português e Inglês) e Pedagogia, Mestra em Educação e Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PPGEDU/FFP/UERJ. Professora da Educação Básica e no Ensino Superior no curso de Pedagogia CEDERJ/UERJ. Bolsista CAPES. E-mail: sarawagneryork@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4397-891X>.
 - 3 Bicha preta e interiorana. Graduado em Pedagogia – UFRRJ, membro do Laboratório Conectividades – PPGCS/UFRRJ, Mestrando em Antropologia Social – PPGAS/MN/UFRJ e graduando em Ciências Sociais – IFCS/UFRJ. E-mail: alcoutinho1996@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8428-5688>.
 - 4 Graduada em Ciências Sociais – UERJ. E-mail: annaclarafidelis@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9263-7986>.
 - 5 Graduada em Pedagogia – ISERJ e Graduada em Letras – UERJ. E-mail: leticia.gax@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4574-3428>.

forma, a produção em questão visa apresentar o Curso Linguagem Inclusiva de Gênero e sua importância na Educação, promovido pelo Programa de Iniciação Acadêmica – PROINICIAR, e criado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CSEPE/UERJ. Além disso, busca-se demonstrar sua relevância na/para a formação de professoras/es, bem como suas implicações no corpo social.

Para atender esse objetivo, esta produção organizar-se-á em três momentos. Primeiramente, o Curso será apresentado e descrito. Após, uma discussão teórico-epistemológica será estabelecida: os conceitos de Linguagem e Inclusão serão separadamente elucidados e articulados de modo a definir a Linguagem Inclusiva. Por fim, para ilustrar os desdobramentos dessa vasta e polêmica discussão na sociedade brasileira, será feito um breve resgate de algumas reportagens e documentos – disponíveis em sites de acesso livre – que solidificam nossa argumentação, bem próxima às elaborações foucaultianas, de que há disputas de poder e de produção de subjetividades através das construções de narrativas, disputas culturais e fragmentos permeados na contextualização hegemônica em torno da linguagem.

Todo o trabalho aqui apresentado se articula às formulações conceituais de pesquisadoras/es/os do campo de estudos em Linguagem, Educação e Gênero e Sexualidades, lançando mão de produções disponíveis em diversos suportes: artigos, livros, entrevistas (*lives* e reportagens) etc., que articulam-se configurando peças do cotidiano.

O encontro das/des/dos autoras/es/os se deu no interior da dinâmica do curso, partilhando estas/es de discussões e troca de saberes que propiciaram o texto presente.

A partir do vácuo CIS e da emergência do corpo trans (CUNHA; YORK, 2020) tem crescido exponencialmente o tema da Linguagem compreendida como sendo de “gênero neutro”, a chamada “Linguagem Neutra”, que pode ser considerada como uma parte da Linguagem Inclusiva ou ainda como sinônimo desta. Se pensamos a Linguagem Neutra no universo da Linguagem Inclusiva, tomando a última como uma categoria guarda-chuva, podemos verificar paradoxos relevantes para problematizações. Primeiro ponto a ser elucidado: não existe Linguagem Neutra, uma vez que a Linguagem não produz/reproduz neutralidades; é sempre uma tomada de posição e está relacionada à disputa de poder e de narrativa. Nosso foco deve ser a Linguagem Inclusiva – que abarca diferentes modos de linguagens que buscam a inclusão de populações sub-representadas – e, nesse momento, a Linguagem Inclusiva de Gênero.

Nesse universo de paradoxos, ao mesmo tempo em que existe uma portaria da Secretaria da Cultura sobre a proibição de Linguagem Neutra em projetos da Lei Rouanet (Portaria nº 604, de 27 de outubro de 2021), há uma Lei do Estado de Rondônia que proíbe a Linguagem Neutra em escolas (Lei nº 5.123, de 19 de outubro de 2021)⁶. Tal Lei, bem como outros dispositivos jurídicos, aponta para a centralidade da Educação – e, em particular, da escola – nessa dinâmica e disputa de poder. Há, ainda, menção à Linguagem Inclusiva em uma página da Organização das Nações Unidas (20-?). Desta forma, conforme exposto na página online do Centro Regional de Informação das Nações Unidas (2021),

ser inclusivo a partir de uma perspectiva de linguagem de gênero significa falar e escrever de uma forma que não discrimine um determinado sexo, gênero social ou identidade de gênero, e não perpetue os estereótipos de gênero.

Dados fornecidos pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (2020) revelam que cerca de 70% das pessoas trans não concluiu o ensino médio, e que somente 0,02% permanecem no ensino superior. Outra pesquisa realizada pela Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (CEDS/OAB) de Cuiabá, estima que 82% da população transexual largou os estudos ainda na educação básica (GIARDIN; ANZANELLO; SCHETTINGER, 2021). Por não reconhecerem a importância da linguagem neutra para estudantes dissidentes de gênero – sobretudo pessoas trans não-binárias e Intersexo⁷ – certas/os professoras/es acabam por promover a exclusão escolar e social (BENTO, 2011) ao dizerem, implícita ou explicitamente, que a escola não é o lugar para

6 O Ministro do Supremo Tribunal Federal, Edson Fachin, suspendeu, via Medida Cautelar de Ação Direta de Inconstitucionalidade, em 17 de novembro de 2021 (ADI 7019 MC/RO) esta Lei. Na decisão o Ministro apontou inconstitucionalidade da Lei, uma vez que é competência privativa da União legislar sobre as normas gerais de ensino.

7 Sobre pessoas Intersexo e Intersexualidade e nossas compreensões sobre os ditos binarismos de gênero, ressaltamos que a crítica se faz em torno dos binarismos apresentados como únicos e hegemônicos (XX e XY). Em estudos realizados junto a Associação Brasileira de Pessoas Intersexo - ABRAI utilizamos Intersexo - com I maiúsculo e no singular, em razão da própria singularidade das questões e fugindo da intencionalidade endossexualizadora de tratar pessoas Intersexo como alguém entre DOIS sexos, numa compreensão binaristaendossexualizadora desta discussão. Outro ponto que remete-nos a similitude deste adensado teórico é que podemos ter instâncias binárias entre não majoritários macho e fêmea, ou seja, ao tratarmos XO e XXY com a mesma unicidade também produziríamos uma compreensão binária. A discussão Intersexo/Intersexualidade torna-se ampliadora destes sentidos ainda tão invisibilizados.

essa pessoa. A desinformação leva à reprodução de didáticas arcaicas e (in) tolerantes, alicerçadas na lógica do binarismo de gênero: filas, brinquedos e cores específicas para meninos e outras para meninas, o desrespeito ao nome social, a omissão frente aos aspectos lesbofóbicos, homofóbicos, transfóbicos/travestifóbicos, intersexofóbicos, xenofóbicos, racistas e outras formas de discriminação que, no interior escolar, ainda são chamados de bullying, em razão de precária e/ou falta de (in)formação/educação em Gênero e Sexualidades, por exemplo.

Iran Mello, em entrevista ao Giro das 11 (2021b), ressalta que há um discurso sobre gênero que o vincula à norma impositiva, à correspondência entre um corpo biológico e a expectativa que se tem sobre ele a partir de dois espectros de gênero – masculino e feminino – [...] “qualquer pessoa que transgrida, que torne e crie e estabeleça uma relação entre corpo a vida, nômade para além da visão binária [...] vai sofrer bastante e vai ter em sua vida e suas significações de mundo aniquiladas”.

O curso linguagem inclusiva de gênero na educação

Considerando a pertinência do tema, o curso de Linguagem Inclusiva na Educação, ministrado pela professora Sara Wagner York, objetivou a discussão conceitual de tópicos como Língua, Linguagem e Inclusão na Educação, buscando instrumentalizar futuras/es/os educadoras/es para a práxis⁸ educativa inclusiva e sensível às demandas sociais, compreendendo, inclusive, que, por processos de desinformação, medo e/ou falta de abertura às discussões de gênero e sexualidades em geral, a demanda de discutir linguagem neutra em sala de aula não vem, majoritariamente, de docentes. O Curso oportunizou dinâmicas diversas em aulas síncronas, fóruns, vídeos e indicações de leituras que fomentaram a investigação das referidas categorias, articulando-as em torno do debate sobre a necessidade de uma formação adequada à perspectiva da Inclusão de Gênero. Partiu-se da premissa de que, ao longo do tempo, trabalhos como estes viabilizariam processos de inclusão de pessoas que, por questões relacionadas à identidade de gênero, orientação sexual e/ou dissidências sexuais, vêm sendo excluídas – também – pelos aparatos da Linguagem.

O curso foi oferecido na modalidade de oficina durante o ano de 2021, tendo início em setembro e término em novembro, de forma virtual por

8 Para Saviani (2017, p. 10), práxis é a “atividade humana prática fundamentada teoricamente”.

meio da plataforma online Proiniciar, da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ). Foram propostas atividades semanais e, a cada 14 dias, um encontro virtual síncrono. O fórum do curso se constituiu como espaço de ensino-aprendizagem intencional e dispôs de materiais teóricos e discussões sobre Linguagem, Gênero e Inclusão, além de notícias sobre temas relacionados. A apresentação de notícias teve o mesmo objetivo que se propõe no presente texto: ilustrar como a discussão de Gênero e Sexualidades – articulados ao tópico da Linguagem – está sempre em voga e produzindo disputas.

Um dos principais referenciais teóricos adotados foi a Teoria Queer e a Teoria Crip⁹, que visam questionar e, assim, produzir desestabilizações nas bases que dão sustentação à atual organização social que se vê imbricada em uma teia de tradicionalismos e conservadorismos, na qual há normas que ditam quais corpos, comportamentos relativos à sexualidade e à performatividade de gênero são aceitáveis – abençoados, normais e até saudáveis (Gayle Rubim, antropóloga lésbica estadunidense, no ensaio *O tráfico de mulheres, notas sobre a economia política do sexo*, de 1975 apresenta o conceito sexo/gênero e o *Círculo Encantado*) ao aproximarem da ideia dos recomendados ou não, à sociedade. Tais bases podem ser encontradas nas análises e discursos lineares que vinculam sexo cromossômico, biológico ou gonadal, o gênero e suas identidades, e as orientações sexuais. York (2021) produziu dossiê apontando as nomenclaturas da exclusão, demonstrando que a linguagem assume, em alguns momentos, protagonismo na dinâmica de exclusão.

Em linhas gerais, os estudos de gênero e a Teoria Queer têm apontado para a orientação sexual e gênero enquanto construções sociais (BUTLER, 2003), produzidas no interior de dinâmicas sociais (FOUCAULT, 1979) que são atravessadas por diferentes marcadores sociais da diferença (BRITZMAN, 1996). Nesta perspectiva, o sexo cromossômico também é questionável devido à existência das chamadas exceções históricas, como

9 “crip, que pode ser considerado uma gíria e uma abreviação da palavra cripple. Assim como o termo queer, cripple é considerado um termo derogatório, uma ofensa voltada às pessoas com deficiência. Como aponta McRuer neste ensaio, o termo cripple tem sido estrategicamente utilizado por parcelas ativistas dos movimentos de pessoas com deficiência para apontar as ordenações normativas da divisão entre indivíduos corporalmente capazes ou disfuncionais” como explica Marco Gavério em nota explicativa no texto traduzido de McRuer (2021) presente no Dossiê: *Corpos desviantes, alternativos e outras nomenclaturas da exclusão*.

casos de disgenesia gonadal XY, de David Reimer (Protocolo Money)¹⁰, HerculineBarbin (FOUCAULT, 1982), entre outros, e – para além destas distinções – o ponto de análise representa os significados dados às referidas características e distinções: uma inteligibilidade (BUTLER, 2003) do sexo, do gênero e da orientação sexual. A/as Linguagem/ens também são, nesta concepção, passíveis de serem questionadas do mesmo modo que muitas verdades podem ser similarmente subvertidas, uma vez que também são produzidas em contextos sociopolíticos específicos e sofrem processos de mutação no interior, mesmo sendo de uma sociedade na qual é produzida; a Linguagem não é um ente natural biológico, ela é matricialmente social (BURKE; PORTER, 1997).

Sobre a produção da verdade histórica, muitas tradições nos apresentam formas de acuidade sobre elas. Nietzsche, de modo denso, é lembrado pela máxima: “não há fatos, mas interpretações deles”. Na contemporaneidade, Lúcia Santaella (2018) explica a importância das verdades provisórias na evolução humana, como o Sistema Geocêntrico, desmentido pelo modelo heliocêntrico proposto por Copérnico, no qual os planetas orbitam o Sol. O geocentrismo e uma ideia de “terra plana” foram verdadeiros quando a ciência trilhava outras rotas. A igreja servia de balizadora das verdades até o Iluminismo e seus frutos – verdes, maduros e alguns podres – seguirem encabeçando algumas compreensões. A importância da inclusão de Gênero na Linguagem se justifica pelo fato de que esta encontra-se intimamente ligada à política e ao poder (BAGNO; LAGARES, 2011) e estes, basilares numa sociedade democrática.

Podemos fazer uma ligação com o conceito de poder normalizante – ou normatizante –, um tipo de poder “invisível” (LAWLOR; NALE, 2014), e a Linguagem faz parte disto, pois exerce controle sobre como as pessoas pensam e se sentem sobre o mundo, sem que muitas delas percebam tal manipulação, fato que a neurociência já pôde confirmar (BORODISTKY, 2018). Palavras são determinantes de memória, produção de presente e possibilidade de futuro. Assim, a ausência de certas palavras para nomear (BOURDIEU, 2008) certas coisas, situações e pessoas, ou a preferência por falar de uma maneira e não de outra, é capaz de direcionar sentimentos positivos ou negativos a certos grupos sociais.

No contexto social atual brasileiro, em relação a Linguagem Inclusiva de Gênero, corriqueiramente chamada de “Linguagem Neutra” ou que teria

10 Em Correa (2004) é possível entender o caso de David Reimer e o que ficou conhecido como “protocolo Money”.

um pressuposto ideológico de neutralidade, lembramos, que quando discutimos constructos sociais, e estes são amparados pela língua e pela linguagem, não existe neutralidade. A intenção sobre a própria discussão do tema nos convoca a uma não neutralidade. Entretanto, parece que o tema saiu do desconhecimento e agora está em posição de destaque no debate político, ético, estético e social, consequentemente alterando nossa percepção epistemológica, além de mobilizar pessoas e discursos.

Destacam-se, portanto, as relevâncias política, científica e social, tornando necessário o debate dos referidos tópicos em processos formativos, tal como foi proporcionado pelo Curso de Linguagem Inclusiva na Educação, objeto do presente texto. Ao entendermos que a Educação é – por excelência – a arena na qual se efetiva a disputa em torno do Corpo, do Sexo e da Sexualidade, do Gênero e da Linguagem, percebemos o caráter emergencial das demandas por instrumentalizar profissionais para lidar com as referidas questões.

Língua e linguagem: alguns pressupostos conceituais

“A norma é culta, mas não é morta” (GIRO DAS 11, 2021a). Com base nesta premissa, será efetuado, na presente seção, um resgate conceitual do que seria “linguagem”, na intenção de demonstrar de onde e como produzimos nossas formulações sobre esta categoria, ratificando-a e/ou problematizando-a. Conforme Borba (GIRO DAS 11, 2021a)

em geral pensa-se – no senso comum – que a gente fala o que o que gente é... então, eu falo assim porque eu sou assado. E o que essas propostas de linguagem neutra, que vêm surgindo, dizem o contrário: às vezes, eu não falo assim porque eu sou assado, eu falo assim porque é assim que eu quero falar. A língua não me controla, eu que controlo a língua [...]. Eu que falo a língua, não é a língua que me fala, e é isso que está sendo dito.

Rocha Lima (2011) a concebe – em linhas gerais – como um sistema de comunicação, o qual pode se estabelecer de diversas formas. A linguagem falada, consubstancializada por meio do discurso, é a principal forma de manifestação de linguagem presente nas sociedades. Cintra e Cunha (2017) salientam que quando um grupo atribui valor convencional a um determinado sinal, emerge, desse contexto, uma linguagem, tornando possível a comunicação de seus sentimentos e experiências por meio de uma língua em comum.

A língua, por sua vez, é o sistema adotado por comunidades de fala (VANIN, 2009) que viabiliza a efetivação do processo de linguagem entre os falantes. Segundo Bechara (2009, p. 20), a linguagem “[...] é sempre um estar no mundo com os outros, não como um indivíduo particular, mas como parte do todo social, de uma comunidade”. Assim, várias línguas podem coexistir dentro de uma linguagem, evidenciando a diversidade presente em um mesmo grupo de falantes. Dessa maneira, o autor defende que a língua é viva e está em constante mudança, e que aquela que compreende apenas um ou poucos estilos seria uma língua morta. Os estudos gramaticais e normatizadores da língua devem seguir tais variações e/ou alterações, mas não podem se limitar a modelos prontos e engessados.

[...] não se pode perder de vista que a descrição da língua num momento do seu desenvolvimento é uma parte da história dessa língua. Uma língua viva nunca está plenamente feita, mas se faz continuamente graças à atividade linguística (BECHARA, 2009, p. 35).

Bagno e Lagares (2011) destacam a importância de enxergar a linguagem enquanto um fenômeno, sendo necessário considerar suas dimensões estruturais, sistêmicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas. Para os autores, as variações linguísticas são mais relevantes para compreender a realidade dos indivíduos do que a língua enquanto instituição, já que esta é forjada histórica e culturalmente com a finalidade de atender a uma determinada relação de poder.

[...] a gramática e o dicionário não contêm toda a língua, mas tão somente uma parte muito pequena e pobre do rico universo de possibilidades de expressão que é uma língua viva em sua totalidade de usos (BAGNO; LAGARES, 2011, p. 365).

Desse modo, qualquer forma de padronização – incluindo da língua – implica exclusão, por colocar na margem quem diverge, neste caso linguisticamente, da norma.

Fato é que há, no português brasileiro, inúmeras variações linguísticas que emergem de suas comunidades de fala. Borba, em entrevista ao quadro Giro das 11 do canal Brasil 247 (2021a), sinaliza que existe uma norma padrão consolidada na gramática prescritiva, a ser empregada nas situações que a exigem, norteadas pelos compêndios gramaticais. Contudo, o referido modelo padronizante da língua não deve ser classificado como superior e/ou exclusivo em todas as formas de comunicação presentes na coletividade.

de. Algumas variantes da língua se fazem presentes de acordo com seus grupos falantes e as circunstâncias que envolvem a atividade comunicativa. Bagno e Lagares (2011) definem que a criação de uma norma de língua ideal acaba por “objetificá-la”, transformando-a em instrumento de poder; um estratagema cujo domínio é controlado por uma seleta fatia privilegiada da sociedade e exercido sobre aqueles que jamais conseguiriam alcançá-lo dentro da lógica colonialista forjadora do sistema de classes brasileiro. Só é ouvido, respeitado e/ou legitimado o discurso de quem domina a forma erudita da comunicação oral e escrita. O acesso à cidadania também segue este princípio, visto que o próprio ordenamento jurídico é feito de uma maneira que poucos conseguem efetivamente interpretá-lo. Desse modo, a língua sob uma perspectiva identitária (e não emancipatória, republicana ou minimamente, democrática), produzida localmente, é desvalorizada e rebaixada a abismos de distância daquela considerada como padrão.

Perini (2005) ressalta que, dentre os maiores problemas atuais do ensino da gramática do português brasileiro, a desatualização dos estudos gramaticais e o normativismo descontrolado se fazem notórios. O primeiro aspecto refere-se ao atraso de praticamente um século que apresentam os estudos linguísticos sobre os quais se fundamentam a maioria dos compêndios gramaticais que ainda são hodiernamente utilizados no ensino da língua. Com o passar dos anos, novas teorias surgiram, porém poucas foram incorporadas às metodologias arcaicas ainda utilizadas por parte dos professores de língua portuguesa. O segundo aspecto trazido pelo autor diz respeito ao normativismo exacerbado praticado por alguns docentes, que promove, nos educandos, um sentimento de não pertencimento/inferioridade na relação com a própria língua. Tal orientação prescritivista do ensino não atinge outro objetivo que não seja a exclusão, contudo Rodrigo Borba coaduna que

a norma é culta, mas não é morta. [...] em geral quando se pensa em norma culta e se confunde com norma padrão, e é justamente essa uma estratégia que vem nesses diversos projetos de lei. Norma culta é um conceito científico sociolinguístico que se refere à variante falada pela parcela da população que é considerada culta. Em geral essa parcela é urbana e tem alto nível de escolarização, então é circular. Mas isso não é fixo, fixo. [...] Norma padrão é o que está consolidado na gramática prescritiva (GIRO DAS 11, 2021a).

Um dos discursos apresentados contra a adoção de linguagens inclusivas e/ou neutras busca recriar uma suposta pureza do português, notadamente

do português brasileiro, criando a impressão de que este é estável e imutável. Há buscas por similaridades com o latim clássico para justificar a solidez da língua e da linguagem, porém, contrariamente ao que muitos pensam, o português origina-se do galego, derivação do latim vulgar praticado pela população menos favorecida e quase que inteiramente analfabeta do Império Romano, e não do latim clássico falado somente entre os letrados (BAGNO; LAGARES, 2011). Ribeiro (2013) salienta que os povos originários preexistentes em solo brasileiro à época da invasão portuguesa sofreram um processo de solapamento de seus idiomas, por meio de medidas etnocidas. Assim, sob práticas e discursos colonialistas, consolidou-se a soberania da língua portuguesa em detrimento de outras línguas praticadas no Brasil, incluindo aquelas empregadas por pessoas sequestradas do continente africano para serem escravizadas no Brasil Colônia, as quais tiveram apenas algumas de suas palavras incorporadas ao português brasileiro que falamos hoje. O fato de não falarmos, hoje, totalmente em galego, tupi ou iorubá é a prova de que a língua não é um sistema pronto e heterogêneo, sendo impossível e contraditório qualquer movimento que tente preservá-la das alterações históricas/temporais/espaciais, conferindo a ela um sentido estanque.

No que tange à idealização equivocada de um único modelo correto de falar, Mellado (2021) discorre sobre linguagem inclusiva e a gramática de gênero, destacando o valor relativo que os elementos linguísticos semanticamente apresentam, e que tais variações manifestam-se nos grupos, cabendo à ciência o papel de compreendê-las e explicá-las. Nas palavras da autora:

As pessoas não decidem como falar por causa do que um punhado de acadêmicos ou especialistas têm a dizer sobre o uso de sua linguagem. Os falantes falam, e atrás de nós os linguistas vêm dar conta e tentar explicar os fenômenos que observamos (MELLADO, 2021, tradução nossa).

Temos, no léxico português brasileiro, desinências nominais que indicam a flexão de gênero (masculino/feminino). O termo “masculino genérico” é empregado para referir-se a situações generalizantes ou coletivas para representar o gênero humano como um todo, incluindo homens e/ou mulheres (MÄDER; DE MELO MOURA, 2015). Em face dos ataques às linguagens inclusivas e/ou neutras, Borba ressalta, ainda, que

[...] por isso que a gente está propondo esse tipo de proposta mais inclusiva, mas a questão é: não se quer destruir a língua portuguesa, não se quer parar de ensinar gramática e muito menos a norma culta porque todo mundo precisa da norma culta, isso está instituído. Você vai precisar disso para fazer ENEM, você vai precisar disso para procurar trabalho, mas o que se quer, o que se está fazendo com essas demandas de linguagem neutra, é acrescentar recursos à comunidade linguística, que vai dizer: ‘Olha, eu reconheço você como a pessoa que você é, eu respeito a sua identidade’ (GIRO DAS 11, 2021a).

Hugo Córdova Quero (2020) – pesquisador na área de religião, estudos étnicos e migrações – define por heteropatriarquia o sistema e organização social forjados essencialmente pelo machismo, em que apenas as práticas de ordem sexual, afetiva, emocional e romântica tão somente heterossexuais são as consideradas adequadas. O masculino genérico forma-se a partir dessa conjuntura: uma sociedade na qual todas as esferas de atuação eram pensadas por e para homens. Há, conforme Mellado (2021), aqueles que rebatem o enunciado anterior, considerando a provável inexistência de uma perspectiva sexista que tenha permeado a oposição gramatical masculino/feminino. No entanto, a insuficiência de evidências oficiais que deem conta de documentar o protoindo-europeu, protolíngua ancestral que hipoteticamente alicerçou as bases das línguas europeias (WADE, 2015), não revela uma suposta ausência de premissas machistas no supramencionado contexto. De todo modo, tais argumentos e suposições não anulam o fato de que o uso do masculino genérico, hoje, tem poder de excluir e tornar invisível determinados grupos (MELLADO, 2021).

Nesse contexto, surge a necessidade de usar, dentro do leque da Linguagem Inclusiva, uma linguagem neutra que respeite a identidade – e a não-identidade – dos falantes que não se sentem representados pelo sistema linguístico padrão. Borba (GIRO DAS 11, 2021a) esclarece que tal variante surge para acrescentar novos recursos à comunidade linguística, em vez de anulá-la totalmente.

Não se quer acabar com a língua portuguesa, não se quer acabar com a norma culta, não se quer acabar com a gramática, muito menos com o ensino dessas coisas. O que se quer fazer é um processo de reconhecimento (GIRO DAS 11, 2021a).

Algumas estratégias da referida linguagem são o emprego de pronomes neutros e os acréscimos de neomorfemas (MELLADO, 2021) e grafemas, tal como a desinência “e” na palavra “todes”. No entanto, essas modalidades enfrentam bastante resistência das camadas ultraconservadoras da sociedade. São pautas norteadas por uma lógica purista e religiosa, condenando a linguagem inclusiva sob o pretexto de que esta eivará a língua portuguesa, solapando de vez a tradicional gramática. Não passam, na perspectiva que adotamos, contudo, de opiniões intolerantes disfarçadas de preocupação intelectual, uma vez que muitos idealizadores do movimento Escola Sem Partido – projeto educacional de cunho ultraconservador – têm sido os protagonistas de tais debates (GIRO DAS ONZE, 2021a).

É fácil, portanto, deturpar o uso da linguagem neutra, censurando-a sob argumentos sensacionalistas e até falaciosos e capacitistas, como aqueles que dizem que Pessoas com Deficiência não se adaptaram às novas formas linguísticas. Todavia, de acordo com Borba (GIRO DAS 11, 2021a), a linguagem abraça a diversidade, e a linguagem inclusiva é perfeitamente viável em dados contextos, sem prejuízos à norma padrão da língua.

Inclusão: alguns pressupostos teóricos

Previamente ao aprofundamento do conceito da Inclusão, tão ansiada pelos que defendem um corpo social igualitário, é essencial entender o que é e como se constitui a exclusão social. A sociedade ocidental e capitalista foi construída a partir de padrões ideais, que separam os indivíduos em grupos hierarquizados¹¹. O modelo ideal de cidadão seria o homem, branco, rico, cisgênero e enquadrado na heteronormatividade. Como grande parte da população não se encaixa nesses requisitos, a maior parcela desta encontra-se marginalizada e, não raro, esses indivíduos têm seus direitos violados.

O Brasil apresenta um descuido crescente na garantia de direitos – principalmente os com foco nas minorias sociais – no que tange ao acesso à saúde, à moradia, no amparo aos reclusos, entre outros¹². Assim, classifica-se a exclusão social, amalgamada pelas desigualdades sociais, pela discriminação e pelos preconceitos com relação a diversos grupos e minorias. É possível afirmar que a própria economia moderna é baseada na realidade

11 Campos e Calvosas (2017) discutem conceitualmente a noção de hierarquias sociais.

12 Em Garcia (2021) é apresentado um panorama dos direitos constitucionais mais violados no Brasil.

polarizada, na qual um grupo pequeno retém os privilégios de milhões de pessoas, estas privadas de seus direitos. Tal fato ocorre em decorrência da negligência social e do processo de mudanças políticas e socioeconômicas¹³.

A inclusão é um movimento contrário à exclusão. Ela abrange, por essência, aspectos de ordens diversas. O verbo “incluir” pressupõe uma ação ou um processo de mudança. Tal atitude, articulada ao desenvolvimento de noções de justiça, respeito e igualdade, volta-se para tornar os comportamentos e práticas de uma determinada conjuntura adequados para todas as pessoas (DELOITTE, 2019), independentemente de sexualidade, etnia, gênero e/ou deficiência que elas possam apresentar, sendo proporcionado, a elas, as mesmas oportunidades para o gozo dos seus direitos. No entanto, há outra dimensão excepcionalmente relevante acerca da inclusão. Seus pressupostos não se voltam, apenas, para a incorporação de grupos minoritários – tais como mulheres, pessoas com deficiência (PcDs), não-brancos e LGBTI+ – à sociedade, mas também se preocupam com a valorização da pessoa a ser incluída: “[...] para se sentir altamente incluída, uma pessoa não só diz que é tratada com justiça e respeito, mas que seu valor único é conhecido e apreciado, e ela pertence ao grupo” (DELOITTE, 2019, p. 12, tradução nossa). Ou seja, não se trata apenas de garantir o acesso, mas também a permanência do sujeito em dado contexto, priorizando o desenvolvimento da sensação de pertencimento. É possível destacar alguns movimentos sociais que lutam pela inclusão social em diferentes frentes, que serão mais bem especificados nos parágrafos a seguir.

Considerando a inclusão de mulheres na sociedade e a busca por seus direitos, dois grandes movimentos sociais destacam-se na atualidade: o Feminismo caracterizado por compreender a luta contra a violência de gênero, bem como a busca pela igualdade de direitos das mulheres dentro da sociedade, e o Mulherismo¹⁴, que luta contra a opressão racial e de gênero sofrida por mulheres negras, afastando-se de algumas pautas do movimento feminista que não representam, em sua formulação e atuação, mulheres pretas afrodescendentes. O feminismo apresenta diversas vertentes, dentre elas, por exemplo, o feminismo negro, o feminismo marxista, o feminismo liberal e o feminismo radical, em que cada uma dessas expressões indica diferentes visões diante dos objetivos e modos de funcionamento da crítica e reivindicação feminista.

13 Em Reis e Schwartzman (2002) podemos encontrar discussões sobre os aspectos sócio-políticos da pobreza e da exclusão social.

14 Em Alice Walker (1983) é possível nos aprofundarmos nas noções de mulherismo.

A sociedade brasileira foi construída em um contexto de inferiorização das pessoas negras e nativas, desde o início de seu povoamento pelos europeus, que as associavam à marginalização. Com a abolição da escravidão em 1888, o Estado e aqueles que eram entendidos como cidadãos não desenvolveram ações e políticas que possibilitassem processos de inclusão e equidade social. O Movimento Antirracista (TRAPP; SILVA, 2010) cresce no momento em que as vítimas percebem esse problema e expandem seus entendimentos políticos, desenvolvendo o raciocínio crítico necessário para lutar contra as práticas que ainda persistem no corpo social. A ativista Angela Davis (1979) ressalta que, na conjuntura vivenciada, não é suficiente não ser racista, é preciso ser antirracista, explicando que se omitir diante as injustiças não é agir contra o sistema.

A luta das PcDs vem ganhando cada vez mais força e visibilidade. Desde o início da história, as pessoas com deficiência sofrem com o preconceito. Ao nos voltarmos para a Antiguidade, verificamos que tanto na Roma Antiga, quanto em Esparta, aqueles que apresentavam alguma deficiência eram mortos (NEGREIROS, 2014). O Movimento das Pessoas com Deficiência tem por objetivo assegurar direitos e oportunidades iguais para aqueles que possuem alguma deficiência.

Dentro do Movimento LGBTI+, há a reivindicação pelo estabelecimento de uma nova categoria de Linguagem Inclusiva, a Linguagem “Neutra” – aqui já entendida como Linguagem Inclusiva de Gênero –, que objetiva a inclusão daqueles que não se identificam nem com o gênero feminino nem com o masculino (burlando padrão binário da sociedade)¹⁵, utilizando alteração nas grafias e na língua. Como exemplo, no lugar de “namorado” ou “namorada” se utilizaria “namorade”. No lugar de “ela” ou “ele”, seria usado o “elu”. Conforme Borba (GIRO DAS 11, 2021a),

linguagem neutra, um fenômeno muito recente aqui no país, que vem de uma demanda especialmente da comunidade trans não binária em questionar binarismos de gênero. Tanto no social – pessoas trans não binárias são aquelas que não se identificam [...] completamente nem como masculinas, nem como femininas, ou aquelas que transitam entre um polo e outro, que não se identificam com o que a gente tem de configuração de gênero atualmente, [...] que é binário. E isso, elas põem essa demanda, que é social e de identidade...

15 O padrão binário da sociedade é a estrutura existente da divisão de corpos entre apenas dois gêneros, o masculino e o feminino.

elas projetam essa demanda também na Língua Portuguesa. [...]. A demanda, então, por uma linguagem neutra vem nesse a reboque desse questionamento social do binarismo de gênero. E o problema não é só o binarismo de gênero, mas tudo aquilo que acarreta: ou seja, se você não se identifica solidamente dentro dele, você deixa de ser humano.

Um ponto importante quando se fala de inclusão e dos movimentos sociais que trabalham para o fim da exclusão, é a Linguagem. A Linguagem Inclusiva também se refere à forma de comunicação isenta de discursos reveladores de preconceitos ou recursos exclusivos. A referida variante engloba os grupos marginalizados supramencionados, ou seja, trata-se de uma linguagem não sexista, antirracista, anticapacitista e antiLGBTIfóbica. Borba (GIRO DAS 11, 2021a) ressalta que há um boom de debates públicos muito rasos, superficiais sobre Linguagem neutra, o que acaba resvalando no desconhecimento sobre o que é ser uma pessoa trans e/ou não-binária. Além disso, “as pessoas que a gente menos escuta falando sobre isso são justamente as pessoas trans não binárias, que são as que demandam por isso” (ibidem).

A linguagem em questão apresenta a substituição de termos que causam gatilhos e ofensas para algum grupo da sociedade. Um exemplo que reflete este movimento de mudança é o termo “criado mudo”, uma expressão racista que alude aos escravizados que permaneciam, durante a noite inteira, em silêncio, apoiando água ao lado da cama para seus “senhores”, que pode ser naturalmente substituído pelo termo “mesa de cabeceira”. Marques (2021) aborda a relação de influência dos livros didáticos na perpetuação de vocabulários racistas, além de propor alterações que ajudam na reflexão e pensamento crítico dos estudantes acerca da realidade dos grupos marginalizados. Através dessas substituições, haveria a criação de um ambiente mais inclusivo, contribuindo para mitigar processos discriminatórios que são perpetuados através da linguagem. Isto demonstra uma tomada de posição por parte da Linguagem.

quando se fala de linguagem neutra não se está dizendo que é uma linguagem que não tende para nenhum lado. Não é neutralidade ideológica, muito pelo contrário. Linguagem neutra é muito ideológica justamente porque é essa demanda de questionar binarismos de gênero e tudo aquilo que vem com eles [...] linguagem neutra é um termo que vem das pessoas trans não binárias que usam, mas não significa que não seja posicionável (GIRO DAS 11, 2021a).

A principal forma de proporcionar essa linguagem inclusiva de modo a integrar as variantes desenvolvidas e/ou apropriadas pelas minorias, é através da educação. Uma vez que o sistema educacional do Brasil foi norteador por perspectivas coloniais, preconceituosas e patriarcais, tais características são majoritariamente transmitidas aos alunos, que acabam por desenvolver e reproduzir visões excludentes e impregnadas de preconceitos.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de qualidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Outra aplicação possível para aumentar a conscientização da diversidade no país são as políticas públicas. A necessidade de tornar lei o respeito e a convivência pacífica de grupos diferentes aumenta ao se observar que ainda há muitos casos de desacato a essas populações, que permanecem sofrendo assédios morais e físicos, além da utilização recorrente de termos ofensivos que, ao longo do tempo, tornam-se inadequados na perspectiva atual de respeito à diversidade. Houve avanços, ao longo da história, em virtude da incessante luta protagonizada por tais grupos. Destacam-se, dentre eles, as leis de proteção à mulher e a criminalização do racismo (1989) e da homofobia (2019). No entanto, há, ainda, um longo caminho a ser percorrido na busca da conquista por direitos nesse âmbito, envolvendo, por exemplo, a aplicação da linguagem neutra e sua propagação. No entanto, tal processo tem sido dificultado por diversos representantes no Brasil.

Quando a linguagem inclusiva de gênero cai no discurso político: um retrato do Brasil atual

Partimos, então, à visualização de como a discussão de linguagens, inclusão, exclusões, educação se cascadeia no campo social e produz efeitos nos debates públicos e na formulação de dispositivos jurídicos para promover ou impedir – o último estando em maior evidência – o uso de linguagens inclusivas e, em seu bojo, a discussão de gênero e sexualidades principalmente em ambiente escolar. Para atender a este objetivo, lançamos mão de algumas notícias sabendo, no entanto, que pelo volume considerável de ações movidas e de notícias veiculadas seria inviável para a pesquisa pretendida aqui traçar uma análise de todo o material disponível. Este movimento requer uma pesquisa mais acurada que se volta especificamente para este

objetivo: mapear quali e quantitativamente as ações empreendidas sobre/com a linguagem inclusiva e as reverberações nos jornais e mídias.

Sobre a centralidade da educação nesse processo, recorremos, por fim, a Iran Mello que, em entrevista ao Giro das 11 (2021b), ressaltou que

A escola [...] é um espaço que busca a valorização da emancipação. Como dispositivo de regulação histórico, a escola também é um exercício constante do Estado que vai buscar se vincular a determinadas normas sociais, e uma das principais normas sociais no tipo de sociedade que a gente vive é a normalização de gênero.

É possível perceber na fala de Mello que há um alinhamento com as formulações althusserianas de escola enquanto aparelho ideológico de Estado. Em um Estado marcado pela crescente investida conservadora, a escola assumiu papel central nas elaborações anti-Linguagens Inclusivas e/ou Neutras.

Uma pesquisa realizada por uma empresa mundial de aprendizagem com atuação no Brasil indica que 76% dos brasileiros gostariam que houvesse abordagens voltadas para a diversidade, equidade e inclusão ainda na pré-escola (WELLS, 2021). No entanto, na contramão do que se concluiu da referida consulta, há um crescente movimento que visa proibir o uso da Linguagem Neutra nas escolas. Uma reportagem divulgada pela agência de jornalismo independente Diadorim (FIGUEIREDO; MALVEZZI, 2021) revela que havia, até outubro de 2021, 34 propostas que tentam impedir o emprego da referida variação linguística tramitando em Assembleias Legislativas por todo o país.

Conforme Figueiredo e Malvezzi (2021), o Sudeste é a região com maior concentração de projetos desse tipo, visando a proibição da Linguagem Neutra. Nos parágrafos a seguir, um compilado de notícias será apresentado numa tentativa de ilustrar o cenário hodierno no qual são travados os debates sobre a Linguagem Inclusiva no Brasil.

Rondônia foi o primeiro estado a aprovar um projeto de lei (PL nº 948) proibindo o uso da Linguagem Neutra na grade curricular escolar (CRUZ, 2021). O deputado que o formulou – Eyder Brasil (PSL/RO) –, utilizou termos como “aberração” e “deturpação” para caracterizar a variação linguística em pauta, além de justificar que esta acabaria por distanciar as pessoas e polarizar o corpo social. Tais alegações foram prontamente rebatidas por linguistas e especialistas da área. Além disso, o Ministro do

STF Edson Fachin declarou que a lei certamente iria ferir a dignidade humana, sendo ainda mais grave que tal proibição se efetivasse dentro do espaço escolar (TEIXEIRA, 2021). Por fim, completou afirmando que a linguagem neutra já é adotada em diversos órgãos públicos de muitos países e em esferas estaduais.

Tal ação não ficou sem respostas. Em nota divulgada em 26 de outubro de 2021, a Associação Brasileira de Linguística (Abralin) reafirmou sua posição contrária à Lei aprovada (Lei nº 5.123/21) e se colocou a favor de “uma educação linguística reflexiva e emancipadora, livre de ‘preconceitos linguísticos contra todo tipo de discriminação a formas linguísticas menos prestigiadas, inovadoras ou até mesmo polêmicas’” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUÍSTICA, 2021, grifo nosso), e continua:

A justificativa para o posicionamento da Abralin baseia-se no entendimento de que orientações referentes a regras gramaticais do português brasileiro não devem ser regulamentadas por decretos governamentais, considerando, ainda, que esses textos legais costumam fazer um uso inadequado de termos próprios dos estudos da linguagem e incorrer em erros teóricos e conceituais. O Brasil conta com um rol de pesquisadores, professores e associações profissionais que têm historicamente se voltado para a pesquisa e a descrição da norma culta do português brasileiro a partir de textos escritos modelares e de bancos de dados linguísticos localizados em diferentes instituições públicas de ensino superior. Como fruto desse trabalho, tem produzido um amplo acervo de publicações, distribuídas em livros e artigos acadêmicos, gramáticas de diferentes orientações teóricas e manuais referendados de ensino de língua portuguesa. Registre-se, ainda, a existência de uma academia literária nacional envolvida com a valorização da língua portuguesa brasileira. [...] A Associação se coloca a favor do debate aberto sobre o tema, levando em conta diferentes posicionamentos. Defende, também, que a prática docente e a formação de professores e estudantes devem ser embasadas em pesquisas, reflexões e debates existentes nas diferentes subáreas de estudo da língua portuguesa em uso no Brasil.

Rodrigo Borba, em entrevista ao Giro das 11 (2021a) relatou que acompanhou a Vereadora Duda Salabert (PDT/MG) em uma audiência pública de um projeto de lei de Belo Horizonte que visa

proibir o uso de linguagem inclusiva como artifício para reinstalar o projeto Escola Sem Partido, ou seja, defrontados e defrontadas com a derrocada do projeto Escola Sem Partido, [...] que foi considerado inconstitucional, agora estão usando a Língua Portuguesa como um artifício para proibir o debate de gênero e sexualidade na escola. Ou seja, simplesmente um artifício retórico.

O linguista ainda ressalta que

[...] têm diversos projetos de lei a nível municipal, estadual e também federal que querem proibir linguagem neutra. Mas, como eu digo, são projetos que na verdade substituem o Escola Sem Partido. Utilizam a língua portuguesa, que é um argumento que todo mundo vai querer defender: ‘Vamos salvar a língua portuguesa!’. Deturpam o que é a linguagem neutra, dizendo que é uma imposição, que vai mudar completamente a língua portuguesa, e não é isso que está acontecendo, não é um processo – e isso é importante deixar claro – não é um processo de mudança linguística que vai afetar... [...] é um processo de acréscimo! (GIRO DAS 11, 2021a).

Há, ainda, um projeto de Lei que tramita na Câmara dos Deputados (PL 5248/2020), apensado ao PL 5198/2020, aguardando parecer, que visa a proibição da Linguagem Neutra na instrução da língua portuguesa no ensino básico e superior, entre outras vedações. Autor da proposta, o deputado federal sob a alcunha de Capitão Derrite, em artigo de opinião publicado na Folha de S. Paulo em 30 de julho de 2021, utiliza uma série de argumentos para cancelar o supramencionado PL, dentre eles a evocação do conceito de inclusão, concluindo que a capacidade inclusiva da Linguagem Neutra seria ineficaz por supostamente não ser acessível a pessoas com transtornos ou deficiências, tais como disléxicos e surdos. No entanto, através de uma simples busca por produções científicas que tratam da problemática apresentada, verifica-se a insuficiência de tais argumentações. No que diz respeito, por exemplo, às pessoas com dislexia – um transtorno específico de

aprendizagem de ordem neurológica – é possível evitar o uso do “X”¹⁶ e do “@” para conferir neutralidade às palavras (ORTEGA, 2021), substituindo-os por “u”, por exemplo. Assim, em vez de utilizar “el@” ou “elx”, usa-se o “elu”, por exemplo. Há, ainda, a possibilidade de adotar outros termos da própria língua portuguesa para substituir aqueles que apresentam marca de gênero, tal como usar “estudante” em vez de “aluna/o”. No que tange às pessoas com deficiências auditivas, Pereira ([s.d.]) estabelece que os prônomes em LIBRAS não possuem marca para determinar o gênero e estão relacionados às pessoas do discurso, e não à coisa possuída.

É, portanto, desnecessária e injustificada a preocupação com o suposto impacto que a ausência de uma marca de gênero ou o emprego de uma Linguagem Inclusiva poderia proporcionar às pessoas com a supramencionada deficiência.

No Distrito Federal, conforme reportagem do jornalista Pedro Rafael Vilela ao Brasil de Fato em 26 de outubro de 2021, três projetos de lei estavam para ser votados na Câmara Legislativa do Distrito Federal proibindo a linguagem neutra nas escolas e nos concursos públicos (VILELA, 2021). Um dos PL é de autoria de Iolando Almeida (PSC/DF) e prevê multa de 5 mil reais em caso de descumprimento. Como parte de uma estratégia de mobilização popular a partir de um pânico moral, o deputado distrital retoma a alcunha da “ideologia de gênero” como a responsável por ensinar às crianças a linguagem neutra – o que ele classifica como “tragédia histórica”. Tal recurso discursivo e político – utilizando-se, principalmente, das crianças e adolescentes – já vem sendo utilizado por atores conservadores, visando fazer retroceder agendas e debates em gênero e sexualidades na educação (VICENTE, 2019, 2021).

16 Se por um lado havia grupos de pessoas reclamando da inclusão do uso do “x” como marcador de ausência/abnegação de gênero nas palavras, por outro lado tínhamos leitores mecânicos para cegos que não acessavam tais palavras. O “x” não é apenas uma forma de adaptação morfema-grafema, o X é a negação da genitalização dos sujeitos e das palavras. Um resgate histórico pelo direito a não sexuação dos seres, como fora negado às pessoas Intersexo ao longo da história, logo se existe uma incapacidade do leitor em ler essas agonísticas (POCAHY, 2018) no campo estético e político, o que deve ser melhorado é a tecnologia que permite a leitura, e não a luta de um determinado grupo em detrimento a outro. O “x” enquanto quiasmo, refere-se com encontro apical de duas retas que eclodem criando sentidos a outras formas negadas de uma desinência de gênero e suas compreensões. Dizer que um grupo não consegue lê-lo e, por este motivo, pedir seu cancelamento, significa diminuir a luta de um outro grupo que conclama tal demanda, diante de um problema apresentado pelo leitor de textos, e não por tal coletivo (cf. YORK, 2020).

Santa Catarina também editou decreto vetando a linguagem neutra em escolas públicas e privadas. Tal decreto vale para documentos escolares oficiais, provas, grade curricular, material didático, comunicados e editais de concurso, e informa que estes “não trarão novas formas de flexão de gênero e de número das palavras” (G1 SC, 2021). Tal proposição é de autoria da deputada Ana Campagnolo (PSL/SC)¹⁷ que afirmou que a decisão evita “prejuízos educacionais provocados pela aberração linguística que chamam de ‘linguagem de gênero neutro’”.

Ressaltamos, por fim, que estas ações não se inscrevem apenas no âmbito Estadual. O Ministério do Turismo, por meio da Portaria nº 604, de 27 de outubro de 2021, em seu art. 1º veda “[...] nos projetos financiados pela Lei nº 8.313/91, o uso e/ou utilização, direta ou indiretamente, além da apologia, do que se convencionou chamar de linguagem neutra” (BRASIL, 2021).

(In)conclusões

À revelia das formulações ultraconservadoras, familista (cujo o centro é um homem, como “chefe de família” e ignora a maioria das famílias que urgem sob outras relações) e tradicionalistas que visam encerrar debates de gêneros, sexualidades e linguagens, mantendo estruturas patriarcais e coloniais de poder, há desenvolvimento de ações de implosão das normas a partir da intervenção direta nas práticas escolares e/ou a partir da formação de profissionais para atuarem nesses espaços; profissionais dispostos a lutar em prol da pluralidade e do direito à diferença. Uma dessas ações foi o Curso Linguagem Inclusiva na Educação, ponto de partida para este trabalho.

Ao se propor à discussão com licenciandas/os/es o curso se coloca na perspectiva de multiplicar – em formação continuada e complementar – as formulações e reivindicações que têm sido apontadas como “militantes” – e até não-científicas – por aqueles que detêm ainda o poder hegemônico, colonial, branco, hétero e sob a benevolência de uma cristandade que mais atende aos interesses econômicos que a sua base de equidade e transversalidade nas relações entre as pessoas, e que se pressupõe universal. Esta multiplicação compreende que “quando você é uma docente, e você entra em

17 A referida deputada estadual ficara conhecida nas redes por propor, logo após a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro em 2018, que alunas e alunos comessem a gravar professoras/es que abordassem questões de gênero e sexualidades em salas de aula. Tal ação viola a autonomia docente e foi amplamente rebatida por entidades de classe.

sala de aula, você tem toda uma regulamentação que lhe precede, que diz o que você tem que ensinar. Contudo, isso não regulamenta a efervescência que é uma turma, que é uma sala de aula” (GIRO DAS 11, 2021a) e as muitas possibilidades de tornar visível alguns trajetos que foram apagados, esquecidos ou ignorados. A luta por aspectos gerais de inclusão de gênero, pode iniciar com um “bom dia a todEs”, mas, de longe, não é o fim da nossa busca por respeito e equidade entre sujeitos, CISsjeitos, TRANSsjeitos e outros tantos jeitos, formas e meios de se encontrar na singularidade de nossas próprias diferenças.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA. Nota pública: Lei nº 5.123, de 19 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.abralin.org/site/nota-publica-lei-n-5-123/> Acesso em 1 dez. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (Brasil). *Nota pública da ANTRA sobre cotas e reservas de vagas em universidades destinadas às pessoas trans*. Disponível em: <https://antrabrasil.org/2020/12/17/nota-antra-cotas-universidades-pessoas-trans/> Acesso em 25 nov. 2021.

BAGNO, M.; LAGARES, X. O que é uma Língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. [S.l.]: Parábola Editorial, 2011. p. 356-389.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, ago. 2011.

BORODISTKY, L. *How language shapes the way we think*. 1 video, 14 min. Publicado pelo canal TED, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RKK7wGAYP6k&t>. Acesso em: 2 nov. 2021.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed, 1. reimp. São Paulo: EDUSP, 2008.

BRASIL Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Ministério do Turismo. Portaria nº 604, de 27 de outubro de 2021. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 149, 28 out. 2021.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor-identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, 1996.

BURKE, Peter; PORTER, Roy. *História social da linguagem*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP/Cambridge, 1997.

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

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CAMPOS, Andreilino; CALVOSAS, Hebert. O significado da produção de hierarquias sociais em sociedades heterônomas e racializadas. *Geosul*, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 49-76, jan./abr. 2017.

CINTRA, Lindley; CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

CORRÊA, Mariza. *Não se nasce homem*. Lisboa, 2004. Trabalho apresentado no encontro “Masculinidades/Feminilidades”, nos Encontros Arrábida 2004, Lisboa, set. 2004. Disponível em: http://www.clam.org.br/biblioteca-digital/uploads/publicacoes/942_926_naosenascehomem.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

CRUZ, Jaíne Quele. ALE-RO aprova projeto de lei que proíbe uso da linguagem neutra na grade curricular de Rondônia. G1, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/09/23/ale-ro-aprova-projeto-de-lei-que-proibe-uso-da-linguagem-neutra-na-grade-curricular-de-rondonia.ghtml> Acesso em: 28 nov. 2021.

CUNHA, Neon; YORK, Sara Wagner. *Um vácuo “cis” na história e a emergência do corpo trans*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2020. Coleção Ponto de Debate, 21. Disponível em: <https://rosalux.org.br/um-vacu-cis-na-historia-e-a-emergencia-do-corpo-trans/>. Acesso em: 28 nov. 2021.

DELOITTE. *Waiter, \Isthatinclusion in mysoup?: a new recipe to improve business performance*. Disponível em: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/au/Documents/humancapital/deloitte-au-hc-diversity-inclusion-soup-0513.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2021.

FIGUEIREDO, Camilla; MALVEZZI, Paulo. *Brasil tem 34 projetos de lei estadual para impedir uso da linguagem neutra*. Rio de Janeiro: Diadorim, 2021. Disponível em: <https://www.adiadorim.org/post/brasil-tem-34-projetos-de-lei-estadual-para-impedir-uso-da-linguagem-neutra>. Acesso em: 28 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. *Herculín e Barbin: o diário de um hermafrodita*. Tradução Irley Franco. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

G1 SC. Governo de SC proíbe linguagem neutra em escolas públicas e privadas. G1 [online], 18 jun. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/06/18/governo-de-sc-proibe-linguagem-neutra-em-escolas-publicas-e-privadas.ghtml>. Acesso em: 2 dez. 2021.

GARCIA, Natalie. Os 7 direitos constitucionais mais violados no Brasil. Justificando, 2021. Disponível em: <http://www.justificando.com/2015/05/29/os-7-direitos-constitucionais-mais-violados-no-brasil/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

GIARDIN, Aline Rosana; ANZANELLO, Jactiane; SCHETTINGER, Maria Rosa Chitolina. A voz cala, o corpo grita: as dificuldades de alunos LGBT's nas aulas de Educação Física. *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 114, p. 420-433, 2021.

GIRO das 11: Bolsonaro afunda-se em sua lama + Sextou com Sara (09.07.21). [S.l.]: TV 247, 09 jul. 2021a. 1 vídeo (2h:20min). [Live]. Disponível em: <https://youtu.be/dRRfiVzScPw>. Acesso em: 5 nov. 2021. Participação de Mauro Lopes, Verônica Lima, SilvanyEuclênio, Sara York, Brune Medeiros e Rodrigo Borba.

GIRO das 11: Roberto Jefferson preso (13.08.21). TV 247, 13 ago. 2021b. 1 vídeo (2h:18min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HszXiBDcse4>. Acesso em: 05 nov. 2021. Participação de Andrea Trus, Dani Portela, Paulo Galo, André Lonzano, Sara York, Rodrigo Macedo Pacheco e Iran Mello.

LAWLOR, L.; NALE, J. *The Cambridge Foucault Lexicon*. New York: Cambridge University Press, 2014.

LIMA, Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço; DE MELO MOURA, Heronides Maurílio. O masculino genérico sob uma perspectiva cognitivo-funcionalista. *Revista do GELNE*, Natal, v. 17, n. 1/2, p. 33-54, 2015.

MARQUES, Jardel D. (Re) pensando a educação antirracista a partir de um livro didático. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 8, n. 1, p. 284-291, abr. 2021.

MCRUER, Robert. Aleijando: as políticas Queer ou os perigos do neoliberalismo. *Educ. Anál.*, Londrina, v.6, n.1, p.105-119, jan./jul. 2021.

MELLADO, Elena A. Lenguaje inclusivo: algunas claves lingüísticas. *El Diálogo*, 13 jul. 2021. Disponível em: https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/lenguaje-inclusivo-claves-linguisticas_129_8021559.html. Acesso em: 6 nov. 2021.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. *Acessibilidade cultural: porque, como, onde e para quem?* 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Acessibilidade Cultural)– Faculdade de Medicina. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Gender-inclusive language*. United Nations, [20--?] Disponível em: <https://www.un.org/en/gender-inclusive-language/>. Acesso em: 2 nov. 2021.

ORTEGA, Anna. Linguagem não binária desestabiliza as normas e propõe uma maneira mais inclusiva de comunicação. *UFRGS: Jornal da Universidade*, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/linguagem-nao-binaria-desestabiliza-as-normas-e-propoe-uma-maneira-mais-inclusiva-de-comunicacao/> Acesso em: 30 nov. 2021.

PEREIRA, G. K. *Curso de libras*. [s/d]. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/libras/curso_de_libras_-_graciele.pdf. Acesso em 30 nov. 2021.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2005.

POCAHY, Fernando. O clamor da diferença letal: educar em Estado de Exceção. *Revista Ñanduty*, Dourado, v. 6, n. 8, p. 9-22, 2018.

QUERO, Hugo Córdova. Haciaun breve glosario queer: algunas nociones acerca del género, lasexualidad y lateoría queer. *Análisis: Revista Colombiana de Humanidades*, Bogotá,v. 52, n. 96, p. 95-121, 2020.

REIS, Elisa; SCHWARTZMAN, Simon. *Pobreza e exclusão social: aspectos sócio políticos: versão preliminar*, World Bank, 2002. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/exclusion.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2021.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SANTAELLA, Lucia. *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?*. Baureri: Estação das Letras e Cores, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Educação, práxis e emancipação humana. *Revista Práxis e Hegemonia Popular*, Marília, n. 2, jul. 2017.

TEIXEIRA, Matheus. Ministro do STF derruba lei de Rondônia que proibia linguagem neutra em escolas. *Folha de S. Paulo*, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/11/ministro-do-stf-derruba-lei-de-rondonia-que-proibia-linguagem-neutra-em-escolas.shtml>. Acesso em: 28 nov. 2021.

TRAPP, Rafael; SILVA, Mozart. Movimento negro no Brasil contemporâneo: estratégias identitárias e ação política. *Revista Jovens Pesquisadores*, Santa Cruz do Sul, n. 1, p. 89-98, 2010.

UNRIC. *Igualdade de gênero*. c2021. Disponível em: <https://unric.org/pt/mensagem-do-secretario-geral-da-onua-conferencia-internacional-contr-o-terrorismoriade-5-8-de-fevereiro-de-2005proferida-pelo-sr-javier-ruperez-director-executivodireccao-do-comite-cont-3/>. Acesso em: 28 nov. 2021.

VANIN, Aline A. Considerações relevantes sobre definições de ‘comunidade de fala’. *Acta Scientiarum. Languageand Culture*, Maringá, v. 31, n. 2, p. 147-153, 2009.

VICENTE, André Luiz Coutinho. Ideologia de gênero versus educação para a diversidade: embates entre o conservadorismo e a resistência da população LGBTPQIA+. *Revista Diversidade e Educação*, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 364-389, 2021.

VICENTE, André Luiz Coutinho. *Pela pureza das crianças: um estudo sobre a invenção da Ideologia de gênero e seus impactos nas políticas educacionais (2004-2019)*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

VILELA, Pedro Rafael. Linguagem neutra em escolas: projeto que proíbe a prática pode ser votado no Distrito Federal. *Brasil de Fato*, Brasília, DF, 26 out. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/26/linguagem-neutra-em-escolas-projeto-que-proibe-a-pratica-pode-ser-votado-no-distrito-federal>. Acesso em: 1 dez. 2021

WADE, Nicholas. The tangled roots of english. *The New York Times*, 23 fev. 2015. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2015/02/24/science/new-light-on-the-roots-of-english.html> Acesso em: 24 nov. 2021.

WALKER, Alice. *In Search of Our Mothers' Gardens*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich, 1983.

WELLS, Anthony. 76% dos brasileiros querem aula sobre diversidade na pré-escola, diz pesquisa. *CNN Brasil*. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/76-dos-brasileiros-querem-aula-sobre-diversidade-na-pre-escola-diz-pesquisa/> Acesso em: 28 nov. 2021.

YORK, Sara Wagner. Dossiê: corpos desviantes, alternativos e outras nomenclaturas da exclusão. *Educação em análise*, Londrina, v. 6, n. 1. 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/issue/view/1774/showToc>. Acesso em: 2 dez. 2021.

YORK, Sara Wagner. *Tia, você é homem?* Trans da/na educação: des(a) fiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

OS ESPAÇOS ESCOLARES E SOCIAIS E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Teresa Vitória F. Alves¹

Este enraizamento das mulheres no território de seus corpos é uma das chaves de sua extrema dificuldade em ter acesso ao assalariamento, mesmo como operárias. Pois a revolução industrial não traz para elas, num primeiro momento mudança radical, mas sim a extensão de sua escravidão, ampliada do círculo familiar para o ateliê e para a fábrica, com as mesmas características de não qualificação de precariedade de emprego e de dependência sexual. A contratação, a promoção, as gratificações estão nas mãos de uma direção e de executivos masculinos, fortemente tentados a usar de suas prerrogativas para tirar dali todo o prazer possível. Ainda mais quando a mão-de-obra é jovem – as operárias tinham de onze ou doze anos, até vinte e vinte cinco anos – fresca, virgem e sem defesa (PERROT, 2005, p. 448 - 449).

Em fins do século XIX, tem-se a universalização do ensino primário nos Estados Unidos da América e em vários países da Europa também. Logo a educação individual dá lugar ao modelo de ensino simultâneo, onde no espaço escolar começam a se formar várias classes primárias e secundárias, onde inúmeros professores e professoras passam a atuar. Nesse momento, a mulher passa a ter um destaque no magistério primário, onde transforma-se em profissional da educação.

Nesse momento, tanto em Portugal quanto no Brasil, observa-se uma expansão no que se refere à feminização do magistério. Nessa fase, o trabalho feminino no espaço escolar ocorre a partir de uma necessidade moral presente em ambos os países, já que a sociedade não via com bons olhos destinar nas mãos de professores a função de educar meninas e moças, além da recusa desse mesmo grupo em difundir escolas de coeducação, prática vista como perigosa, onde meninos e meninas ocupariam o mesmo espaço escolar.

1 Doutoranda do Programa de pós-graduação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ/ São Gonçalo. Integrante do Grupo de Pesquisa Gesdi, da professora Dr^a. Denize Sepulveda. Mestre em História Social. Docente de História da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Docente na Faculdade São Judas Tadeu. Mediadora Pedagógica no Consócio CEDERJ/UNIRIO. teresavalves@hotmail.com

No momento em que o Estado criou condições para a participação feminina no magistério de forma remunerada, tem-se uma grande procura pelo ofício. Atrelado a isso, o discurso ideológico que envolvia a participação da mulher no magistério ganha destaque em decorrência da ideia de que essa seria a profissão que conciliaria as atividades domésticas e de mãe, pois cuidar e educar crianças eram missão feminina. Por outro lado, o magistério feminino transforma-se na solução para a falta de profissionais atuando nas escolas de ensino primário no território nacional.

Um dos primeiros passos para que acontecesse a feminização da profissão docente foi a forma como a escolarização feminina se iniciou e os discursos que envolveram a entrada das mulheres na escola. Considerada inicialmente como desnecessária ou perigosa, a educação feminina começou aos poucos a ser defendida como forma de alcançar o progresso, pois era necessário que as mulheres (que eram responsáveis pelos filhos) tivessem algum saber para que a “ignorância não reinasse dentro dos lares” e, consequentemente, na sociedade. Ao mesmo tempo, temia-se a “promiscuidade”, por isso, as meninas tinham que ser ensinadas por mulheres e separadamente dos meninos. Esta educação começou de forma tímida, como uma fagulha, mas permitiu que o fogo da educação feminina se alastrasse e que a mulher fosse vista (não sem resistências), tanto no Brasil quanto em Portugal, como a educadora por excelência (RABELO, 2019, 13).

A feminização da profissão docente viabilizou uma grande mudança da escola como instituição, pois, no momento que as mulheres passam a ocupar espaços dentro do magistério primário, elas conseguem chegar ao ensino secundário (na busca de aprimoramento do saber) e, consequentemente, com o tempo começam a frequentar as universidades. Essa trajetória de conquistas no espaço de trabalho por parte das mulheres pode ser vista e entendida como um dos pontos de partida para as conquistas das lutas femininas.

Segundo Antonio Nóvoa (1992, p.18), a formação de professores pode ser entendida como sendo “[...] um momento chave da socialização e da configuração profissional [...], o que nos leva a pensar que a entrada e a feminização da profissão docente permitiram o aumento do número de mulheres no magistério, construindo um perfil pautado em qualidades “femininas” necessárias para o exercício da docência. Contudo, o mesmo autor sinaliza que a edificação da profissão docente é algo que precisa ser estudado com

muito cuidado, não podendo ser analisada de forma rígida e simplista, pois esse processo é permeado de momentos de rupturas e construções dentro de uma lógica social onde discursos favoráveis ou não à feminização da profissão estiveram presentes em grandes debates em diferentes lugares, momentos e tempos históricos.

Partindo desse olhar, a feminização do magistério é vista e entendida como um ponto da fundamentação dos discursos do governo e da sociedade, para justificar a introdução das mulheres na profissão docente para a instrução de meninas e meninos.

Cabe salientar que o presente artigo faz um recorte temporal a fim de trazer o exemplo de atuação de professoras em uma escola profissionalizante feminina, criada ainda no Império Brasileiro e que se manteve como tal até o início da década de 1960. A proposta é trazer o cotidiano do Instituto a partir das fotografias que registraram a atuação das professoras que influenciaram a vida de meninas e moças, que estudaram no Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca.

As escolas normais e a formação das professoras

Observa-se que em várias províncias do Império era destinado às meninas órfãs a carreira no magistério primário, alternativa paralela ao casamento ou as atividades como domésticas. Como base de sua formação profissional, essas meninas e moças ao frequentarem as Escolas Normais, deveriam estudar as seguintes disciplinas:

[...] língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos) (TANURI, 2000, p. 67).

As diferenças em algumas disciplinas do currículo básico para a formação docente descritas acima, marcam as distinções sexuais presentes no mundo do trabalho, além de firmar as concepções existentes na época, sobre as práticas de natureza biológica e de educação física em relação ao sexo masculino e feminino.

Associada a formação profissional dessas moças encontra-se, também, a questão da construção de um profissional que difundia uma ordem moralizante, cívica e civilizadora de sociedade, que deve se dar através de uma educação voltada para a população.

Diante desse propósito, tanto o Estado quanto às elites dirigentes identifica na formação profissional docente das mulheres não apenas uma questão de direito natural, já que traziam em sua constituição feminina, mas uma mudança no posicionamento social, pois a inserção no mercado de trabalho teria um papel de destaque na luta das mulheres pela conquista do trabalho digno e remunerado.

O aumento de ofertas de trabalho para elas no sistema educacional transforma-se num marco, uma conquista por parte dessa parcela da população e a inclusão delas no universo profissional e sociocultural brasileiro. O processo de feminização do magistério passa a ser um fato que marca o período republicano, onde a atuação de professores se faz nas escolas masculinas e das professoras nas escolas femininas e de ensino misto.

Outro fator que marca a questão da entrada das mulheres no magistério é que, cada vez mais, essa profissão passa a atender a população de baixa renda, o que sob o olhar da ótica capitalista desvaloriza a forma de remuneração.

Esse padrão profissional, já alicerçado no Império, consolidou-se mais ainda na República, e só veio aumentar nos anos que decorreram, pois dentro do projeto educacional dos republicanos estava a questão da difusão da instrução popular pautada na crença de que a nação só cresceria através da propagação da educação.

Por vezes, atrelou-se a entrada da mulher à desvalorização da profissão, contudo, esse processo ultrapassa a questão sexual chegando realmente na questão central de que o magistério deixava de atender apenas as elites da sociedade voltando-se para a população de baixa renda, fato esse observado tanto no Brasil quanto em Portugal. Nesse momento, tanto a ampliação da rede escolar quanto à entrada das mulheres na profissão docente traz consigo a ideia de que elas poderiam moralizar a sociedade.

Sob essa ótica, constrói-se uma nova condição social feminina dentro do magistério, o que fez surgir certos mecanismos de discriminação e de controle contra as mulheres, além de implantar pensamentos e ideologias ligadas à domesticidade e maternagem, que foram sendo reforçadas pelas ações higienistas e positivistas presentes nas práticas sociais, ao longo do período da Primeira República.

A construção da relação entre o ser mulher e o ser professora se fez presente na edificação de uma imagem, infantilizada da mulher e na relação do trabalho docente como uma extensão da maternagem², que era marcada pelos sentimentos do amor, carinho, atenção em relação ao trato com os alunos e alunas em oposição a trato autoritário e dominador presente na figura dos professores homens³.

Nesse momento, a escolarização da população de baixa renda vincula-se ao aumento da produção de manufaturados o que favoreceu a reorganização da sociedade civil objetivando, principalmente, o amparo e retirada de meninos e meninas órfãos das ruas das grandes cidades como também oportunizar o aprendizado de um ofício. E, à frente dessa proposta, encontravam-se, os representantes das elites econômica e social do país.

Inserido nesse projeto, encontramos o Instituto Profissional Feminino que, em 1897, será reinterpretado pelos líderes da Primeira República e que faz com que o antigo instituto profissional, criado a partir de uma política educacional pensada ainda no reinado de D. Pedro II, ganhe uma nova estrutura, além de uma nova localização geográfica.

Do Palácio Escola ao Instituto Profissional Feminino

A associação entre progresso econômico e social com a educação ganha espaço, principalmente após março de 1870, quando termina um grande

2 Tanto a domesticidade quanto a maternagem são os elementos centrais para a socialização das mulheres no espaço público e dentro do magistério. Ver entre outros, Rosenberg e Amado (1992).

3 Cabe salientar que esse discurso ainda se encontra presente na sociedade em pleno século XXI, principalmente em relação a professora que atua nas séries iniciais da Educação Básica.

conflito ocorrido na América do Sul – a Guerra do Paraguai⁴. O Brasil saiu vitorioso do campo de batalha e a onda de patriotismo gerou manifestações públicas, como a que pretendia uma coleta pública destinada à arrecadação de verbas para uma estátua equestre em honra do imperador. Na sua condição de homem culto, D. Pedro II solicita aos envolvidos na campanha que a verba obtida fosse utilizada na construção de prédios destinados a abrigar escolas do ensino público.

Essa proposta serviu para ampliar e reforçar o sentido de patriotismo entre as massas da população brasileira, além de reforçar e legitimar a ideia de que a instrução era fundamental para a idealização de uma nação.

Os chamados Palácios foram construídos entre os anos de 1870 e 1880⁵. Erguidos em regiões centrais da cidade, chamavam atenção pelo tamanho e beleza da construção o que garantia uma visibilidade política das ações públicas direcionadas à instrução da população e como marca da escola moderna, agora presente na cultura urbana carioca.

A iniciativa do imperador foi seguida por outras, oriundas do financiamento de beneméritos e associações. Criar escolas para passar a fazer parte do rol de “boas ações” dos “bons cidadãos” da sociedade brasileira⁶. Essas construções demarcavam cada vez mais a proposta política de agregar a imagem de modernidade à política Imperial a partir do nascimento desses novos modelos escolares, de proporções arquitetônicas majestosas, de estilo europeu construídos em locais populosos e próximos as paróquias.

Em paralelo a legislação, que passava a vigorar em relação à necessidade de se reformular o modelo educacional que identifica no discurso da imprensa um movimento que busca difundir não apenas uma proposta de instrução pública instituída pelo Estado imperial, mas, também, a difusão de uma proposta de civilização a partir da instituição de uma ordem legal. O espargimento de notícias vinculadas à necessidade de se instruir a população, tendo como foco principal meninos e meninas pobres, vem precedido

4 Também conhecida como a Guerra da Tríplice Aliança o conflito ocorreu de 1864 até 1870, e foi considerado a maior guerra ocorrida na América do Sul, além de ter representado, para os padrões da época um momento de grande violência nesse território. Ver entre outros: Mota (1995). <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n24/v9n24a12.pdf>

5 Nesse período a população carioca estava concentrada por áreas urbanas identificadas a partir de paróquias ou de freguesias (segundo divisão político-administrativa). Ver: Schueler (2005).

6 Disponível em: Coleções Leis do Império do Brasil de 1873. In: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18605>. Acesso em 15 jun. 2021.

por inúmeros debates que já ocorriam e que estavam buscando soluções alternativas para os problemas existentes na época.

A construção de escolas para receber essa parcela da população encontrava voz e eco nos discursos e ideias pautados em valores que exaltavam as ideias de prosperidade moral e material, agregadas ao progresso e civilização necessários à edificação de uma grande Nação.

Dentro desse contexto, vamos compreender a emergência do Instituto Profissional Feminino dentro de uma perspectiva da biopolítica. Para Michel Foucault, um dos fenômenos fundamentais do século XIX é a “[...] assunção da vida pelo poder”, isto é, uma estatização do biológico, uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo (FOUCAULT: 1999, p. 285-286). O Estado passa a se preocupar com os problemas relacionados à vida e a morte, gerir os corpos que perambulam pela cidade, que se adoentam dentro das casas, que morrem e como devem ser enterrados. Os soberanos se preocupam com o corpo social, com a vida deste corpo social, sendo que “O problema da vida começa a problematizar-se no campo do pensamento político, da análise do poder político” (FOUCAULT, 1999, p. 288).

As abordagens de M. Foucault sobre os mecanismos, as técnicas e tecnologias de poder que fazem funcionar esse gerenciamento do Estado em relação à vida humana nos permite um olhar mais acurado para as formas pelas quais foram sendo construídas as escolas técnicas para as mulheres. Em seu livro *Vigiar e Punir*, o filósofo demonstrou como a partir do século XVII e ao longo do século XVIII surgiram técnicas de poder centradas no corpo individual, ou seja, os procedimentos pelos quais se assegurava nas escolas, no exército, nas oficinas, nos hospitais a distribuição espacial dos corpos individuais: sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e vigilância que se exercia sobre ele. Deste modo, o filósofo procurou mostrar como as técnicas que buscavam aumentar a produtividade dos corpos por meio da vigilância, hierarquia e inspeção vincularam-se a uma modalidade de poder sobre a vida que se aplica aos vivos.

Essa transição da disciplina para um biopoder não anula a primeira, mas articula-se a ela. Trata-se de uma governamentalidade que foca na multiplicidade dos homens que formam “[...] uma massa global, afetada por processo de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc” (FOUCAULT, 1999, p. 289). A tomada do poder sobre o corpo, que, de acordo com os estudos foucaultianos se deram no século XVIII, inaugurando uma sociedade dis-

ciplinar e no século seguinte sobre o corpo da população inaugurando um biopoder, contribuem para o estudo sobre as instituições educacionais no Brasil e em particular da escola Orsina da Fonseca, já que, essa instituição corrobora para a compreensão dos debates sobre higiene, raça, gênero e controle populacional. As relações intrincadas do poder-saber estudadas por Foucault fomentam uma análise dos documentos da escola capaz de perceber o funcionamento destas técnicas disciplinares e da biopolítica presentes no Brasil da virada do século XIX e início do século XX.

Apesar dos estudos de Michel Foucault terem, como fontes, os arquivos e documentos franceses, o Brasil com uma cultura política eurocêntrica não ficou imune a este processo. Esta biopolítica diagnosticada por ele e que cuida dos dados sobre nascimentos e óbitos, da taxa de reprodução e fecundidade da população, da longevidade, mapeia os fenômenos que posam de uma certa maneira, reduzir a força da população frente ao Estado, que possa diminuir o tempo do trabalho do homem-corpo e do homem enquanto espécie, que provoca custos econômicos por causa de uma doença, por causa das epidemias, das anomalias diversas, por falta de uma higiene pública.

A difusão dos ideais de modernidade, civilização e progresso se encontram presentes na reestruturação não só do espaço físico como, também, no espargimento das imagens dos habitantes e suas habitações, locais de trabalho ou de diversão que reunidos amalgamam a cara da cidade do Rio de Janeiro, Capital Federal e Cartão – Postal do país, não só para os outros Estados como para o mundo externo civilizado e moderno.

Mas, como propagar essas novas normas de forma rápida e que a população, em sua totalidade analfabeta, conseguisse entender? Nesse momento, o Estado Brasileiro utiliza-se da fotografia para propagar uma nova visão de mundo.

As fotografias foram tratadas como uma mensagem que configuram um discurso visual que, cruzadas com jornais e periódicos cariocas da época, complementarão o conjunto de documentos permitindo através da intertextualidade uma interpretação dos modos de ser e agir da sociedade carioca da belle époque. Além do que, na intenção de empregar a fotografia para além de sua característica ilustrativa nos utilizamos de uma ampla série com certa homogeneidade, proporcionando-nos dar conta das similaridades e diferenças próprias dos grupos de imagens que nos propusemos analisar (GRALHA, 2009, p. 3).

Através das lentes do fotógrafo Augusto Malta, contratado em 1903 pelo prefeito Pereira Passos para registrar as mudanças que começavam a ser operadas na cidade-Capital, conseguimos entender como a reforma urbana mudou o comportamento, os hábitos e a vida da população carioca.

Dentre os espaços destinados para a captura de imagens de modernidade e progresso, atreladas à ideia de civilização está o Instituto Profissional Feminino. As fotografias de Augusto Malta⁷ apresentavam as atividades escolares cotidianas e as relações de poder no interior da instituição. Para Nailda Bonato, as imagens produzidas por ele refletiam a visão do poder oficial que o contratou, justamente para registrar a modernização da cidade do Rio de Janeiro, implementadas durante o governo do prefeito Pereira Passos e, também, as transformações educacionais, principalmente no que tange a questão da feminização do magistério, já que essa instituição servirá de modelo tanto para propagar a educação para meninas como para mostrar à sociedade brasileira a atuação da mulher dentro do campo da educação enquanto professora.

Muito significativa é a imagem abaixo que apresenta o corpo de alunas perfilhadas a partir da faixa etária e mostrando como a organização escolar vai permitir formar corpos educados para atenderem as necessidades e demandas da sociedade carioca.

7 Augusto Malta inicia o seu trabalho na prefeitura em 1903 na gestão de Pereira Passos. Foi nomeado como fotógrafo documentarista da cidade do Rio de Janeiro, um cargo aliás criado para ele, pois até então não existia. Ele manteve-se no cargo de fotógrafo oficial da prefeitura até 1936. Predomina-se em suas fotos as 'poses' dos personagens e dos objetos em cena; como se a fotografia enquadrasse a hierarquia e a disciplina dos personagens e a modernização, a ordem e a moral dos costumes. Ver: Araújo (2016).

Fotografia 1: Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca.



Fonte - Acervo CMOF

Augusto Malta registrou através de suas lentes as aulas de ginásticas, de bordado, as atividades cívicas, as festas, o refeitório, os dormitórios, a exposição de trabalhos manuais, bem como a arquitetura do edifício da escola. Assim, monumentalizou-se a presença do Estado na educação das meninas, visitas de autoridades como prefeitos, ministros e presidentes. Isso, ao longo dos anos, transformou-se em registro e memória da história da escola.

Fotografia 2: Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca.



Fonte: Acervo CMOF - Série: Postais



Fonte: Acervo CMOF. Série: Exposições

Em seus estudos, Nailda Bonato afirma que os institutos femininos ocuparam o centro do palco como modelo de educação de sucesso naquelas primeiras décadas da república e, assim, muitas das fotos produzidas por Malta para difundir este modelo escolar,

[...] parecem terem sido produzidas para a exposição, divulgação das práticas pedagógicas, como propaganda e testemunho da façanha do estado como educador, ao mesmo tempo cumprindo uma função educativa da população e representativa do que e do como deve ser o feminino na sociedade (BONATO, 2009, p. 3).

No caso dos registros fotográficos do Instituto Profissional, a higiene e a moral eram estratégias de governo dos corpos das meninas, a fim de extrair deles o máximo de produtivo como numa grande indústria, na massificação dos produtos e mesmo da própria educação. Pelas fotos, vemos que há predominantemente a uniformização das roupas, gestos e trabalhos realizados, poucos sorrisos escapam a lente lógica e moderna do fotógrafo.

O espaço da sala de aula, as teorias higienistas e eugenistas também aparecem no conjunto de fotografias. Novamente exaltando a mesma uniformização de materiais expostos nas carteiras, nos gestos, concentrado à fala da professora e à postura desta no comando e observação das alunas, como uma mãe que cuida de sua família. Um tablado para a professora e as carteiras dispostas enfileiradas, contribuem para o aspecto de ordem e progresso que as fotos do Instituto procuravam demonstrar.

Fotografia 4: Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca.



Fonte: Acervo CMOF

As oficinas, por exemplo, tinham caráter obrigatório e optativo. As de rendas e bordados, assim como as de corte e costura, eram obrigatórias nos primeiros anos, já as de flores e chapéus eram optativas.

Fotografia 5: Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca.



Fonte: Acervo CMOF – Série Postais.

Cercada de flores e recuadas no fundo de uma sala, estão arrumadas um grupo de alunas, devidamente uniformizadas com sua professora realizando confecção de flores artificiais. Esse intrigante grupo, de 14 meninas dispostas em volta das mesas, promovem sensações de contração, concentração, dedicação e trabalho. Não parecem estar felizes, estão labutando, concentradas no

que realizam ou olhando para câmara denunciando a encenação da oficina para o fotógrafo que as registravam com o olhar de sua lente.

Uniformizadas e concentradas essas imagens dão o sentido dos objetivos da educação nos primeiros anos da república ordem e progresso por meio da valoração do esforço do trabalho. Quase sempre as fotografias traziam, também, a professora que se destacava por sua indumentária diversa do uniforme das meninas e de sua postura de comando ou observação.

Geralmente em pé ou atrás da mesa do mestre, as professoras se posicionam de forma a demonstrar o seu ofício vinculado à observação, o ensino e à correção das tarefas. Une-se a essas sensações de trabalho e concentração ao da disciplina dos corpos e da uniformidade. Não há quase espaço para descontração nas imagens se os corpos não estavam curvados sob o ofício da costura e outras confecções estava ereto com os braços rente ao corpo, ao lado ou frente ao produto do seu ofício. Quando o registro fotográfico não capta o trabalho e o produto, capta o exercício para o corpo. Novamente não há lugar para descontração, todas realizam uniformemente o mesmo movimento, seguindo a professora que se destaca a frente do conjunto de alunas.

Considerações finais

A criação dos Institutos Profissionais, tanto o feminino quanto o masculino, estão em consonância com o projeto político republicano que buscava uma transformação, tanto no campo social quanto no espaço de educação popular, produziu uma nova cultura escolar que repercutiu de forma ampla e significativa na sociedade carioca, no momento que ressignificou a educação no meio urbano e, assim, conduziu à consagração do modelo republicano.

Deste modo, as práticas discursivas nos constituem historicamente, fazem parte de uma experiência, que correlaciona numa cultura, saberes, tipos de normatividade e formas de subjetividade (FOUCAULT, 2001, p.10).

É nesse sentido que, as práticas discursivas que podemos analisar a partir das imagens e documentos da escola, serão compreendidas como objeto de estudo e análise social, histórica, política e pedagógica das instituições educacionais da primeira república. Sendo observadas as práticas educacionais, os procedimentos disciplinares, as estratégias e as relações de poder o “olhar” desta pesquisa se dirigirá para o funcionamento dessas relações

de poder-saber como instituidores de identidades femininas reconhecidas socialmente como ideais.

A maneira de proceder sua investigação e as reflexões suscitadas pela obra de Foucault como um todo, tornou possível a elaboração deste projeto de pesquisa que compreende a subjetividade dos indivíduos como uma construção sócio-histórica e cultural. Isto é, entende-se que o ser humano “se torna sujeito”, como por exemplo, de uma sexualidade, a partir de suas vivências entre práticas sociais e normas que, de acordo com Foucault, são sempre efeitos de poder.

Essas questões são fundamentais quando tratamos de analisar os documentos de uma escola voltada à educação das mulheres na virada do século XIX para o século XX e nas primeiras décadas deste último. Afinal de contas, trata-se de pensar a educação levando-se em conta a outras categorias e marcadores sociais como raça e gênero. No caso da escola Orsina da Fonseca cabe destacar a concepção hegemônica de que:

[...] as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter; sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porquemobiliara cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios (LOURO, 2010, p. 446).

Um currículo recheado de aprendizagens relacionadas à bordados e artesanatos, à higiene da família e à construção da cidadania. Cidadania no sentido de formação das filhas dos desamparados, das órfãs, das futuras esposas dos trabalhadores, enfim, das camadas populares que deveriam aprender o valor do trabalho, do asseio, da honestidade, sempre assistidas por professoras que traziam em suas práticas e discursos educativos a maternagem e a domesticidade, elementos fundamentais para a construção de mulheres que seriam futuramente esposas, mães e operárias. Deste modo, higienistas e religiosos brasileiros responsabilizavam a mulher pela manutenção da família saudável. “O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira *carreira* feminina” (LOURO, 2010, p. 447).

Guacira Lopes Louro dedicou-se a pesquisar a escolarização do doméstico e a chamar a atenção para as diferenças previstas na educação de

mulheres e de homens. Diferenças que se fazem de acordo com modelos, ideais, imagens que as diferentes classes, raças, religiões etc. tem sobre mulher e sobre homem (LOURO; MAYER: 1993, p.3). Tendo como foco de análise uma escola técnica para mulheres no Rio Grande do Sul, ela afirma:

É necessário lembrar que há uma explícita intenção de formação de competentes donas de casa, os cursos ministrados na escola técnica seriam provavelmente um interessante “estágio” antes do casamento. Assim, provavelmente, a formação como costureira, modista, chapeleira, tapeçaria, decoradora, etc; proporcionada pela instituição, representava o acréscimo de importantes dotes, que iriam valorizar essas moças no “mercado de casamento” (LOURO; MAYER, 1993, p. 3).

Desta forma, a emergência da categoria de gênero recoloca a questão tornar-se “sujeito” como ponto de partida para pensar o feminino e o masculino. Opondo-se a uma postura essencialista e universalista, os estudos que levam em consideração a noção de gênero visam “descartar alusões a um atavismo biológico para explicar as feições que o feminino e o masculino assumem em múltiplas culturas” (HEILBORN, 2004, p. 19). Nesta perspectiva construtivista da sexualidade que busca desnaturalizá-la, insere-se a metodologia desta pesquisa, que entende a subjetividade feminina como algo que é fabricado de acordo com a cultura e suas práticas sociais na qual a escola é um elemento fundamental.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Viviane da Silva. Augusto Malta: o fotógrafo de Pereira Passos? *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2016.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. *Imagens da escola profissional feminina no Distrito Federal*. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis09/art17_9.html. Acesso em: 15 jun. 2021.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*: Curso do Collège de France (1975 – 1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2001.

GRALHA, Fernando. *O carioca ideal na fotografia de Augusto Malta*. 2009. Dissertação (Mestrado)– Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

GOMES, Ângela de Castro. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Angela de Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves; ALBERTI, Verena. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; CPDOC/FGV, 2002.

HEILBORN, Maria Luiza. *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

LOURO, Guacira L. *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira; MAYER, Dagmar. A escolarização do doméstico; a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 45-57, nov. 1993.

MOTA, Carlos Guilherme. “História de um silêncio: a guerra contra o Paraguai (1864 – 1870) 130 anos depois. *Revista Estudos Avançados*. Dossiê: Guerra do Paraguai: história e polêmica, São Paulo, v. 9, n. 24, p. 243-254, 1995.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 14-33.

PERROT, Michele. *As mulheres e os silêncios da História*. Bauru: EDUSC, 2005.

RABELO, Amanda Oliveira. O acesso e a ocupação do espaço docente pela mulher no Ensino Primário no Brasil e em Portugal. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 4, n.2, p. 11-75, abr./jun. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na Escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

SCHUELER, Alessandra F. M. Entre escolas domésticas e palácios: culturas escolares e processos de institucionalização da instrução primária na cidade do Rio de Janeiro (1870 – 1890). *Revista Educação em Questão*, Natal, v.23, n. 9, p. 160-184, maio/ago. 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.14, p. 61-88, 2000.

